

COLECCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA | 3

Prácticas pedagógicas, condiciones de trabajo y horizontes de transformación

Carlos Giordano
Glenda Morandi
Lucrecia Gallo
(compiladores)

Enseñanzas

3



5° JORNADAS
sobre las prácticas docentes
en la Universidad Pública



especialización
en docencia
universitaria

Dirección de
Capacitación y Docencia
Pressecretaría de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Enseñanzas : prácticas pedagógicas, condiciones de trabajo y horizontes de transformación / Carlos Giordano ... [et al.] ; Compilación de Carlos Giordano ; Morandi, Glenda ; Lucrecia Gallo. - 1a ed compendiada. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2025.
Libro digital, PDF - (Colección Docencia Universitaria ; 3)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-2477-3

1. Docentes. 2. Enseñanza. I. Giordano, Carlos II. Giordano, Carlos, comp.
III. Morandi, Glenda, , comp. IV. Gallo, Lucrecia , comp.
CDD 370.711

5º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública
“La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”

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
Sofía Bugallo
Lucrecia Gallo
Daniela Inveninato
Mariana Lugones
María Emilia Pugni
Ana Ungaro

Diseño

DCV Luz Gioni

Febrero 2025
ISBN 978-950-34-2477-3

Presentación	16
Pensar la formación universitaria desde las prácticas de enseñanza. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo <i>Elisa Urtubey, Virginia Todone, Carolina Duca, Sofía Picco, Susana Martins, Daniela Inveninato, Alejandro Moreno Kiernan, Mónica Ros, Aurelio Arnoux Narvaja, Elisa Marchese, Barbara Torti, Sonia Borzi, María Emilia Pugni, Daniela Negri</i>	17
Alfabetización y formación docente <i>Gabriel Franic, Mabel Albondanza, Alejandra Paione</i>	41
Aportando evidencias al debate: el papel de los trabajos prácticos en la formación de profesores <i>Paula Ivana Gallo, Gisell Romina Nuñez, Ana María Benítez</i>	51
Continuidades y transformaciones en la formación de Profesores/as en Psicología. Narrativa y construcción del conocimiento profesional docente <i>Paula Daniela Cardós</i>	60
La evaluación de la microclase en el profesorado universitario <i>Irma del Valle Velárdez</i>	69
La formación docente en Ciencias Naturales en la universidad ante el desafío de promover la comprensión lectora <i>María de los Ángeles Bizzio, Carina A. Rudolph, Carla I. Maturano</i>	78
La formación en el campo de intervención profesional de los graduados en Ciencias de la Educación: Análisis de una propuesta <i>Gladys Rosa Calvo, Patricia Mariel Del Regno, María Mercedes Lavalletto, Walter Ezequiel Viñas</i>	87
La formación inicial docente de auxiliares académicos alumnos del Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes <i>Lucas Dettorre, Ana Fleisner</i>	97
La Investigación Educativa y las prácticas docentes en la Formación Docente en Uruguay <i>Alejandra Capocasale Bruno</i>	106
Reflexionando sobre la formación profesional inicial <i>Cristina Lorena Calvo</i>	115
Transformando la experiencia estudiantil en prácticas educativas: nuestro camino de estudiantes a docentes en el Taller de Procesos Constructivos de la FAU-UNLP <i>Camila Arregui, María Florencia Brun Inchauspe, Consuelo Calvo Zarlenga, María Elisa Cremaschi, Juan Marezi</i>	124

Un modelo caracol para pensar el Desarrollo Profesional Docente centrado en la autorregulación

*Sofía Martín, Mara Y. Martínez, Leonardo Andrés Funes, Juan Ferrante, María Florencia Di Mauro, María Basilisa García.....*134

El desarrollo del conocimiento profesional docente sobre modelos y modelización durante la formación inicial del Profesorado en Matemática

*Juan Ferrante, Gastón Tissoni, Nadia Nuñez, Carolina Vivera, Lucía Viviana Palauro.....*143

La palabra de los adolescentes escolarizados para mejorar las prácticas de enseñanza

*Livia Beatriz García Labandal, Silvia Maiorana.....*153

La práctica de la narrativa reflexiva para la construcción de saberes pedagógicos en Residentes del Profesorado Universitario en Química y Ciencias de la Educación

*Cristina Susana Salvetti, Yamile Alexia Molina.....*163

La reflexión en el dispositivo de formación docente de Profesores y Profesoras en Psicología

*Andrea Cufre.....*169

La retroalimentación en el aula universitaria con tarjetas de salida: una oportunidad para problematizar el juego en la enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial

*María de los Angeles Fanaro, Jorgelina Sandoval, María Alejandra Ballester.....*177

La retroalimentación formativa en un curso de formación en la Universidad. Oportunidades y desafíos

*Bárbara Caterina Tolosa, María Cruz Erdmann, Adriana Catalina Pinna.....*186

Las prácticas de enseñanza: una aproximación anticipada a la situación durante la formación

*Fabiana Caruso.....*196

Los conflictos ambientales como casos de estudio en el aula de ciencia

*Sofía Sol Martín.....*202

Problematización de la profesión docente a través del ateneo didáctico. Relato de experiencia pedagógica en el trayecto de formación en prácticas docentes

*Magalí Elizabeth Gómez Castillo.....*210

Profe ¿podemos tener una hora más de clase?. Enseñanzas en el Taller de Prácticas Docentes 3

*Gabriela Carnevale, Federico Grasso.....*219

Análisis en primera persona de la práctica reflexiva y construcción del conocimiento profesional en el contexto de una propuesta de formación docente

<i>Melina García Tortosa, María Basilisa García</i>	227
Desarrollo del Conocimiento Profesional Docente y Reflexión en Futuros Profesores de Química de la Universidad Nacional de Mar del Plata <i>María Fernanda Echeverría, María Cecilia Biggio, Leonardo Andrés Funes</i>	237
El abordaje de la Naturaleza de la Ciencia en la formación inicial de profesora/es de Ciencias Naturales <i>Natalia Arcarúa, Leticia Lapasta</i>	244
Jane Addams y John Dewey. La formación y la práctica docentes en clave democrática <i>Victoria Paz Sánchez García</i>	254
La naturaleza como maestra. Un relato sobre el aprendizaje y la transformación a través de experiencias regenerativas <i>Gisell Romina Nuñez, Paula Ivana Gallo, Ana María Benítez</i>	263
Promover la actitud crítica a partir de procesos de investigación auto-reflexivos en el aula universitaria <i>Sergio F. Sánchez</i>	269
Pueblos Indígenas. Desafíos pedagógicos en las aulas de historia <i>Stella Maris García, María Cristina Garriga, Viviana Pappier</i>	277
¿Qué didáctica se necesita para acompañar a una enseñanza transformadora? <i>Sofía Picco</i>	286
Reflexiones en torno al derecho a la Formación docente universitaria. Formación docente en enseñanza de la Filosofía en el primer año. Propuesta de Taller de formación para Adscriptos <i>Federico Geronimo</i>	295
Residencia en el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMDP. Apuntes para andar y des-andar los senderos de la enseñanza <i>María Andrea Bustamante, María Concepción Galluzzi</i>	302
Tareas auténticas. Una estrategia para evaluar <i>Valeria B. Arce, Silvia P. García</i>	311
Análisis de Evaluaciones de la Cátedra Materiales <i>Vicente Constantino Pizzorno, Ana Laura Cozzarín, Lucas Eugenio Feloy, Adrián Juan León Lacoste, Ernesto Maffia, Fernando Ruíz Díaz, Daniel Osvaldo Tovio</i>	322
Análisis de los libros de texto de Biología de la escuela secundaria <i>Patricia M. Morawicki, Ana Gabriela Pedrini</i>	330

El conocimiento didáctico del contenido en tópicos específicos de Biología: un estudio empleando modelización <i>Bárbara Caterina Tolosa</i>	339
Enseñar química orgánica en contexto: diseño innovador de nuevas prácticas experimentales de laboratorio para estudiantes de Ciencias Exactas <i>Natividad Bejarano, Juliana Esteche, Martina Pico Terrero, Agustín Ponzinibbio, Magdalena Palacio</i>	349
Estilo de aprendizaje reflexivo en estudiantes de la Facultad de Odontología de la UNLP <i>Lilián Mónica Pollicina, Leandro Juan Tomas, Pablo Guillermo Felipe, Paula Mariela Tomas, Valeria Raquel Vijandi</i>	358
Jugando para aprobar Química Orgánica en la cocina <i>Liliana Ferrer, Gabriela Ohanian, Silvina Videla, Tomás Cabrera</i>	365
La Ilustración como estrategia de enseñanza en la Asignatura Odontología Legal y Bioética de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata <i>Verónica V. Vanoni, German Di Girolamo Pinto, Luis Poletti Villalba, Magali Catino, Laura Cocco</i>	373
La investigación formativa en los programas de Nutrición y Dietética de las universidades públicas de Colombia <i>Diana María Sepúlveda Herrera</i>	381
Mejorando la Comprensión de las Interacciones Ácido-Base: Una Propuesta Educativa con Simuladores Interactivos y Prácticas de Laboratorio <i>Mario G. Diaz, Matias I. Sancho</i>	390
Relación entre el Rendimiento Académico en alumnos de la FOLP y los Estilos de Aprendizaje utilizados <i>Pablo Guillermo Felipe, Leandro Juan Tomas, Lilian Mónica Pollicina, Paula Mariela Tomas, Valeria Raquel Vijandi</i>	397
Valoración de la experiencia educativa de estudiantes que cursan Fisiología Aplicada a la Educación Física <i>Luciana Angiolillo</i>	404
Climatología y Fenología Agrícola: análisis del tiempo que transcurre entre la regularización de la cursada y la aprobación del examen final <i>Mariana Garbi, María Pincioli, María Lucrecia Puig, Luciana Dell’Arciprete, Susana Beatriz Martínez</i>	414
Descarga parcial de contenidos como método de evaluación en la Tecnicatura Universitaria en Agroecología	

*Vanesa G. Perrotta, Alejandro Moreno Kiernan, Noelia Chicaré.....*423

Diez hojas de puño y letra. Una evaluación a libro abierto en donde el estudiante produce su material de consulta

*Melisa Moncada, Sebastián Cisneros, Federico Orsi, Guillermina Boggan, Delfina Borús, Rocío Roldán Palomo, Nicolás Enrique, Verónica Milesi, Pablo Mobili.....*431

Diseño de una evaluación integradora para el régimen de promoción sin examen final del curso de Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos en la carrera de Medicina Veterinaria de la UNLP

*Karina Edith Pellicer, Daniela Inveninato, Julio Alberto Copes.....*441

Evaluación entre pares. Una experiencia en la asignatura de Procesos Constructivos Saenz-Marezi de la FAU UNLP

*Consuelo Calvo Zarlenga, María Elisa Cremaschi, Juan Marezi, Adrian Saenz.....*451

Evaluación por competencia. Influencia del número de estudiantes en los resultados

*Tatiana Cinquetti, María Clara Donadelli, Luciano Larrieu, Daniel Ferro, Esteban Pereira..*460

Fortalecimiento de habilidades cognitivas y de comunicación como objetivo reflejado en la modalidad de evaluación del Curso Bioquímica y Fitoquímica de la FCAYF-UNLP

*Roxana Mariel Yordaz, Lucía González Forte, María José Zaro, María Cecilia Arango, Sonia Zulma Viña.....*466

Intervención académica mediante evaluación formativa en métodos cuantitativos

*Claudia Beatriz Peretto, Mariana Mizraji, Paula Funes, Enzo Concordano.....*476

La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Medicina Veterinaria. Elementos y estrategias para su acción

*María Lucila Benito, Vanina Cambiaggi.....*484

La percepción de los estudiantes sobre una cursada por promoción, común a todas las carreras de primer año de la FCNyM, UNLP

*Andrea Armendano, Sandra González, Nora Camino, Miriam Pérez, Marcela Lareschi.....*491

La práctica de la narrativa reflexiva para la construcción de saberes pedagógicos en Residentes del Profesorado Universitario en Química y Ciencias de la Educación

*Cristina Susana Salvetti, Yamile Alexia Molina.....*498

Recorrido por la evaluación en la Universidad. Desafíos y posibilidades en las aulas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata

*Carla Giles, Soledad Gómez de Saravia.....*505

Relato de experiencia pedagógica evaluación oral

*Karina Pellicer, Julián de la Torre, Leandro Salúm, Fabián Benítez, Julio Copes.....*515

Analogías y ficciones en la enseñanza de la modelización <i>Jorge Paruelo</i>	523
Aportes vygotksyanos para configurar actividades matemáticas en carreras de Ingeniería <i>Leonardo Javier D'Andrea</i>	531
Aprendiendo a proyectar. El problema de la integralidad en la enseñanza de la Arquitectura <i>Ana Brandoni, Jose Manuel Breide</i>	541
Ediciones que re-unen <i>Analía De Matteo</i>	548
Estrategias Didácticas vinculadas con la Bioética en la Educación Odontológica Argentina <i>Silvina N. Di Bastiano, Martín Zemel, Marta Perez, Juliana Capurro, Yanina Goyeneche</i>	557
Evaluación auténtica en Matemática Aplicada para Arquitectura. Hacia una formación integral de futuros arquitectos <i>Claudia Garelik, Cecilia Ferrarino, María Victoria Pistonesi, Néstor Plos, Emanuel Beltran</i>	566
Inteligencia emocional en la formación del Ingeniero Industrial <i>María Victoria D'Onofrio, Paola Prestes, Antonio Morcela</i>	576
La dinámica de la exposición de trabajos, como un dispositivo pedagógico: más allá del muestrario de producciones finales <i>Jorgelina Quiroga Branda, Pablo E. Quiroga Branda</i>	583
La expresión gráfica en la formación del pensamiento proyectual. Propuesta de PGI UNS <i>Lucas Rodríguez, Alejandro Tauro, Laura Massera</i>	593
Morfología y Percepción. Una experiencia pedagógica posible <i>Lucila Pugni Reta, Horacio Casal</i>	602
Umbral Vigo. La potencia de descubrir <i>Sara Guitelman, Valeria Lagunas</i>	612
Alcances y límites de la tarea de enseñar en la universidad pública en tiempos de desencanto y profundización neoliberal. Reflexiones desde las prácticas de enseñanza en la carrera de Trabajo Social, FCH, UNICEN <i>Marisa Tomellini, Cynthia Terenzio, María Isabel Escurra</i>	621

Comunicación política en el escenario electoral 2023: una experiencia de la asignatura Estudios sobre Política y Sociedad II <i>Milagros Andrea Lagneaux, Agustina Prugna</i>	634
Contenidos similares, modalidades distintas: la enseñanza de Metodología en Geografía en dos Universidades Públicas <i>Santiago Báez, Ludmila Cortizas</i>	641
Diversificación de la propuesta formativa: ejes transversales en la enseñanza de Didáctica <i>Elisa Marchese, Sofía Picco, Gabriela Hoz</i>	651
El camino de la experimentación. De la enseñanza de grado a la investigación y extensión <i>María Gabriela Dellavedova, Karina Jensen</i>	660
El lugar de la propia pregunta en la formación. Relato de una experiencia orientada por el psicoanálisis, en un proyecto de extensión universitaria: “Babel” <i>Silvana María Escobar, María Romé</i>	671
El trabajo de campo como estrategia formativa en el ámbito universitario <i>Sofía Spanarelli, Mariel Wojtiuk, Laura Tantignone, Agustina Suárez, Claudia Petrone</i>	679
Entre el aula y el Estado. Reflexiones sobre la formación de Sociólogos/os de la UNLP <i>Agustina Chielli, María Laura Pagani</i>	687
La Enseñanza de Dispositivos Grupales y Colectivos en Psicología <i>Julieta Veloz</i>	697
Los ateneos en las prácticas preprofesionales: construcción de subjetividades políticas en la identidad profesional de los estudiantes de Psicopedagogía <i>Daiana Bustos, Verónica Delgado, Liliana Tarditi</i>	705
Los contextos críticos como oportunidad. Crónica de la reflexión pedagógica de un equipo de cátedra <i>Mariana Alonso Brá, Victoria Orce, Noemí Korín, Ariadna Abritta, Pedro Nuñez</i>	716
Escritura y narración pedagógica. Una aproximación transformadora. Los desafíos de escribir desde la literatura <i>Horacio Ochoa</i>	726
Hacia un enfoque Constructivista en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Espacios de reflexión durante las Prácticas Profesionalizantes <i>María Laura Sollier</i>	733

Acerca del I Encuentro entre Docentes de las Escuelas de UNLP. Recrear el diálogo entre experiencias pedagógicas <i>Darío Martín Estévez, Florencia Piñeiro Ciappina, Rocío Mentasti, Moira Severino, Maite Incháurregui</i>	741
Aportes para una renovación metodológica y didáctica en la enseñanza del latín en el ámbito universitario <i>Carlos Bossio</i>	748
Constituir contenidos para la enseñanza de la interpretación musical. Derivaciones metodológico didácticas para el aprendizaje de la lectura de partituras en el piano <i>Marcelo Enrique Arturi, Mariel Leguizamón</i>	756
De la oralidad en libros de texto al habla espontánea. Aportes de la enseñanza universitaria <i>Carolina Ferrari, Marina Grasso</i>	764
Hablar sobre gramática. El giro pragmático en la enseñanza de la lengua <i>Guillermina Piatti, Paula Niemelä, Lila Tiberi</i>	772
La literatura en la escuela primaria y la formación de lectores <i>Mariana Provenzano, Manuela López Corral, Luisina Marcos Bernasconi, Luciana Morini</i>	781
Lectura y escritura en la enseñanza universitaria de contabilidad. Objeto de investigación e innovación <i>Yamila Aylén Clerici, Graciela Rosa Lecumberry</i>	791
Medicina del lenguaje, bases para la alfabetización académica. Lenguaje Técnico Veterinario a través de la Etimología y la Literatura, experiencia de una Práctica Extracurricular <i>Julián de la Torre, María Florencia Unzaga, Viviana Edith De Palma</i>	801
Reflexiones sobre la articulación escrita en el aula: Un análisis del Trabajo Práctico Final de Estudios sobre Política y Sociedad II <i>Cristian Secul Giusti, Milagros Andrea Lagneaux, Luz López Alcalá</i>	808
Casos, juego de roles y aprendizaje del derecho. Experiencia en el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal <i>Estefania S. Antolini, Micaela Marano Mónaco</i>	814
Construyendo el rol de ayudante alumno en primer año. Reflexiones en torno a su función y sus percepciones <i>Cecilia Inés Nóbile, Dana Sorokowski</i>	823
Desafíos para construir prácticas de enseñanza situadas en la universidad. Diálogos entre la pedagogía, la informática y la problemática de género	

<i>Bárbara Camila Carmona, Lola Escudero, Ana M. Ungaro.....</i>	832
Desandando el camino. Resignificar el ser docente en Educación Física	
<i>Marina Macchione, Verónica A. Ainciart, Guillermo F. Gómez.....</i>	841
Estrategias didácticas e innovaciones en la enseñanza de la gestión de la información y el conocimiento	
<i>María Cecilia Corda, Marcela Coria.....</i>	850
Impacto de las reestructuraciones políticas y académicas en las prácticas de los docentes durante el período de pandemia, FHyCS - UNaM	
<i>Claudia Fabiana Wrobel, Miguel Ángel Franco, Andrea Mariana Dimas, Mirta Elena González, Franco Ciganda.....</i>	858
Indagación sobre la discusión sobre Enseñanza del Derecho en la UNLP	
<i>Leandro Anibal Crivaro.....</i>	867
Introducción a la Economía en el contexto del tercer año de las ciencias agrarias y forestales	
<i>Agustina Mendizábal, María Laura Bravo.....</i>	873
La Observación de Clase como práctica innovadora para la mejora educativa en el nivel universitario: primera experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNaM	
<i>Florencia Itatí Almua, Paula Andrea Leiva Esquivel.....</i>	880
Las complejas relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la formación de abogados	
<i>Patricia Guadalupe Venanzi.....</i>	889
Aprendizaje Invertido. Una propuesta de innovación educativa para el mejoramiento de la participación activa en estudiantes de la especialidad de Obstetricia	
<i>Gladys Marleni Suasnabar Ponce, Yolanda Quispe Alosilla, Bertha Aurora Landa Maturrano, María Hilario Osorio.....</i>	898
De la investigación a la formación: análisis de una propuesta pedagógica de reflexión sobre la práctica	
<i>Fernando J. Bifano.....</i>	913
La confianza en el vínculo pedagógico: representaciones de ingresantes universitarios	
<i>María de los Angeles Fanaro, María Pía Barrón, Iara Lemma, Catalina Segovia.....</i>	922
La práctica docente universitaria en escenarios digitales	
<i>Cristina Natalia Martelli, Laura Segovia.....</i>	930
Nuevas formas de enseñar lo social desde una perspectiva de aprendizaje generoso	
<i>Viviana Vega, Virginia Saez, Isabel Espósito.....</i>	939

Por una teoría de la enseñanza de la Educación Corporal <i>Agustín Lescano, Analía Roselli, Andrea Duarte, Juan Bravo, Lucía Servera</i>	946
Práctica docente, universidad pública y Trabajo Social: reflexiones desde una narrativa situada <i>Verónica Cruz, Noelia López, Pilar Reija, Sofía Porta, Carolina Erbicella</i>	953
Propuesta de trabajo dialógica vincular en Educación Superior <i>Marta Alicia Tenutto Soldevilla, Raúl Alberto Irigoyen</i>	964
Reflexiones en torno a las prácticas en la tarea de enseñar a enseñar <i>Roald Devetac</i>	968
Residencia, espacio de relaciones interpersonales en la construcción de identidades docentes en contextos interinstitucionales <i>María Silvana Barberis, Silvina Rosana Alles, Laura Beatriz Moralejo</i>	977
Un sujeto que resulta del disenso con la práctica <i>Jorge Nella, María Eugenia Villa, Fernando Saccardo, María Florencia Zárate</i>	986
Valoraciones de las estrategias didácticas de cursada, hecha por estudiantes de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación en la carrera Ciencias de la Educación (UNLP): lo que la pandemia nos dejó <i>Verónica Mancini, Andrea García, E. Marcelo Pereiro</i>	995
Actividad Integradora en Microbiología Clínica Animal. Aplicación práctica y evaluación de casos reales <i>María Fernanda Gómez, Javier Panei, M. Inés Gamboa, Romina Della Vedova, Florencia Vinocur</i>	1003
Análisis de taller desarrollado empleando nuevas estrategias pedagógicas con uso de regularidades matemática <i>Vanesa Gallardo, Elisa Oliva</i>	1009
Deconstrucción e Interseccionalidad en los Procesos Formativos y Prácticas Docentes en la Enseñanza de los Ritmos Latinos en el PUEF-UNLP <i>Mario Valentin Mamonde</i>	1021
El trabajo práctico como herramienta estratégica para promover la motivación de estudiantes de Infectología Veterinaria <i>Brenda A Seif, Marianela Patrucco, Augusto J Palazzo, Irene del C. Pena, M. Cecilia Villat</i>	1029
Experiencia de aprendizaje relacionada con hábitos de estudio significativo <i>Fernando Omar Saporitti, María Mercedes Medina, Sergio Eduardo Seara, Gustavo Papel, Silvina Lozano</i>	1037

Introducción al análisis de la Práctica Educativa en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Síntesis de los principales resultados <i>Fabián Buffa, Paola A. Massa, Máximo Menna</i>	1047
Realidades de los Enfoques de Aprendizaje en alumnos universitario <i>Fernando Omar Saporitti, María Mercedes Medina, Sergio Eduardo Seara, Gustavo Papel, Valeria Alexandra Pérez</i>	1056
Reflexiones sobre las estrategias de enseñanza y su impacto sobre los y las estudiantes en el Área de Biotecnología <i>Carolina Elena Vita, Marcela Liliana Hipperdinger, Alejandra Bosch</i>	1064
Taller. Estrategias para el desarrollo de las habilidades de lectocomprensión <i>Soledad Acosta, Julieta de Iraola, Regina Ravone, Marcela Piove, Vanina Cambiaggi</i>	1069
Trabajo colaborativo entre docentes de diversos campos del Profesorado en Matemática de la UNR hacia dispositivos de formación <i>Natalia Sgreccia, Mariela Cirelli, María Beatriz Vital</i>	1078
Una reflexión sobre lenguaje simbólico matemático para favorecer la Educación Inclusiva <i>Patricia Elizabeth Arancibia, María de los Angeles Bizzio, Nora Edith Herrera</i>	1088

Presentación

**Pensar la formación universitaria
desde las prácticas de enseñanza.
Una introducción a las investigaciones,
experiencias y reflexiones en desarrollo**

*Elisa Urtubey, Virginia Todone, Carolina Duca, Sofía Picco, Susana Martins,
Daniela Inveninato, Alejandro Moreno Kiernan, Mónica Ros, Aurelio Arnoux Narvaja,
Elisa Marchese, Barbara Torti, Sonia Borzi, María Emilia Pugini, Daniela Negri*

Presentación

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 (UNLP), las Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, se constituyen en un espacio de reflexión y construcción colectiva de conocimiento.

Desde su inicio en 2016, las Jornadas, con una periodicidad bienal, se han consolidado como un espacio fundamental de diálogo, intercambio y reflexión crítica en torno a las prácticas docentes. A través de sus ediciones anteriores (2016, 2018, 2020 y 2022), este evento ha trascendido su carácter exclusivamente académico, afirmándose también como una apuesta profundamente política de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), comprometida con la garantía del derecho a la educación superior para todos y todas.

En este marco, las “5° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”, que se desarrollaron los días 15, 16 y 19 de agosto de 2024, de forma bimodal, plantearon un desafío central: problematizar los modos en que las instituciones universitarias pueden asumir su condición transformadora en un contexto marcado por la profundización de las desigualdades. Este desafío involucra no solo el compromiso con la justicia educativa, sino también la necesidad de repensar y jerarquizar las condiciones de trabajo docente y fomentar su formación continua como pilares fundamentales para el fortalecimiento de la universidad pública.

Con la participación de más de 1500 docentes universitarios e investigadores -entre asistentes y expositores- de la UNLP y otras Universidades Nacionales y una convocatoria de más de 390 artículos bajo la modalidad de relatos de experiencias, reseñas de investigación y reflexiones sobre las prácticas, las Jornadas son una invitación a interpelar nuestras prácticas, a construir preguntas críticas y a producir colectivamente caminos alternativos que permitan responder a las demandas del presente, para profundizar el rol de la Universidad como agente de transformación social. Este libro, titulado “**Enseñanzas. Prácticas pedagógicas, condiciones de trabajo y horizontes de transformación**” forma parte de una colección que recopila y sistematiza los principales ejes de discusión y producción académica de estas Jornadas, haciendo foco en: el reconocimiento de horizontes de transformación de la enseñanza universitaria en el escenario contemporáneo; las prácticas de enseñanza frente a nuevas formas de circulación y relación con el conocimiento; los enfoques y construcciones didácticas transformadoras en distintos campos de conocimiento; así como la Identificación de nudos problemáticos y la reconstrucción crítica de las prácticas

de evaluación y, las condiciones del trabajo docente, identidad y reconfiguraciones de la docencia universitaria.

Pensar la formación universitaria desde las prácticas de enseñanza. Una introducción a las investigaciones, experiencias y reflexiones en desarrollo

Elisa Urtubey, Virginia Todone, Carolina Duca, Sofía Picco, Susana Martins, Daniela Inveninato, Alejandro Moreno Kiernan, Mónica Ros, Aurelio Arnoux Narvaja, Elisa Marchese, Barbara Torti, Sonia Borzi, María Emilia Pugni, Daniela Negri

En el marco de las 5tas Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad, Enseñanzas constituyó uno de los ejes de reflexión, análisis e intercambios. Fue uno de los espacios más convocantes en términos de participación. Docentes e investigadores presentaron de manera individual y en equipos, ciento veinticinco trabajos distribuidos en las distintas modalidades propuestas. Los mismos abordan las vertientes sugeridas dentro de la temática, reponiendo preocupaciones y desafíos desde y sobre las propias prácticas así como debates actuales que recuperan diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas.

La enseñanza universitaria enfrenta en el contexto actual desafíos significativos que requieren el reconocimiento de horizontes de transformación a través de una reflexión crítica sobre el modo en que las dinámicas sociales, tecnológicas y culturales están reconfigurando las prácticas educativas.

La necesidad de adaptarse a nuevas formas de construcción, circulación y relación con el conocimiento es fundamental para garantizar una educación pertinente y de calidad. Las prácticas docentes deben actualizarse para responder a esas nuevas formas en que se produce, se accede y se comparte conocimiento. Se requiere el desarrollo de estrategias innovadoras para enriquecer las experiencias de aprendizaje y fomentar un ambiente colaborativo entre estudiantes y docentes.

La diversidad de campos del conocimiento presenta una oportunidad singular para implementar enfoques didácticos transformadores. Poner en común las experiencias pedagógicas y didácticas desarrolladas en diferentes disciplinas contribuye a la reflexión sobre la construcción de prácticas educativas más efectivas, poniendo de relieve la necesidad de repensar las metodologías docentes y los enfoques didácticos en y sobre esa diversidad de campos. Examinar cómo las prácticas de enseñanza pueden adaptarse a un entorno en

constante cambio, propiciando el pensamiento crítico, la autonomía y la creatividad de los estudiantes.

Entre los nudos problemáticos que se identifican en la práctica educativa, la evaluación adquiere relevancia en términos de preocupación docente. Si se entiende a la evaluación como una herramienta que favorece el aprendizaje continuo, que potencia el desarrollo integral del estudiante, es necesario promover una reconstrucción crítica que permita desarrollar métodos de evaluación más justos y significativos, repensando los modelos tradicionales y considerando alternativas que favorezcan un aprendizaje más profundo y reflexivo.

Las reconfiguraciones en el ámbito educativo demandan también un análisis profundo sobre el rol docente y la identidad profesional, así como sobre las condiciones laborales que facilitan u obstaculizan el desempeño de la tarea en la actualidad. Se propició un espacio de discusión sobre estos temas, fomentando un diálogo constructivo para proyectar el futuro de la docencia universitaria.

A través de esta compilación de ponencias presentadas por sus respectivos autores en las once mesas de discusión que se desarrollaron durante las Jornadas, se espera contribuir al debate académico sobre estas temáticas, ofreciendo perspectivas diversas y propuestas concretas que impulsen la transformación necesaria en la enseñanza universitaria contemporánea. Como corolario de estos intercambios surge como imperativo no sesgar en la reflexión sobre las prácticas como mecánica para trazar caminos que promuevan una enseñanza universitaria transformadora, inclusiva y pertinente a las demandas y desafíos contemporáneos/actuales.

Se desarrolla a continuación una síntesis introductoria referida a las principales cuestiones abordadas por los trabajos presentados en las mesas de discusión, elaborada por los/as coordinadores de mesa.

La relevancia de la formación docente en la transformación de las prácticas de enseñanza en el contexto actual: reflexiones y experiencias

Elisa Urtubey, Virginia Todone

En la Mesa 3A del eje Enseñanzas, se presentaron once trabajos, cuatro relatos de experiencias, tres reflexiones sobre las prácticas y cuatro reseñas de investigaciones en curso o concluidas. La pertenencia institucional de los autores dio cuenta de la diversidad de aportes que caracterizaron las Jornadas, estando representadas en la Mesa las Universidades Nacionales de Misiones, Quilmes, San Juan, Buenos Aires, Comahue, Mar del Plata y La

Plata así como también otras instituciones vinculadas a la enseñanza, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay y la Dirección Provincial de Educación Superior de nuestro país.

La problemática de la formación de docentes en el nivel superior es el eje que vincula las presentaciones, aunque las preocupaciones y desafíos planteados abordan distintas aristas de estos procesos, complejos y dinámicos. Algunas de ellos son la articulación entre el aula de formación y el aula escolar para dar respuesta a necesidades y demandas que surgen en contextos educativos específicos y para propiciar el desarrollo de una práctica profesional informada y reflexiva; la identificación de los aspectos epistemológicos y didácticos imprescindibles para elaborar una planificación de las propuestas pedagógicas que recupere la integración de teorías del aprendizaje con prácticas efectivas, la necesidad de ofrecer formación docente inicial a auxiliares académicos no graduados, quienes desempeñan un papel vital en el acompañamiento de experiencias educativas en el aula. A modo de conclusión general se planteó en el debate que la implementación de estrategias formativas adecuadas es esencial para preparar a los docentes ante los desafíos contemporáneos del sistema educativo.

La formación docente: métodos y dispositivos para dinamizar la reflexión sobre la propia práctica

Carolina Duca

Los diez trabajos expuestos en la Mesa 3B representaron a diversas Universidades Nacionales (Mar del Plata, Buenos Aires, San Luis, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Rosario y La Plata así como también del Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina de Río Negro) y disciplinas (Matemática, Psicología, Química, Comunicación Social, Antropología, Ciencias Exactas y Naturales, Derecho). Asimismo se plantearon distintas modalidades de presentación: seis relatos de experiencias, dos reseñas de investigación y tres reflexiones sobre las prácticas.

Si bien se observa cierta continuidad temática con la mesa anterior, los aspectos que estructuraron el debate se centraron en las metodologías y dispositivos puestos en juego en los procesos de formación docente. En este sentido el uso de diarios de clase para discutir sobre las prácticas en torno a modelos y modelizaciones en el profesorado de Matemáticas (Ferrante, Tissoni, Nuñez, Vivera y Palauro), el aula-taller como ámbito para trabajar las narraciones reflexivas (Salvetti, Molina), las microclases como propuesta de enseñanza controlada, colaborativa y como instancia previa a la práctica supervisada (Cufre), volver a

pensar el juego como estrategia didáctica en el nivel inicial (Fanaro, Sandoval, Ballester), la implementación de prácticas de retroalimentación formativa (Tolosa, Erdmann, Pinna), la resolución de problemas a partir de prácticas anticipadas (Caruso), el estudio de casos (Martin) o el ateneo docente como dispositivo de sistematización de los aprendizajes y los desafíos identificados por los residentes en sus prácticas (Castillo), son algunas de las propuestas puestas en común durante los intercambios. Asimismo, en otros dos trabajos se reponen las voces de los estudiantes mediante distintos instrumentos, entrevistas semiestructuradas a estudiantes de nivel medio sobre sus trayectorias (García Labandal y Maiorana) y ejercicios de articulación entre experiencias en la práctica y contenidos teóricos de los docentes en formación (Carnevale y Grasso), en pos de que los practicantes puedan reflexionar sobre los desafíos profesionales futuros y los modos de intervención más pertinentes.

En líneas generales, es coincidente la voluntad de diseñar y construir dispositivos innovadores para fortalecer y mejorar las prácticas docentes.

Articular sentidos y posiciones en torno la problematización epistemológica del contenido

Sofía Picco

En la mesa C, dentro del eje 3 titulado “Enseñanzas” (en plural), se presentaron once trabajos: cinco referían a relatos de experiencia, tres a reflexiones sobre las prácticas y otros tres a reseñas de investigaciones, tal las opciones habilitadas por el comité organizador. Los colegas convocados representábamos a la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), a la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y a la Universidad Nacional de Misiones (UNaM).

En la exposición de los trabajos se fueron entramando distintas aristas que refieren a la complejidad y politicidad de las prácticas de enseñanza en la universidad. Tal como reza el título de estas 5^o Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, todas las ponencias apostaron a reflexionar sobre la condición transformadora de la enseñanza. Más específicamente, se desplegaron en torno a la reflexión crítica que ejercen los docentes en las prácticas de enseñanza, de investigación y de extensión que se desarrollan y dan vida a la universidad.

A los fines de esta presentación, se construyen tres nudos que aglutinan sentidos, no excluyentes entre sí, y que permiten reunir, poner en común y tejer redes entre los 11 trabajos incluidos en esta mesa 3 C.

Un primer nudo se conforma a partir de articular sentidos y posiciones en torno a la problematización epistemológica del contenido y de la forma en la que el mismo se enseña, se aprende y se evalúa en la formación de profesores en la universidad. Por un lado, se pone en evidencia la articulación inseparable y singular entre el contenido y la forma que se concreta en la enseñanza y en la evaluación. Por otro lado, aparece una apuesta fuerte en torno a que la transformación de las prácticas de enseñanza durante la formación docente inicial puede impactar de manera positiva y directa en la construcción de otros referentes, criterios y experiencias claves para el futuro ejercicio profesional.

En este entramado se presentan 4 trabajos. El primero de ellos se titula *“La naturaleza como maestra: un relato sobre el aprendizaje y la transformación a través de experiencias regenerativas”*, y su autoría corresponde a Gisell Romina Núñez, Paula Ivana Gallo y Ana María Benítez. Se pone en el centro de la reflexión la educación ambiental, la formación de formadores y la articulación de la universidad con otras instituciones de distintos niveles del sistema educativo en Misiones. Se sostiene la educación ambiental como un campo complejo y el reconocimiento de la naturaleza más allá de denominaciones simplificadoras frecuentes. El segundo trabajo se denomina *“Tareas auténticas: una estrategia para evaluar”* y está a cargo de Valeria Arce y Silvia García. Se cuenta la experiencia de trabajar con actividades auténticas para realizar una evaluación formativa en la cátedra de Química General e Inorgánica, dictada para los profesorados de Ciencias Biológicas y Química (UNLP). Como parte del 2º parcial, instancia necesaria para acreditar la asignatura, los estudiantes presentaron un póster en el XVII Encuentro Internacional de Profesorados. Esta tarea puso a los estudiantes frente a múltiples desafíos vinculados al desempeño profesional docente que excede el dar clases en las aulas.

La tercera ponencia que dialoga en este nudo se titula *“Pueblos Indígenas: desafíos pedagógicos en las aulas de historia”* y su autoría es de Stella Maris García, María Cristina Garriga y Viviana Pappier. Se presenta una experiencia de educación intercultural que involucra contenidos de historia y movimientos corporales en aulas heterogéneas integradas por poblaciones indígenas. Esta decisión se sostiene en una concepción vivencial que entiende que la teoría se hace carne y que el tiempo pasa por el cuerpo. Se problematiza la impronta identitaria homogeneizadora que se expresa en la escuela en tanto institución hegemónica.

El último trabajo de este primer nudo se denomina *“El abordaje de la Naturaleza de la Ciencia en la formación inicial de profesora/es de Ciencias Naturales”* y sus autoras son Natalia Arcarí y Leticia Lapasta. Se presenta una reflexión sobre las concepciones vinculadas a la naturaleza de la ciencia que aparecen en las aulas de la universidad en la formación de los

profesorados de Ciencias Biológicas, Física y Química (UNLP) y que podrían condicionar el qué y cómo enseñarán esos futuros profesores que se están formando.

El segundo nudo convoca trabajos que exploran la potencialidad que ofrece la reflexión crítica y sistemática sobre las propias prácticas de enseñanza y el aporte hacia la construcción de nuevos saberes didácticos y profesionales docentes. Se pone de manifiesto el diálogo indispensable con otros para la potenciación de esos tiempos y espacios de reflexión sobre las prácticas. Algunos trabajos presentan los procesos de investigación auto-reflexivos en primera persona y otros los muestran a partir de prácticas de enseñanza o de investigación que los promueven en el trabajo colaborativo con docentes en formación o en ejercicio.

En este entramado de sentidos, se puede aludir a cuatro trabajos. El primero de ellos se denomina *“Promover la actitud crítica a partir de procesos de investigación auto-reflexivos en el aula universitaria”* cuya autoría corresponde a Sergio Sánchez. Se da cuenta del trabajo realizado en una materia del 4º año del profesorado en Computación (UNaM) con narrativas pedagógicas sobre las trayectorias biográficas y escolares de los estudiantes y su correspondiente complementación con entrevistas en profundidad desde un enfoque etnográfico crítico. La finalidad es analizar la realidad educativa y revisar la identidad profesional docente.

La segunda ponencia que se reúne en torno a este nudo, se refiere al *“Análisis en primera persona de la práctica reflexiva y construcción del conocimiento profesional en el contexto de una propuesta de formación docente”* de Melina García Tortosa y B. García. Se presenta un ejercicio de reflexión sobre la práctica en el que se vuelve reflexivamente algunos años más tarde sobre las notas tomadas durante la cursada de la Práctica I en el marco del Profesorado en Química (UNMDP). Este ejercicio de reflexión sobre cómo, para qué y qué se enseña favorece la construcción de conocimiento profesional docente en primera persona. Se destaca la diferencia entre saber y saber enseñar aquello que se sabe, eje que se reitera en distintos trabajos en esta mesa.

El tercer trabajo se titula *“Residencia en el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMDP. Apuntes para andar y des-andar los senderos de la enseñanza”* y sus autoras son María Andrea Bustamante y María Concepción Galluzzi. En la residencia de este profesorado se apuesta a la reflexión sobre la práctica de una manera situada y contextualizada con prácticas inmersivas en diferentes ámbitos educativos. Se trabaja desde el paradigma de la reflexividad, la pedagogía performativa crítica y el enfoque biográfico-narrativo con la intención de contribuir a pensar y practicar otros modos de enseñar.

En cuarto lugar, la ponencia denominada *“Reflexiones en torno al derecho a la Formación docente universitaria. Formación docente en enseñanza de la Filosofía en el primer año. Propuesta de Taller de formación para Adscriptos”* está a cargo de Federico Geronimo. En

ella se cuenta la experiencia de un taller pedagógico que se lleva a cabo con la intención de acompañar la formación docente de estudiantes adscriptos en Introducción a la Filosofía (UNLP). Se parte de entender que para enseñar no alcanza con dominar el contenido específico de la disciplina que se enseña. Se persigue la generación de prácticas de enseñanza más inclusivas para estudiantes de 1º año, teniendo presentes horizontes emancipatorios y justos y la importancia del lugar del docente para garantizar el derecho a la educación superior.

Por último, se construye un tercer nudo que aglutina sentidos en esta mesa en tanto pone a dialogar a las reseñas de investigación que se presentaron. Cada una focaliza dimensiones particulares de las prácticas de enseñanza y refleja los avances de sus respectivos procesos. Los propósitos son diversos en su especificidad, aunque, en general, se pueden anudar con el resto de los trabajos ya expuestos en torno a la construcción de prácticas de enseñanza transformadoras.

La primera ponencia se titula *“Desarrollo del Conocimiento Profesional Docente y Reflexión en Futuros Profesores de Química de la Universidad Nacional de Mar del Plata”* y sus autoras son María Fernanda Echeverría, María Cecilia Biggio y Leonardo Funes. Se presenta una investigación que se desarrolla en torno a la utilización de un modelo comprensivo que se denomina Modelo Interconectado para el Conocimiento Profesional Docente. Se resignifica este modelo para la comprensión del desarrollo del conocimiento profesional en docentes en formación en el marco del Profesorado en Química.

El segundo trabajo se denomina *“Jane Addams y John Dewey: la formación y la práctica docentes en clave democrática”* cuya autoría es de Victoria Paz Sánchez García. Se analiza el hiato entre la formación inicial que reciben los futuros profesores en Filosofía (UNLP) y sus prácticas profesionales en las escuelas secundarias, y se propone tender puentes de ajuste. Se recuperan aportes de filósofos pragmatistas y se recrea el triángulo de relaciones que se genera entre democracia, educación y filosofía. Esta tríada adquiere particular sentido en el actual contexto social y político de nuestro país en el que se torna urgente la democratización social de lo común y lo público.

El tercer trabajo se titula *“¿Qué didáctica se necesita para acompañar a una enseñanza transformadora?”*, cuya autoría me corresponde. Se analizan críticamente los siguientes nudos problemáticos: dicotomía y jerarquía en las prácticas de enseñanza, y sujetos habilitados para producir conocimiento didáctico. Desde la didáctica como una ciencia social crítica, con aportes de perspectivas poscríticas, feministas y decoloniales, se revisan supuestos anquilosados que perviven solapadamente en las formas de definir la enseñanza y que, por tanto, obstaculizan la construcción de prácticas transformadoras.

En síntesis, todas las ponencias presentadas evidencian una preocupación relativa a la construcción de prácticas de enseñanza transformadoras de los docentes y de los estudiantes futuros profesionales, que abrevan sentidos en un horizonte social más justo, crítico, solidario y pluralista. Asimismo, emergen diversidades de enseñanzas en plural que obligan a buscar valiosos sentidos didácticos, pedagógicos y políticos en lo que hacemos y en cómo lo hacemos los docentes de la universidad que trabajamos a diario por la concreción del derecho a la educación superior, pública, gratuita y de calidad.

Configuración de estrategias de enseñanza innovadoras para reducir los niveles de deserción en la Universidad

Susana Martins

En la Mesa D, se presentaron once trabajos relacionados con experiencias de enseñanza/aprendizaje, con una fuerte preeminencia de ciencias duras (Ingeniería, Biología, Odontología) aunque también se encontraron casos de Nutrición, Educación Física.

La mayoría de los trabajos estuvieron atravesados por la preocupación y el relato de experiencia de lo que significa enseñar distintas disciplinas (algunas bastante complejas) a partir del uso de diferentes técnicas, recursos, materiales. Fue evidente que los docentes identifican el desinterés por los estudiantes y se preguntan acerca de cómo “acercar” información que pueda resultar significativa en sus propias vivencias cotidianas. Por ello se presentaron experiencias que ponen en escena estrategias como cuestionarios de evaluación, actividades de búsqueda de información académica, formación en géneros académicos, simuladores interactivos en laboratorios, encuestas a través del Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje, prácticas experimentales relacionadas con lo lúdico y hasta experimentos de cocina.

Los docentes, a través de cifras y relevamientos, leen un problema con la apropiación de contenidos por parte de los estudiantes y se vuelcan a pensar distintas estrategias de enseñanza para que dichos contenidos puedan ser insertos en dinámicas más amables que la mera clase teórica o las pruebas técnicas de laboratorio. Para ello utilizan principalmente dos caminos: por un lado intentan relevar, a través de encuestas y cuestionarios, cuáles son los intereses de los estudiantes y qué dificultades presentan con las distintas materias en cuestión. Una vez que este material está sistematizado, los docentes proponen, a partir de ejercicios de reflexión y de propuestas lúdicas que presentan algún tipo de mediación tecnológica.

En este sentido es posible afirmar que las pantallas y los juegos están asociados al divertimento y que muchas prácticas de enseñanza se apoyan en formatos y dispositivos que los enfrentan a desafíos en lo que respecta a las modalidades de evaluación pero también a la adaptación de los contenidos formales a instancias interactivas. Los datos de los posteriores relevamientos dan cuenta de que lo novedoso impacta de alguna forma en lo que los estudiantes aprenden pero no necesariamente acompaña un proceso de profundización y lectura. El acento está puesto entonces en presentar propuestas novedosas para captar atención de los estudiantes que, por distintos motivos, se presentan muy dispersos y/o con pocas técnicas de estudio.

Desde ese lugar adquiere centralidad la imagen como soporte preferido para plantear el conocimiento en el aula.

Llama la atención que no se hable de vínculo pedagógico ni se propongan acercamientos más directos con los estudiantes para indagar intereses y dificultades.

En términos de Investigación Educativa se presentan algunas conclusiones preliminares de trabajos de relevamiento de opiniones de estudiantes sobre modalidades de evaluación y se busca “medir impacto” de algunas estrategias que se denominan innovadoras. Hay un interés por parte de los docentes de poner a prueba diferentes estrategias y luego ver qué tipo de información provee dicha implementación a fin de ajustar/cambiar opciones. También se presentaron trabajos sobre análisis de manuales escolares secundarios, análisis de experiencias en docentes en formación y análisis de distintos géneros académicos que les permitan a los estudiantes familiarizarse con tópicos y lenguajes propios del ambiente universitario

El principal problema que surge de las experiencias presentadas es como hacer para enseñar mejor aquello que debo enseñar. Enseñar mejor se resume en: que los estudiantes entiendan, puedan apropiarse de los contenidos presentados y finalmente puedan aprobar las evaluaciones. En ese sentido se rastrean estrategias innovadoras para bajar los altos niveles de deserción. Es interesante dar cuenta de que la innovación siempre va pegada a conceptos clave como: imágenes (fijas o digitales), pantallas (cine o videojuegos) y el componente lúdico (la cocina como laboratorio o simuladores). A la deserción se le suman dos problemas más: los múltiples intereses de los estudiantes y la desigual competencia de los contenidos universitarios con otro tipo de contenidos y la masividad que no permite desarrollar técnicas más interactivas o uno a uno.

Prácticas de evaluación que promueven una cultura de retroalimentación constructiva entre docentes y estudiantes

La evaluación representa uno de los mayores desafíos en el ámbito de la enseñanza universitaria. La dificultad radica en encontrar métodos efectivos para medir con la mayor precisión el nivel de comprensión y habilidades que deben adquirir los estudiantes en cada disciplina. Así es que los docentes se enfrentan a la tarea de evaluar de manera justa y equitativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y el progreso personal de cada estudiante. Además, es fundamental que la metodología de evaluación fomente un aprendizaje significativo y estimule el pensamiento crítico, en lugar de simplemente medir la capacidad para memorizar información. Por lo tanto, la evaluación debe ser una herramienta que contribuya al crecimiento académico y personal del estudiante, más que solo un medio para asignar calificaciones. En este sentido, es necesario considerar estrategias innovadoras y flexibles que reflejen con precisión el proceso educativo y promuevan una cultura de retroalimentación constructiva entre docentes y estudiantes.

Es fundamental implementar estrategias y herramientas innovadoras que permitan evaluar de manera integral, teniendo en cuenta no solo los resultados finales, sino también el proceso de aprendizaje. Por tanto, se requiere un constante análisis y revisión para mejorar continuamente las prácticas evaluativas.

En la actualidad, las instituciones del ámbito universitario están buscando activamente formas nuevas y más efectivas de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. Esto se debe a la creciente comprensión de que las metodologías tradicionales de evaluación, como los exámenes escritos o los informes, pueden no ser completamente representativas del conocimiento y habilidades adquiridos.

Los trabajos presentados en esta mesa proponen distintas metodologías de evaluación, buscando dar soluciones a diferentes problemáticas o desafíos a través de relatos de experiencias o reflexiones sobre las prácticas.

Diversas modalidades de evaluación fueron presentadas en los trabajos, como ser, *la evaluación a libro abierto* en Moncada et.al, donde el estudiante elabora a lo largo de la cursada su propio material de consulta personal a través de la construcción de un material de consulta de hasta 10 hojas escritas a mano, el cual resume y organiza la información no sólo en función de lo que considera relevante para la evaluación, sino también de acuerdo con su propio estilo de aprendizaje.

La *evaluación oral* adaptada a entrevista propuesta por Pellicer et.al, propone modificar las clásicas evaluaciones expositivas orales por una propuesta que busca generar un espacio de intercambio de conocimientos con más libertad y confianza en un entorno similar a una situación laboral real. En contrapartida se vienen percibiendo dificultades en la capacidad de

comunicación escrita entre los estudiantes de nivel universitario, así se desprende en Yordaz et.al, por lo que se propone un *replanteo y rediseño del formato de evaluaciones escritas* analizando la combinación de preguntas abiertas y trabajo colaborativo podría mejorar la comprensión de consignas y la calidad de las respuestas

Por otra parte, la *descarga parcial de contenidos* en Perrota et.al, que permite pensar en una evaluación por etapas y continúa a medida que se avanza en las unidades temáticas de la asignatura; enfocándonos en un aprendizaje progresivo. En Pellicer et.al, la propuesta de *actividad integradora final* propone a los estudiantes que se encuentren en condiciones de aprobar el curso por promoción sin examen final a través de la realización de una actividad integradora, considerando la idea de planificar la evaluación como parte del proceso enseñanza aprendizaje. Otra estrategia implementada es la *evaluación entre pares* resulta otra propuesta que permite construir un espacio de intercambio y reflexión entre los estudiantes, Zarlenga et.al.

Finalmente en Peretto et.al, la *evaluación a través de la resolución de situaciones problemáticas* fomentan el estudio y la apropiación de los contenidos.

La búsqueda de soluciones al problema de la evaluación es una preocupación no solo de los cursos sino a nivel institucional, así lo demuestran los trabajos que plantean el análisis de las trayectorias y rendimientos de los estudiantes, las diferentes metodologías de evaluación de los cursos o la formación de los practicantes docentes.

La formación inicial de los docentes y en este sentido la práctica de la narrativa reflexiva impulsa a los practicantes a identificar y comprender mejor aquella experiencia que los/as marco, para luego generar situaciones que lleven a los/as futuros docente a prácticas reflexivas para poner palabra a lo que le sucede y modificar futuras acciones (Salvetti y Molina)¹

Los trabajos presentados en este módulo dejan de manifiesto que la evaluación es un tema complejo con numerosas aristas y diversas problemáticas que requieren la intervención institucional y particular de cada curso o materia. Numerosos son los aspectos que las condicionan destacándose el enfoque o modelo que se quiera implementar, el contexto educativo particular, las implicancias institucionales y la formación del docente, sin olvidar la incorporación de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial.

La evaluación es un proceso multifacético que requiere la continua atención tanto a nivel institucional como a nivel de aula. La reflexión continua y la adaptación son esenciales para crear una propuesta de evaluación que realmente apoye el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

¹ “La práctica de la narrativa reflexiva para la construcción de saberes pedagógicos en Residentes del Profesorado Universitario en Química y Ciencias de la Educación”

Estrategias didácticas innovadoras para propiciar la mejora en los procesos de enseñanza en campos disciplinares específicos

Mónica Ros, Aurelio Arnoux Narvaja

Los once trabajos expuestos en la Mesa 3F representaron a diversas Universidades Nacionales (Buenos Aires, Río Negro, Mar del Plata, Tecnológica Nacional -regionales Buenos Aires y Avellaneda-, del Sur y La Plata) y disciplinas (Ingeniería, Arquitectura, Artes, Odontología). Asimismo se plantearon distintas modalidades de presentación: seis relatos de experiencias, tres reseñas de investigación y dos reflexiones sobre las prácticas. Esto motivó un interesante debate en el que se revelaron no sólo las particularidades de los campos de conocimiento sino preocupaciones comunes en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se expusieron aspectos vinculados a reflexiones epistemológicas sobre la incorporación de autores y referencias no canónicas o invisibilizadas (Guitelman y Lagunas), la integración docencia e investigación para promover un proceso de construcción de conocimiento que resulte transformador/emancipador para los sujetos implicados (De Matteo) o la inclusión de temas transversales relevantes para la actualización curricular de las disciplinas en concordancia con los requerimientos y demandas contemporáneas (Di Bastiano, Zemel, Perez, Capurro y Goyeneche).

Se plantearon también algunos enfoques innovadores para las prácticas de enseñanza en campos específicos como el desarrollo de competencias emocionales en una asignatura electiva para la carrera de Ingeniería Industrial (D'Onofrio, Prestes y Morcela), la incorporación de la dinámica de la exposición como un dispositivo pedagógico potente para el proceso de enseñanza de Arte (Quiroga Branda y Quiroga Branda) o la propuesta de pensar la expresión gráfica como eje para la formación del pensamiento proyectual en Arquitectura (Rodríguez, Tauro y Massera).

También se compartieron estrategias de enseñanza vinculadas a la modelización, las simulaciones y el uso de analogías provenientes de campos distintos al de la asignatura que se dicta (Paruelo), la planificación y el diseño de dispositivos de evaluación coherentes con las formas de transposición didáctica propuesta (Garelik, Ferrarino, Pistonesi, Plos y Beltrán).

Pensar los procesos de enseñanza como prácticas situadas: temas transversales, innovaciones didácticas y vinculación con investigación y extensión

Elisa Marchese

En la Mesa de discusión 3G, se presentaron once trabajos: cinco referían a reflexiones sobre las prácticas, cuatro a relatos de experiencia y uno a reseñas de investigación en curso o finalizadas. En relación a la pertenencia institucional de los autores, se identifica variedad en la procedencia de Universidades Nacionales: del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Quilmes, Lomas de Zamora, Río Cuarto, Buenos Aires y La Plata.

La síntesis de las propuestas, experiencias y reflexiones que abordan los trabajos de la Mesa podrían agruparse en tres tópicos en relación al interés temático que abordan.

-pensar la enseñanza como práctica situada que recupera acontecimientos de la realidad como insumo para producir conocimiento reflexivo

En este sentido se plantean distintos modos de abordaje. Tomellini, Terenzio y Ezcurra problematizan la tarea de enseñar en la universidad pública desde una perspectiva que da cuenta de las posibilidades y límites del contexto, contemplando condiciones objetivas y características subjetivas de los actores intervinientes y el carácter político del conocimiento. Lagneaux y Prugna recuperan los lineamientos de la comunicación política en el marco de las elecciones presidenciales 2023 en Argentina para analizar y reflexionar con los estudiantes sobre los debates comunicacionales. En tanto Chieli y Pagani comparten un relato de experiencia de enseñanza en el campo de las políticas públicas que propició una forma no convencional de generación y circulación del conocimiento a partir de las prácticas de formación en investigación realizadas en el Ministerio de las Mujeres, Políticas de Géneros y Diversidad Sexual de la PBA tomando como eje la Ley Micaela. Retomando los desafíos de la virtualización de la enseñanza remota de emergencia, el equipo de cátedra representado por Alonso Brá, Orce, Korin, Abritta y Núñez recupera las nuevas formas de vinculación con lxs estudiantes, el recorte y la priorización de contenidos, la reestructuración de las clases más allá de los “teóricos y prácticos”, los modos de evaluación y acreditación entre otras cuestiones a revisar para definir su pertinencia y continuidad.

-vinculación entre docencia y extensión-investigación

Dellavedova y Jensen presentan una experiencia cuya búsqueda es la integralidad en la formación de futuros arquitectos vinculando la producción de conocimiento en el ámbito del taller con la capacitación para el desempeño de actividades vinculadas a la extensión y la investigación. En línea con estos propósitos, el trabajo de Escobar y Romé propone una reflexión sobre el rol de la propia pregunta en la formación.

-desarrollo de estrategias y dispositivos didácticos orientados a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje

En relación a este tópico, se desarrollaron relatos y reflexiones sobre prácticas en espacios curriculares donde se introdujeron innovaciones, analizando los aciertos, dificultades y desafíos que supuso la implementación de estos cambios. Así, Baez y Cortizas, proponen caracterizar y analizar el dictado de la asignatura Metodología de la Investigación en Geografía en dos universidades públicas distintas con el objetivo de identificar los desafíos que ello presenta teniendo en cuenta que los tiempos y la modalidad de cursada, los programas y la evaluación difieren entre ambas experiencias. En la asignatura Didáctica para las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación, Marchese, Picco, Hoz plantean la inclusión en el programa de ejes transversales que cada estudiante puede elegir para profundizar, indagar y reflexionar en torno a escenarios diversos de la enseñanza y la didáctica. Veloz repone la necesidad de repensar el rol de los dispositivos grupales de intervención para poner en cuestión las significaciones imaginarias acerca del ejercicio profesional de la Psicología, que invisibiliza otros ámbitos y posibles modalidades. Bustos, Delgado y Tarditi proponen la implementación del dispositivo de ateneo, como parte del acompañamiento en la formación psicopedagógica, interpelando la construcción de subjetividades políticas de los actores involucrados. En tanto, Spanarell, Wojtiuk, Tantignone, Suárez y Petrone, identifican las fortalezas y los obstáculos del trabajo de campo al que reconocen como una herramienta valiosa para la formación integral de los y las estudiantes, contribuyendo significativamente al desarrollo de competencias profesionales y la articulación entre la teoría y la práctica.

Explorar nuevas metodologías y prácticas que respondan a los desafíos actuales del contexto educativo y a las tensiones entre identidad docente y condiciones laborales

Bárbara Torti

En la Mesa de Trabajo 3H se centró en el eje de Enseñanzas, abordando temas cruciales para la transformación de la enseñanza universitaria. Este espacio reunió a docentes e investigadores que compartieron sus experiencias y reflexiones sobre las prácticas educativas en un escenario contemporáneo marcado por la innovación y la necesidad de adaptarse a nuevas formas de circulación del conocimiento.

Las experiencias presentadas en la mesa revelaron varias tendencias en las dimensiones de la formación universitaria donde los docentes proponen intervenir. En primer lugar, se observó un claro interés por la innovación metodológica, destacando la importancia de actualizar los enfoques pedagógicos. En esta línea, encontramos dos reseñas de investigación. La reseña de investigación titulada *“Lectura y escritura en la enseñanza universitaria de contabilidad: objeto de investigación e innovación”* propone un enfoque pedagógico innovador que promueve la alfabetización académica mediante estrategias centradas en la lectura, escritura y reflexión crítica sobre el lenguaje contable, con el fin de fomentar un aprendizaje más autónomo y significativo. Por su parte, la reseña *“Constituir contenidos para la enseñanza de la interpretación musical. Derivaciones metodológico didácticas para el aprendizaje de la lectura de partituras en el piano”*, busca transformar la lectura de partituras en un proceso que priorice la interpretación artística, al mismo tiempo que propone objetivos específicos para sistematizar y mejorar la enseñanza de la interpretación musical.

En cuanto a las reflexiones sobre las prácticas docentes, se hizo hincapié en la necesidad de generar un cambio significativo en la forma en que se concibe la interacción docente-estudiante, buscando fomentar en las aulas un ambiente más dinámico y participativo. El trabajo *“De la oralidad en libros de texto al habla espontánea: Aportes de la enseñanza universitaria”* analizó esta evolución en profundidad, tomando como eje la enseñanza de la oralidad del inglés como lengua extranjera, y destacando la diferencia entre los diálogos simplificados en libros de texto y la complejidad de las interacciones reales. Otro punto importante fue el giro pragmático en la enseñanza de la lengua, abordado en *“Hablar sobre gramática. El giro pragmático en la enseñanza de la lengua”*, que plantea interrogantes sobre cómo se abordan los contenidos gramaticales en un contexto que requiere un uso más práctico y contextualizado del idioma proponiendo un giro hacia la reflexión lingüística, donde los estudiantes desarrollan metalingüística a través de la discusión de la gramática emergente en la producción de textos. Además, se exploró la necesidad de pasar de un enfoque conductista a uno constructivista en la enseñanza del inglés como lengua extranjera durante las prácticas profesionalizantes de estudiantes-docentes, presentado en *“Hacia un Enfoque Constructivista en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera: Espacios de Reflexión Durante las Prácticas Profesionalizantes”*, lo que resalta la importancia de crear espacios de reflexión durante las prácticas. Por último, en relación a las propuestas innovadoras,

“Escritura y narración pedagógica. Una aproximación transformadora. Los desafíos de escribir desde la literatura” exploró cómo la escritura, mediada por diversas herramientas pedagógicas, fomenta la creatividad y el autoconocimiento en los estudiantes, inspirándose en la didáctica transmedia, desafiando la linealidad en la enseñanza y fomentando el aprendizaje colaborativo; mientras que *“Aportes para una renovación metodológica y didáctica en la enseñanza del latín en el ámbito universitario”* se fundamentó en la necesidad de adaptar la enseñanza del latín a enfoques utilizados con lenguas vivas, incorporando elementos como la motivación, la didáctica moderna y el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC). Finalmente, en *“Reflexiones sobre la articulación escrita en el aula: Un análisis del Trabajo Práctico Final de Estudios sobre Política y Sociedad II”* se presenta una experiencia que tuvo como objetivo que las y los estudiantes reflexionen sobre la relación entre política y sociedad mediante el análisis crítico de discursos contemporáneos, utilizando conceptos clave de autores clásicos y modernos.

Por otro lado, la mesa también incluyó relatos de experiencias que ofrecieron una mirada más personal y situada sobre los desafíos enfrentados por las y los docentes. En la presentación del trabajo *“Acerca del I Encuentro entre docentes de las escuelas de UNLP. Recrear el diálogo entre experiencias pedagógicas”* las autoras contaron cómo a través de diversas mesas de debate durante el encuentro, se abordaron temas como los desafíos de la enseñanza durante la pandemia, las prácticas inclusivas, y la educación para la ciudadanía democrática, con el objetivo de sistematizar experiencias docentes y crear un espacio de diálogo y colaboración que fortalezca la identidad profesional de las educadoras y los educadores. Además, se discutieron trabajos como *“La literatura en la escuela primaria y la formación de lectores”*, que explora el rol de la literatura como una herramienta para desarrollar subjetividades, acceder a la cultura escrita y generar placer por la lectura y por ende su impacto en la formación de lectores; y *“Medicina del lenguaje, bases para la alfabetización académica. Lenguaje Técnico Veterinario a través de la Etimología y la Literatura, experiencia de una Práctica Extracurricular”* que propone una práctica extracurricular innovadora para estudiantes de Medicina Veterinaria en la UNLP, enfocada en fortalecer su dominio del lenguaje técnico a través de la etimología y la literatura.

Durante el intercambio, varias cuestiones relevantes movilizaron e interpelaron a las y los docentes. Se discutieron las tensiones entre la identidad docente y las condiciones laborales y la dificultad para articular contenidos de manera coherente y significativa por parte de sus estudiantes, lo que puso de manifiesto la necesidad de un enfoque más integrado en la planificación curricular. En este sentido, la búsqueda por repensar y revisar las prácticas de enseñanza y de llevar adelante en conjunto espacios de diálogo e intercambio para construir nuevas formas de enseñar fue un tema recurrente.

La Mesa de Trabajo 3H proporcionó un espacio valioso para la reflexión sobre la enseñanza universitaria. Las experiencias compartidas no solo evidencian el compromiso de las y los docentes e investigadores por transformar la educación, sino también la importancia de seguir explorando nuevas metodologías y prácticas que respondan a los desafíos actuales del contexto educativo. Este encuentro reafirma la necesidad de construir una comunidad académica que valore el diálogo y la colaboración como herramientas fundamentales para la mejora continua en la enseñanza.

Analizar e intervenir: modos de pensar la mejora de las prácticas docentes

Sonia Borzi

En la Mesa de discusión 3I, se presentaron diez trabajos, cuatro relatos de experiencias, tres reflexiones sobre las prácticas y tres reseñas de investigaciones en curso o concluidas. En relación a la pertenencia institucional, estuvieron representadas las Universidades Nacionales de Misiones, del Centro de la Provincia de Buenos Aires y de la Plata así como también la Universidad Provincial de Córdoba.

Si bien la mesa convocó trabajos provenientes de diversas disciplinas, el tema que nuclea las presentaciones es la reflexión sobre las prácticas docentes con la finalidad de introducir mejoras en los procesos de enseñanza, ya sea desde una vertiente analítica o de retroalimentación o bien desde la intervención, diseñando e implementando estrategias didácticas innovadoras en los espacios curriculares. Así algunos trabajos recuperan experiencias particulares como las vinculadas al período de enseñanza remota de emergencia, revisando lo actuado para reconfigurar presupuestos sobre las prácticas (Wrobel et al.) o a intervenciones específicas en instancias formativas relevantes como el ingreso, discutiendo desde el análisis de un nuevo modelo de funcionamiento con impacto a nivel normativo, político, académico, pedagógico y áulico la promoción de prácticas de enseñanza inclusivas (Crivaro) o propiciando la integración de contenidos que históricamente han sido silenciados con la intención de dar lugar a las reflexiones y propuestas de los estudiantes ingresantes (Carmona et al.). También se podrían mencionar en esta línea, algunos trabajos que reponen reflexiones realizadas desde los equipos de cátedra con la utilización de instrumentos de análisis de las prácticas como la observación de clase por docentes pares (Almua y Leiva Esquivel), el debate sobre el modo de selección y proceso de formación de ayudantes alumnos (Nóbile y Sorokowski), la reflexión sobre la construcción de oficio docente desde los desafíos que plantea el acompañamiento de los estudiantes en el camino para convertirse en docente (Macchione, Ainciart y Gómez) o la indagación sobre instrumentos y

dispositivos de uso habitual en el aula incorporando la perspectiva del análisis didáctico (Mendizábal y Bravo).

Finalmente, otros proponen intervenir a partir de la implementación de estrategias didácticas innovadoras. Es el caso de la propuesta de enseñanza del derecho penal y procesal penal a través del estudio de casos y juego de roles o simulacro (Antolini y Mónaco) o la elaboración de podcast como alternativa al trabajo práctico convencional en la Licenciatura y del Profesorado en Bibliotecología y Ciencias de la Información (Corda y Coria).

Revisitar la transposición didáctica: repensar las estrategias, ponderar la confianza, articular lo grupal, tensionar campo disciplinar-práctica docente

María Emilia Pugni

En la Mesa de trabajo 3J se presentaron doce trabajos, distribuidos de acuerdo a las siguientes modalidades: seis relatos de experiencia pedagógica, tres reseñas de investigación sobre la formación universitaria y tres reflexiones sobre las prácticas. La procedencia institucional dio cuenta de la diversidad de participantes en las Jornadas ya que hubo representaciones de varias Universidades Nacionales (Cuenca del Plata, Centro de la Provincia de Buenos Aires, La Matanza, Rosario, La Pampa, Buenos Aires, Arturo Jauretche y La Plata) y una internacional, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

Recuperando algunos de los temas propuestos por el Panel correspondiente al eje Enseñanzas, se selecciona como tema transversal para articular las exposiciones la transposición didáctica. Cómo impacta en los trayectos formativos de los estudiantes? Cómo se pone en juego la relación entre conocimiento pedagógico y conocimiento disciplinar? Cómo se sitúa la reflexión sobre la construcción de conocimiento en relación a la comunidad de referencia? Cómo opera la posición del docente en la definición del protagonismo de los estudiantes en el proceso educativo?. Estas preguntas se compartieron en el inicio del debate.

Para ordenar las exposiciones se estructuró la mesa en bloques, agrupando los trabajos por rasgos o enfoques similares, que permitieron orientar la reflexión sobre cuatro aspectos: repensar las estrategias, ponderar la confianza, articular lo grupal y tensionar campo disciplinar-práctica docente.

- Repensar las estrategias

En el trabajo *“Valoraciones de las estrategias didácticas de cursada, hecha por estudiantes de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación en la carrera de Ciencias de la*

Educación (UNLP): lo que la pandemia nos dejó, Verónica Mancini, Andrea García y Marcelo Pereiro plantean un ejercicio de análisis y sistematización de las estrategias didácticas con la voluntad de dar cuenta de lo que los estudiantes valoran de su proceso de aprendizaje y para aportar herramientas para el desempeño profesional futuro. En este sentido señalan la reconfiguración de la estructura de la cursada, incorporando la potencialidad de cada contexto, lo que supone dar continuidad a algunas modalidades utilizadas durante la pandemia (redes de comunicación e intercambio, recursos didácticos interactivos, participación en plataformas) que se hibridan con prácticas presenciales relevantes de acuerdo a la opinión de los estudiantes como las visitas a instituciones escolares.

En tanto, en *“La práctica docente universitaria en escenarios digitales”*, Cristina Martelli y Laura Segovia plantean los desafíos que suponen las prácticas orientadas a la formación del sujeto profesor practicante asociado a la aplicación a sus disciplinas de base de los conocimientos pedagógicos adquiridos y su preparación para desempeñarse en escenarios híbridos de aprendizaje. La inclusión de lo multimodal, de herramientas como el portfolio y la evaluación continua son las estrategias seleccionadas para realizar un seguimiento de los estudiantes en las prácticas.

En *“Aprendizaje invertido: una propuesta de innovación educativa para el mejoramiento de la participación activa en los estudiantes de la especialidad de Obstetricia”*, Gladys Marleni Suasnabar Ponce, Yolanda Quispe Alosilla, Bertha Aurora Landa Maturano y María Hilario Osorio, problematizan la inclusión de la modalidad flipped learning como estrategia innovadora para potenciar la participación e interacción de los estudiantes durante las sesiones de aprendizaje. Mencionan la planificación de una experiencia piloto estructurada en etapas, desde la capacitación docente hasta la implementación en el curso, observando en este lapso cambios significativos en la disposición de los estudiantes respecto a la resolución de problemas, el trabajo en equipos y la participación activa.

- Ponderar la confianza

La reseña de investigación *“La confianza en el vínculo pedagógico: representaciones de ingresantes universitarios”*, presentada por María de los Ángeles Fanaro, María Pía Barrón, Lara Lemma y Catalina Segovia, es parte de un estudio que explora las representaciones sociales del vínculo pedagógico entre los estudiantes ingresantes a ocho carreras universitarias con el fin de entender lo intrínsecamente personal del acceso al saber desde una perspectiva relacional e intersubjetiva. Analizan las percepciones y expectativas de los y las estudiantes sobre la relación entre docente y alumno, y se destaca la importancia de la confianza como una de las características salientes de constitución de ese vínculo.

En el trabajo *“Propuesta de trabajo dialógica vincular en Educación Superior”*, de Marta Alicia Tenutto Soldevilla y Raúl Alberto Irigoyen, la reflexión sobre las prácticas plantea propiciar narrativas de confianza en el aula desde una actitud docente generosa y empática que evite los etiquetamientos y propicie el uso de un repertorio de prácticas de enseñanza y aprendizaje que resulten desafiantes y promuevan la participación activa del colectivo estudiantil.

En tanto, María Silvana Barberis, Silvina Rosana Alles y Laura Beatriz Moralejo en *“Residencia, espacio de relaciones interpersonales en la construcción de identidades docentes en contextos interinstitucionales”*, describen y analizan los vínculos entre distintos actores que participan de las asignaturas Residencia I y Residencia II a partir de discutir el funcionamiento del dispositivo grupal en distintos formatos e instancias: observación, estudio, reflexión y análisis. Resaltan que la confianza entre actores permite materializar acciones que encuadran el trabajo colaborativo y que esa colaboración mutua es relevante en el proceso de formación profesional y en servicio.

- Articular lo grupal

El trabajo *“Reflexiones en torno a las prácticas en la tarea de enseñar a enseñar”* de Roald Devetac, plantea los desafíos que supone la asignatura Residencia Docente del tramo final de la currícula del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas en tanto se requiere reponer la valoración de lo didáctico en relación con el contenido disciplinar a enseñar, reconocer la especificidad de ese contenido y potenciar para el rol profesional futuro la capacidad analítica y reflexiva de la didáctica para lo cual propone el trabajo en pares didácticos.

En *“Nuevas formas de enseñar lo social desde una perspectiva de aprendizaje generoso”*, Viviana Vega, Virginia Saez e Isabel Espósito relatan la implementación de un proyecto educativo solidario planificado como un taller presencial y participativo referido a la problemática del empleo. En su diseño y desarrollo se incorporan variadas mediaciones tecnológicas y distintas intervenciones para pensar lo social de forma reflexiva con el objetivo de construir en los estudiantes universitarios, y futuros docentes, la necesidad de incorporar el trabajo social más allá de las paredes de la institución, propiciando acciones de capacitación permanente en temáticas de alto interés social.

- Tensionar campo disciplinar-práctica docente

Jorge Nella, María Eugenia Villa, Fernando Saccardo y María Florencia Zárate en *“Un sujeto que resulta del disenso con la práctica plantean la noción de disenso como alternativa a la enseñanza consensual”*, basada en lo dado, en situaciones enquistadas en razones habituales, para problematizar, volver a pensar la relación de los sujetos con las prácticas.

En ese sentido, consideran pertinente una intervención entendida como análisis, enfocada en la articulación entre significantes de la práctica a enseñar.

En el trabajo *“Por una teoría de la enseñanza de la Educación Corporal”*, Agustín Lescano, Analía Roselli, Andrea Duarte, Juan Bravo y Lucía Servera, proponen repensar la educación corporal desplazando la idea de una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales como saber técnico al reconocimiento del cuerpo como construcción dentro de la práctica. Esto supone un cambio de paradigma que propicia la comprensión de un cuerpo extenso

Verónica Cruz, Noelia López, Pilar Reija, Sofía Porta y Carolina Erbicella desarrollan en *“Práctica docente, universidad pública y Trabajo Social: reflexiones desde una narrativa situada”*, un relato de experiencia en el que plantean posibles condiciones transformadoras para fortalecer la educación superior como derecho. La problematización de la práctica docente en la formación disciplinar de grado y su articulación con aportes teóricos y epistemológicos críticos les permiten resignificar las preocupaciones didácticas y articularlas con el hacer profesional.

En *“De la investigación a la formación: análisis de una propuesta pedagógica de reflexión sobre la práctica”*, Fernando J. Bifano expone el trabajo realizado en un seminario de formación docente de posgrado, en el cual se trabaja sobre la apropiación de un modelo teórico que permite desarrollar un proceso planificado y sistematizado de reflexión sobre la práctica en relación al contexto institucional de desarrollo profesional.

Una vez concluidas las presentaciones, se abrió un espacio de reflexiones y preguntas entre los participantes en las que se profundizaron algunos tópicos referidos en los trabajos. Surgieron cuestiones vinculadas al rol activo de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, en relación a las particularidades individuales y a cómo se juegan las diferencias, los prejuicios y los estereotipos en la construcción de las trayectorias estudiantiles. Se recuperó el tema de la afectividad en el vínculo pedagógico, ponderando el generar confianza como instrumento de retención de los estudiantes ingresantes y de consolidación en las prácticas para aquellos que transitan las instancias finales de sus trayectos formativos. En ese sentido, se reforzó la importancia de las estrategias colaborativas, los trabajos grupales y en pares pedagógicos.

Se recuperaron también las connotaciones del concepto disciplinamiento en la formación, como remanente de distintas tradiciones formativas disciplinares -la educación física, la matemática, la obstetricia-, acordando la necesidad de rediscutir pedagogías y miradas sobre los procesos de enseñanza que propicien dismantelar estas estructuras para habilitar la inclusión de las diferencias y el acceso equitativo a las oportunidades.

Finalmente, se desarrolló un interesante intercambio en relación a la necesidad de resituar contenidos transversales que den cuenta de las problemáticas actuales, principalmente en

relación a lo corporal. La mención de la importancia de una aproximación temprana a estos temas como parte del proceso formativo de niños y adolescentes se manifestó como una preocupación. La panelista de la universidad extranjera, se mostró interesada en conocer detalles sobre la implementación de ESI en la educación inicial y básica en Argentina, principalmente en relación al impacto producido en la concientización sobre el cuidado del cuerpo entre los estudiantes más jóvenes.

En paralelo a la discusión de cada uno de los temas citados, se produjo un intercambio entusiasta de conceptos, autores y bibliografía. La participación fue sostenida y el tiempo resultó escaso para zanjar las inquietudes y discusiones planteadas, motivo por el cual se sugirió la posibilidad de continuar en contacto para compartir avances de los estudios e investigaciones en curso.

Alternativas y nuevas formas de habitar el ser docente en la Universidad. La mejora de las trayectorias educativas de los estudiantes como desafío

Daniela Negri

Los trabajos presentados por los/as docentes en la Mesa 3K Enseñanza proponen relatar y reflexionar sobre distintas experiencias pedagógicas e investigaciones desarrolladas o en curso, que dan cuenta diversas dimensiones en la formación universitaria.

Entre los relatos de experiencias encontramos el abordaje de actividades interdisciplinarias, talleres, actividades integradoras y trabajos prácticos. Algunos ejemplos de ellos son: El trabajo práctico como herramienta estratégica para promover la motivación de estudiantes de Infectología Veterinaria; Taller de estrategias para el desarrollo de las habilidades de lectocomprensión; Actividad Integradora en Microbiología Clínica Animal: aplicación práctica y evaluación de casos reales; Análisis de taller desarrollado empleando nuevas estrategias pedagógicas con uso de regularidades matemáticas.

En los escritos que reflexionan sobre las prácticas pedagógicas se abordaron: reflexiones sobre el lenguaje simbólico matemático para favorecer la educación inclusiva; reflexiones sobre las estrategias de enseñanza y su impacto sobre los y las estudiantes en el Área de Biotecnología.

Los motivos pedagógicos que impulsan estos trabajos son: la búsqueda de estrategias alternativas a la enseñanza tradicional, donde se estimule el pensamiento crítico de los/as estudiantes y la interrelación de los contenidos o saberes dados en las cursadas; fomentar un ambiente de aprendizaje más dinámico, alineado con la era digital; propiciar la adquisición de habilidades interpersonales para el trabajo en equipo y de manera colaborativa; fortalecer

las habilidades de lectoescritura y comprensión de textos; implementar trabajos para la motivación al aprendizaje.

Todas estas estrategias están centradas en la mejora de las trayectorias educativas del estudiantado. En los trabajos también se encontró que se le da un valor fundamental a las clases prácticas, tomándolas como un componente curricular de suma importancia en la formación universitaria. Se pueden nombrar algunas de las opciones didácticas para estas clases como por ejemplo propuestas de prácticas simuladas, trabajos prácticos grupales, talleres interdisciplinarios.

Las Reseñas de investigación dan cuenta de la indagación con los siguientes objetivos: Determinar el grado de capacidad para el estudio independiente y análisis crítico tienen los ingresantes a la Facultad de Odontología de Universidad Nacional de La Plata; analizar la práctica educativa en la Facultad de Ingeniería de la UNMDP con el fin de mejorar la formación de ingenieros que respondan a las exigencias del mundo actual y que sean capaces de aprender de forma autónoma; determinar qué enfoques de aprendizaje adopta un alumno universitario en su proceso de estudio; contribuir con experiencias de formación de profesores/as en Matemática que consoliden prácticas profesionales docentes basadas en dispositivos integralmente concebidos desde la Matemática, la Pedagogía y la Tecnología. Entre los temas relevantes que surgieron en el espacio de intercambio y que movilizan a los/as docentes encontramos que hay preocupación por las dificultades que presenta gran parte del estudiantado que cursa el primer año de la carrera. Estas dificultades giran en torno a la falta de comprensión y utilización del lenguaje oral y, en el caso de las cátedras de Análisis matemático 1 y 2 se le suma el lenguaje matemático, donde detectan la escasez de pensamiento abstracto para el desarrollo de la misma. La falta de comprensión lectora es otro aspecto a destacar, ya que esto podría ser un obstáculo al momento de identificar ideas principales, interpretar consignas y producir textos con coherencia.

Estas particularidades podrían generar desmotivación y contribuir a aumentar la tasa de abandono.

La falta de motivación se planteó como un inconveniente al momento de dar clase. Por lo que los/las docentes valorizaron la investigación docente y el propiciar espacios colectivos en donde se reflexione sobre las prácticas de enseñanza, para así poder abordar las clases con herramientas acordes a los requerimientos actuales. En las reflexiones se retomó el diálogo sobre los modelos de enseñanza y la necesidad de alejarse de modelos tradicionales e ir hacia a modelos más actuales, más comprensivos, donde la relación entre docente, estudiante y saber partan de la premisa de que el conocimiento se genera desde la reflexión y de manera colectiva.

Se destacó la importancia de continuar con la exploración de alternativas y nuevas formas de habitar el ser docente en la universidad, tomándolo como un camino de aprendizaje y construcción del conocimiento colectivo.

Alfabetización y formación docente

Gabriel Franic
Mabel Albondanza
Alejandra Paione

Equipo coordinador del proyecto “Alfabetización y Formación Docente” (AFoD). Dirección Provincial de Educación Superior
gafranic@gmail.com
alejandrapaione@gmail.com
galbondanza@abc.gob.ar

RESUMEN

Presentaremos en este trabajo el conjunto de decisiones y acciones desarrolladas en el marco de la línea de formación “Las prácticas docentes. Trabajo territorial y jerarquización docente en articulación con las escuelas coformadoras” como una experiencia provincial para el fortalecimiento de la formación docente inicial de las y los estudiantes del profesorado de educación primaria en la enseñanza de alfabetización de los primeros años de la escolaridad. Partimos de preguntarnos ¿Cómo se enseña a enseñar a leer y escribir en los profesorados de EP? para diseñar un proyecto de trabajo que reconoce la relación dinámica y compleja entre el aula de la formación docente inicial y el aula escolar y, por tanto, advierte la necesidad de coordinar necesidades y demandas que se van construyendo en el marco de escenarios situados.

Esta experiencia da cuenta de un proceso de trabajo sostenido iniciado en el año 2022 que aún continúa, llevado a cabo durante dos años de manera bimodal con encuentros formativos entre profesores de institutos superiores del Campo de la Práctica Docente, de la Didáctica/Ateneos de Prácticas del lenguaje, estudiantes y maestras/os coformadores. Encuentros en los que debatimos sobre la didáctica de la formación inicial en alfabetización.

PALABRAS CLAVE: alfabetización; didáctica de la formación en el nivel superior; articulación; coformación; constructivismo.

INTRODUCCIÓN

Compartimos una experiencia provincial que sistematiza el conjunto de decisiones y acciones desarrolladas en el marco de la línea de formación “Las prácticas docentes. Trabajo territorial y jerarquización docente en articulación con las escuelas cofomadoras”, planteada por la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES) de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En particular, la experiencia se encuadra en el fortalecimiento de la formación docente inicial de las y los estudiantes del profesorado de educación primaria para la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de la escolaridad.

Para desarrollar esta experiencia partimos de la siguiente pregunta: ¿Cómo se enseña a enseñar a leer y escribir en los profesorados de EP? Dar respuesta a esta pregunta desde una perspectiva integral y articuladora, supone sostener la centralidad de la relación entre el propio nivel superior y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) con las escuelas primarias, como rasgo constitutivo del sistema formador. En este sentido, el proceso reconoce la relación dinámica y compleja entre el aula de la formación docente inicial y el aula escolar y, por tanto, advierte la necesidad de coordinar las necesidades y las demandas que se van construyendo en el marco de escenarios situados.

A partir de este entramado vincular elaboramos un dispositivo de trabajo corresponsable de cuño territorial que recupera la centralidad de esta relación “entre aulas” para fortalecer las prácticas alfabetizadoras de las y los docentes en formación. Procuramos así, nuevas aproximaciones al debate sobre el objeto de enseñanza y sobre las complejas y recursivas decisiones didácticas que adoptan profesoras/es, maestras/os cofomadores y estudiantes para planificar y desarrollar propuestas de enseñanza de lectura y escritura en el primer ciclo de la educación primaria.

Esta presentación está organizada en dos partes que siguen el orden cronológico de las acciones realizadas por el equipo pedagógico de la DPES, responsable de esta línea de trabajo. Primeramente, describimos las decisiones y acciones realizadas en el 2022. Incluimos los marcos políticos específicos de la formación docente en consonancia con los lineamientos políticos establecidos en los niveles educativos para los cuales forma el nivel superior; también referimos a los encuentros de consulta a los ISFD y los acuerdos establecidos con las direcciones de nivel, especialmente con la Dirección Provincial de Educación Primaria y la Dirección de Formación Docente Permanente. Luego, explicitamos las definiciones y acciones desarrolladas en el año 2023. Involucramos los marcos teóricos que respaldan la intervención del equipo pedagógico de la DPES y los principales componentes del dispositivo de trabajo conjunto a nivel provincial.

Finalmente acercamos algunas conclusiones sobre el proceso de trabajo institucional compartido entre los ISFD y las escuelas, recuperando certezas y planteando nuevos interrogantes para seguir avanzado en la formación docente inicial a partir de la construcción de un saber pedagógico común entre ISFD y escuela. Procuramos así, que los futuros docentes cuenten con buenas prácticas de enseñanza capaces de incorporar a niñas y niños a la comunidad de lectores y escritores.

DECISIONES Y ACUERDOS EN EL 2022

El fortalecimiento de la alfabetización inicial constituye una línea político-pedagógica prioritaria de la Provincia de Buenos Aires. Se propone garantizar la formación de lectores y escritores plenos desde los inicios de la escolaridad. Para ello, es esencial que niñas y niños participen en diversas situaciones de enseñanza en donde puedan ejercer prácticas sociales de lectura y escritura. *¿Cómo cumplir con este propósito educativo?*

Si bien son múltiples las acciones relevadas que responden a este interrogante, desde la educación de nivel superior consideramos que es nuestra responsabilidad pedagógica y política revisar y profundizar la formación inicial de docentes a fin de construir en las escuelas y las aulas las condiciones de enseñanza que garanticen el derecho a la lectura y escritura.

A partir de este estado de situación, la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES) en articulación con la Dirección Provincial de Educación Primaria (DPEP), se propuso fortalecer la formación de las y los estudiantes en la enseñanza de las prácticas alfabetizadoras en los primeros años de la escolaridad primaria. Para ello, desde la DPES conformamos un equipo pedagógico de profesoras y profesores de ISFD con perfiles y experiencia profesional en la formación docente y la alfabetización inicial que asumió la responsabilidad de coordinar esta línea de trabajo.

Comprometidas y comprometidos con la necesidad planteada, convertimos el problema en un desafío y nos dimos la tarea de diseñar un plan de intervención a nivel provincial que dio origen al proyecto. En el comienzo no estuvieron ausentes las dudas e incertidumbres por la complejidad que suponía la definición del objeto sobre el cual centraríamos nuestro trabajo. En este contexto, nos preguntamos acerca de la entidad del problema: *¿Debíamos diseñar acciones directas de alfabetización en las niñas y los niños de las escuelas primarias? ¿Correspondía focalizar las acciones en el Campo de la Práctica Docente (CDP) de los ISFD o en la enseñanza de la didáctica específica vinculada con la alfabetización inicial? ¿Se trataba de acompañar a las instituciones oferentes de las prácticas profesionales y a sus maestras y maestros coformadores?* Fueron muchos los intercambios que mantuvimos en torno a estos planteos que dieron espesor a la tarea. Tímidamente fueron asomando algunas certezas que nos permitieron comprender que el objeto del proyecto debía focalizarse en la

formación docente. En efecto, el sentido de la indagación de las acciones que de ella devinieron estaría dado por la pregunta *¿cómo se enseña a enseñar a leer y escribir?* Este fue el primer interrogante que estructuró el proyecto. Para diseñar nuestro plan de intervención fue necesario recuperar ciertas definiciones básicas. En este sentido, revisitamos el concepto de *prácticas docentes*. Incluidas dentro de las denominadas prácticas sociales (Jorge Steiman, 2018), las prácticas docentes constituyen modos de hacer y actuar contruidos socialmente e incorporados durante el proceso de escolarización en forma de *habitus docente*. Aprehendidas de manera inconsciente, estas prácticas son persistentes, se hacen cuerpo y tienden a conservar las estrategias de juego particulares del espacio escolar. Las y los docentes que transitamos mucho tiempo dentro del sistema educativo hemos incorporado en nuestros cuerpos el *habitus docente*. En este contexto, nuestras y nuestros estudiantes no son la excepción y, al momento de comenzar su carrera formativa, portan en sus cuerpos un sistema de disposiciones que ponen en juego al momento de ejercer las prácticas docentes. En este sentido, podemos sostener que el desafío que enfrentamos en los ISFD consiste en desnaturalizar estas prácticas que habitan en los cuerpos de las y los estudiantes en formación. Se trata de comprender cómo se llevan adelante en los ámbitos educativos como producto de un proceso de socialización que obtura la emergencia de prácticas conscientes y profesionales.

Estas conceptualizaciones, nos permiten considerar que el CPD es un espacio privilegiado para reflexionar sobre las decisiones didácticas y pedagógicas en torno a la enseñanza de distintos contenidos curriculares. En las aulas se toman decisiones permanentes, la mayoría de las veces, en segundos. Son acciones rápidas que suelen responder a concepciones acerca de la enseñanza acuñadas profundamente. De acuerdo con lo dicho, los contenidos a enseñar en el CPD de 3er y 4to año, tanto en la Práctica en Terreno como en el espacio del Taller de Reflexión, deben considerar y poner en tensión las decisiones que las y los estudiantes planifican y ejecutan en las aulas de las escuelas cofomadoras.

A partir de estas reflexiones, nos interesa poner en evidencia dos ideas que cobran relevancia en relación con el CPD. La primera sostiene que el CPD se configura como un espacio privilegiado para problematizar las condiciones de enseñanza e intervenciones docentes que permiten acercar a las niñas y los niños a la lectura y escritura. La segunda idea refiere que solo a partir de la profundización de tales conocimientos es posible revisar las prácticas habituales y construir nuevas formas de abordar la enseñanza. Ambas ideas configuran al CPD como eje articulador con los otros campos de la formación. Ahora bien, si el CPD es el espacio nodal para pensar la formación de las y los futuros docentes, nos preguntamos: ¿Cuáles son las intervenciones que las y los profesores de ese campo realizan sobre las prácticas de alfabetización de sus estudiantes? ¿Qué conocimiento poseen acerca del objeto

de estudio de la alfabetización inicial? ¿De qué manera el objeto de estudio del campo de la práctica se entrelaza con el objeto de la formación de lectores y escritores? ¿A qué modos de articulación intrainstitucional daría lugar? ¿Es posible unificar la misma perspectiva didáctica en todos los ISFD? Si lo fuera, ¿cómo realizarlo? ¿Cómo articular las acciones de los CPD II, III y IV en torno a la formación de lectores y escritores en toda la Provincia? A partir de los vínculos interinstitucionales, ¿cómo lograr que las y los maestros coformadores compartan fundamentos, criterios, materiales e intervenciones cercanas a la que las y los estudiantes planifican en el instituto formador? En fin, **¿cómo construir lo común?** Este fue el segundo interrogante que estructuró el proyecto.

DECISIONES Y ACCIONES EN EL 2023

Focalizar la mirada en esta relación “entre aulas” fue y sigue siendo nodal para analizar las condiciones que mejor colaboran al logro de autonomía de las y los estudiantes como futuros docentes al momento de enseñar a leer y escribir. Como tal, fue necesario tomar decisiones de con quiénes íbamos a trabajar. A continuación, reseñamos los acuerdos

ACUERDOS CON LA DPEP

Los equipos pedagógicos de ambas direcciones abonaron a una perspectiva de enseñanza que aporta a las ideas constructivistas sobre el desarrollo cognitivo. Compartir un mismo marco epistémico garantizó un diálogo fluido para planificar acciones conjuntas que permitan fortalecer la enseñanza de la lectura y escritura en el primer ciclo de la educación primaria

ACUERDOS CON LA DIRECCIÓN DE FORMACIÓN DOCENTE PERMANENTE

Pensar el fortalecimiento de la formación docente inicial en alfabetización requirió de otras articulaciones. En esta oportunidad, supuso ampliar una agenda de trabajo con la otra dirección de nivel que compone la DPES: la DFDP, entidad que tiene como propósito promover y garantizar la formación permanente de las y los docentes en servicio de todo el territorio de la provincia. Para ello, consensuamos y realizamos un trabajo mancomunado con el equipo pedagógico de la DFDP, en particular, con las coordinadoras de los Equipos Técnicos Regionales (ETR) de Prácticas de Lenguaje y Gestión Educativa

Seguidamente, planificamos las acciones que llevamos a cabo en encuentros territoriales, presenciales y virtuales con diversos propósitos y destinatarios.

ENCUENTROS TERRITORIALES

Organización de 8 jornadas de trabajo en distintas sedes territoriales que agruparon ISFD de las 25 regiones educativas que ofrecen la carrera del PEP. Los encuentros se desarrollaron especialmente en el mes de marzo en los siguientes distritos: La Matanza, Pergamino, Berazategui, San Miguel, Necochea, La Plata, Coronel Suárez y Luján. Para la selección de las sedes consideramos el análisis técnico del territorio (especialmente, la cantidad de

participantes, las necesidades y funcionamiento de las estructuras territoriales) y las posibilidades de traslado de los docentes a los puntos geográficos correspondientes. Si bien, fueron jornadas intensas de trabajo, nuestro acercamiento como equipo pedagógico de la DPES con las y los profesores, equipos de conducción y referentes distritales y regionales nos permitió profundizar el conocimiento de diversos recorridos formativos, necesidades y demandas específicas en torno a la problemática, ganando territorialidad y viabilidad de la propuesta

ENCUENTROS FORMATIVOS SINCRÓNICOS

Dado el carácter masivo del proyecto y los tiempos acotados de gestión optamos por una modalidad intensiva de trabajo que permitiera entablar un diálogo estratégico entre el equipo central y los equipos institucionales de manera simultánea y en un período de tiempo considerablemente corto. En virtud de las posibilidades, límites y también, la experiencia acumulada en período de pandemia para lograr comunicarnos con los equipos territoriales, decidimos planificar un trayecto formativo online de dos meses de duración (abril y mayo). Para ello, organizamos 12 grupos de trabajo en donde se distribuyeron las y los 790 profesores del Campo de la Práctica Docente y de Didáctica de Prácticas del Lenguaje que participaron en el proyecto de los 122 institutos de la provincia. Los números y cantidades nos abrumaron, pero estábamos convencidas y convencidos de la necesidad de comenzar a construir un espacio de reflexiones y decisiones compartidas que pudieran impactar en la formación de las y los estudiantes de Nivel Superior. Los encuentros sincrónicos fueron coordinados por una pareja de formadoras y formadores pertenecientes a los Equipos Técnicos Regionales de las áreas de Prácticas del Lenguaje y Gestión Educativa de la DFDP. El desarrollo de los encuentros consistió en la comunicación simultánea bidireccional de los contenidos formativos mediante audio y video, complementando la experiencia con la capacidad de compartir archivos multimedia, documentos y presentaciones diversas vinculadas con la temática. Los contenidos generales fueron: *Enseñar a enseñar a leer y escribir a través del docente y enseñar a enseñar a leer y escribir por sí mismo.*

TALLERES FORMATIVOS CON ESTUDIANTES.

El desarrollo de los encuentros virtuales con las y los profesores se completó con otras acciones formativas. En esta oportunidad, con nuevos destinatarios: las y los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria que participaron del proyecto. Si bien, conocíamos el recorrido de formación que estaban realizando las y los futuros maestros a través de apreciaciones y comentarios compartidos por las y los profesores, consideramos relevante generar intercambios con estudiantes para conocer más de cerca sus opiniones y primeras vivencias pedagógicas y didácticas, como así también, fortalecer el proceso de planificación e implementación de las propuestas de enseñanza en las aulas coformadoras. El primer

encuentro lo realizamos con estudiantes y profesores del ISFD N°113 de San Martín en el marco de las actividades de un TAIN. A partir de esta primera experiencia, completamos el recorrido de acompañamiento a otros institutos de distintos puntos de la provincia, las sedes de estos encuentros regionales fueron: Saladillo, Coronel Suárez, Colón, Morón, Munro, La Matanza, Lincoln y Mar del Plata. Si bien, estos encuentros formativos se acotaron al universo de estudiantes y profesores que participaban en el proyecto, también formaron parte de las agendas de actividades de otras líneas de acción de la DPES como los Cabildos Abiertos y las Rutas Pedagógicas Bonaerenses.

ENCUENTROS CON MAESTRAS Y MAESTROS COFORMADORES

La tarea de la maestra o el maestro coformador fue central en los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes que participaron en el proyecto. Con distintos estilos y acercamientos, cada uno acompañó la lectura de las propuestas elaboradas por el nivel primario, ofreció orientaciones en la planificación proponiendo los ajustes necesarios en relación con el grupo de alumnas y alumnos a su cargo, brindó recursos necesarios y ayudó a anticipar intervenciones adecuadas, entre otras iniciativas. Es decir, contribuyó a la toma de decisiones relativas a la enseñanza, tanto en la planificación como en la coordinación de las clases. Con el propósito de poner en valor la tarea realizada, iniciamos una nueva línea de intervención. En articulación con la DFDP planteamos una propuesta de trabajo que incluyó el reconocimiento de la participación en el proyecto y los encuentros de formación mediante la asignación de puntaje docente, lo que permitió reflexionar sobre las orientaciones brindadas a estudiantes en el contexto de la coformación de la práctica docente. Para ello, desde la DPES pautamos algunas condiciones. En este caso, la o el maestro coformador debía entre otras acciones desarrollar situaciones didácticas de lectura y escritura en el marco de las orientaciones elaboradas por la DPEP, participar en los espacios de reflexión y planificación con estudiantes, profesoras y profesores del instituto formador y resolver una propuesta de trabajo cuya consigna fue acordada entre los equipos de la DPES y DPEP. La resolución y envío certificaría finalmente la tarea de coformación en encuentros virtuales con las y los maestros coformadores contemplando distintas bandas horarias. En cada instancia virtual propiciamos ricos intercambios en torno a las consignas y colaboramos en la producción de sugerencias que permitan a las y los estudiantes revisar el diseño e implementación de situaciones de lectura y escritura. La supervisión de los trabajos y su correspondiente devolución la realizamos a través del campus virtual.

ENCUENTRO PROVINCIAL CON LOS EQUIPOS INSTITUCIONALES (SEDE MAR DEL PLATA)

Avanzadas las acciones que nos permitieron aunar esfuerzos y reflexionar sobre los problemas pedagógicos y didácticos involucrados en la formación docente en la enseñanza de la lectura y escritura, consideramos necesario evaluar lo realizado con todas y todos los participantes de la propuesta y proyectar continuidades para el ciclo lectivo siguiente. Así, el 14 de septiembre de 2023 realizamos un encuentro provincial en la ciudad de Mar del Plata que reunió 200 estudiantes, 700 profesoras y profesores, equipos de supervisión del Nivel Superior y Jefas y Jefes Regionales en torno a una agenda de trabajo que articulaba presentaciones de avances y mesas de trabajo con los distintos perfiles. El encuentro se inició con palabras de apertura a cargo de autoridades educativas provinciales acerca de los desafíos en la formación docente inicial en torno a la enseñanza de la lectura y escritura. Así, las presentaciones del Jefe de Gabinete de la DGCyE y la Subsecretaría de Educación, se conjugaron con las reflexiones de las directoras provinciales de Educación Superior, Inspección General, Educación Primaria y Educación de Gestión Privada, otorgando importancia política e institucional al fortalecimiento de la alfabetización inicial como línea político-pedagógica prioritaria de la Provincia de Buenos Aires. Sintetizamos el recorrido de formación realizado en el marco del proyecto. Brindamos los primeros análisis de la propuesta compartiendo datos cuantitativos y cualitativos que se desprendían del trabajo colectivo y, finalmente, planteamos nuevos ejes de trabajo para seguir profundizando en torno a las prácticas alfabetizadoras en el nivel. En esta instancia del encuentro, asistimos a la presentación de experiencias llevadas adelante por tres institutos de formación docente que participaron en el proyecto. En la mesa expusieron profesoras, estudiantes y directoras del ISFD N° 113 de Gral. San Martín y del ISFD N°29 de Merlo. Escuchar las voces de las participantes en sus distintos roles, resultó muy interesante y emotivo a la vez. Las presentaciones lograron visibilizar las acciones del proyecto a nivel institucional poniendo en valor el trabajo articulado entre profesores, maestros coformadores y estudiantes en el marco de la planificación e implementación de propuestas didácticas brindadas por el nivel primario. Compartimos algunos números del Proyecto:

Cantidad aproximada de participantes e instituciones	
ISFD convocados	122
Profesores del Campo de la Práctica 2, 3 y 4, Didáctica y Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura del Nivel Superior	790
Estudiantes del Nivel Superior (según POF POFA 2022)	16180 de 2°, 3° y 4° año
Docentes coformadores (primer ciclo nivel primario)	4409 (estimativo)

PRODUCCIÓN DE MATERIALES 2023

Como resultado de la experiencia 2023 elaboramos materiales teóricos y de trabajo puestos a disposición de las y los docentes del Profesorado y de las y los maestros coformadores publicados en el sitio de la DGCyE Continuemos Estudiando.

A MODO DE CONCLUSIÓN Y EL DESAFÍO PARA EL 2024

Finalizadas las acciones proyectadas en el bienio 2022-2023, repasamos el recorrido realizado poniendo en valor sus fortalezas y señalando aspectos para ajustar y profundizar en procura de los propósitos planteados. Como fortalezas, señalamos que es fundamental la construcción de una agenda común entre el ISFD y la escuela coformadora que contemple procesos y decisiones en torno a la planificación de la enseñanza y su desarrollo en las aulas. Estos acuerdos son ineludibles para generar una formación docente cada vez más coherente y sólida “entre aulas”. Es necesario continuar la articulación entre el Campo de la Práctica Docente y los demás campos de la organización curricular. Para sostener el carácter vertebrador de la Práctica, las y los profesores del Campo de la Práctica necesitan no solo enseñar los contenidos formativos de su espacio curricular sino también, conocer el objeto de enseñanza de las didácticas específicas. Se trata de fortalecer una relación entre aquello que se enseña y el modo de enseñarlo, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre el Campo de la Práctica y el Campo de los Saberes a enseñar. En los profesorados es necesario construir acuerdos pedagógicos y didácticos que garanticen el núcleo fundante de la formación docente: la enseñanza, entendida como una práctica profesional definida desde los marcos epistemológicos que sostienen la perspectiva didáctica adoptada por la DGCyE. Para todo esto, el espacio TAIN es el propicio que promueve el encuentro de saberes y de prácticas entre profesoras/es, equipos de conducción y estudiantes con el propósito de establecer acuerdos en torno a las propuestas formativas a desarrollar en los institutos y las prácticas de las y los docentes en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. (s/f). La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://eureka.ya.com/integralmat/UBA.pdf>

Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación En: C. Wainerman y M. Di Virgilio (Comps.). *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial. Universidad de San Andrés.

Anijovich, R. y otros (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós. Buenos Aires.

Castedo, M. (2007). Notas sobre la Didáctica de la lectura y escritura en la formación continua docente. *Lectura y Vida*, volumen 28, N°2.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9653/pr.9653.pdf

Castedo, M. (coord.) (2015), *Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en:

<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

Lerner, D.; Torres, M. y Stella, P. (2009). *Formación de docentes en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires, Paidós.

Steiman, J. (2017). *Las prácticas de enseñanza del estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación*. Tesis para optar por el título de Doctor en Educación. UNTREF/UNLA/UNSAM.

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES DE REFERENCIA:

DGC y E (2008), *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. La Plata, Dirección de Capacitación Educativa, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/maqueta_lectura.pdf

DGC y E (2008), *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. La Plata, Dirección de Capacitación Educativa, Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/publicaciones/la_escritura_en_la_alfabetizaci%C3%B3n_inicial.pdf

DGC y E (2020), *Lectura, escritura y primera alfabetización*. Parte 1 a 8 y dos Recursos didácticos. Material producido para el Fortalecimiento del rol de Orientadoras/es de Aprendizajes (OA) y Maestras/os de Grupo Primario 1 (MGP1) de los Centros Educativos Complementarios (CEC) en el marco de la Continuidad Pedagógica. Disponible en:

<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/ensenanza/lectura-escritura-y-alfabetizacion/>

Propuestas y orientaciones didácticas elaboradas por la Dirección Provincial de Educación Primaria de la DGC y E. Portal ABC:

<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-primaria/educacion-primaria/disenos-curriculares>

Aportando evidencias al debate: el papel de los trabajos prácticos en la formación de profesores

Paula Ivana Gallo
Gisell Romina Nuñez
Ana María Benítez

Facultad de Ciencias Forestales. Universidad Nacional de Misiones
paula.gallo@fcf.unam.edu.ar
gisell.nunez@fcf.unam.edu.ar
anamaria.benitez@fcf.unam.edu.ar

RESUMEN

La Enseñanza de las Ciencias se preocupa por brindar elementos que favorezcan la adquisición de una cultura científica y tecnológica para la comprensión del mundo. La reflexión consciente acerca de las finalidades que persigue la misma actualmente, resulta fundamental para poder encauzar las cuestiones educativas. Múltiples son las estrategias con las que cuenta el profesor para concretar dichos fines, pero particularmente importantes por su complejidad son los Trabajos Prácticos. A través de un estudio de caso con entrevistas y análisis de documentos se estudian las características que presentan y la manera en que se abordan los Trabajos Prácticos en la formación inicial de los profesorado de la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones.

Esta comunicación toma carácter de presentación de avance de los resultados obtenidos hasta el momento. El objetivo perseguido permitió indagar acerca de los aspectos epistemológicos y didácticos que atraviesan las decisiones pedagógicas que toman los docentes responsables del espacio a la hora de planificar y llevar a la práctica sus propuestas de trabajos prácticos. A partir de lo encontrado se puede considerar que el tipo de Trabajos prácticos que prepondera son los Ejercicios prácticos y las Experiencias, con actividades preferentemente de laboratorio, en coincidencia con las actividades prácticas frecuentes en la enseñanza de las ciencias. La visión de ciencia toma elementos identitarios con una visión empírico inductivista entrelazada con una concepción rígida de la actividad científica en la que la observación y la experimentación adquieren un papel protagónico asociado a un enfoque de enseñanza por transmisión – recepción. Aunque, en menor frecuencia se identifican, actividades de indagación en correspondencia con un enfoque constructivista.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de las ciencias; trabajo práctico; formación docente

INTRODUCCIÓN

Como docentes, es necesaria la reflexión consciente acerca de las finalidades que persigue la Enseñanza de las Ciencias como campo especializado del saber, para poder encauzar las decisiones educativas a fin de favorecer la adquisición de una cultura científica y tecnológica para la comprensión del mundo (Nieda y Macedo, 1997). Esta intención no ha sido siempre la misma y ha pasado desde facetas cuya finalidad era la formación de “futuros científicos” hasta la actual postura de “educar científicamente” para intervenir sobre los problemas del mundo y su cotidianeidad con pensamiento crítico y argumentado (Pérez y González Galli, 2020). Tomando las ideas de Seré (2002), las propuestas que atraviesan la enseñanza tienen que ver con concepciones propias de cada docente y con la postura que toma frente a la ciencia. En este sentido, puede decirse que preponderan operaciones intelectuales como comprender y aprender; pero tan importantes como estas son las competencias que favorecen el “realizar”, “hacer” y “aprender a hacer” por su eminente implicancia en la toma de decisiones frente al proceder y todo lo que esto conlleva. Múltiples son las estrategias con las que cuenta el profesor para fortalecer estas habilidades, pero particularmente importantes por su complejidad son los Trabajos Prácticos (Seré, 2002).

Según Del Carmen (2000), “el Trabajo Práctico puede ser considerado, como aquellas actividades de enseñanza de las Ciencias en las que los alumnos utilizan determinados procedimientos, ya sea en trabajos de campo o de laboratorio, al abordar estas actividades no se puede hablar de una metodología en concreto, sino que abarca una gama de posibilidades”. Tal como menciona Fernández (2002), la enseñanza se ha simplificado a la “presentación de conceptos ya elaborados” y a la transmisión de una imagen de ciencia atravesada por “tópicos deformantes” que impregna a los profesores e “influyen negativamente la enseñanza”. Es aquí donde cobra sentido detenernos a analizar los TP como “objeto de la práctica profesional de los profesores” (Echeverri y Valbuena, 2010) y se desprende el interés de estudiar las características que presentan y la manera en que se abordan los Trabajos Prácticos (T.P.) en la formación docente del Profesorado de Ciencias Biológicas y el de Ciencias Agrarias de la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones (FCF, UNaM).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

La FCF localizada en la ciudad de Eldorado, es una unidad académica que cuenta con cinco carreras, entre las que se encuentra el Profesorado Universitario en Ciencias Biológicas (PUCB) y el Profesorado Universitario en Ciencias Agrarias (PUCA). Ambos cuentan con un plantel docente conformado principalmente por Ingenieros Forestales, Genetistas, Bioquímicos y Médicos. Recientemente, se incorporaron al plantel Profesores de Biología

egresados de la misma casa de estudio con la lógica de auxiliar en la tarea al profesional responsable de cada cátedra. En el Plan de estudio de las carreras mencionadas, los Trabajos Prácticos acompañan a las clases Teóricas de las asignaturas pertenecientes al campo de la formación específica.

En este escenario, el estudio de los Trabajos Prácticos en la formación de los estudiantes de los Profesorados de la FCF se pretende abordar persiguiendo el logro de los objetivos que se presentan a continuación.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Aportar elementos para la enseñanza de las ciencias que contribuyan a la reflexión de la práctica profesional en la formación de profesores.

Objetivos específicos:

- Caracterizar qué tipos de trabajos prácticos atraviesan la formación del profesorado.
- Analizar qué visión de la construcción del conocimiento científico está asociada al trabajo práctico en la formación docente de la FCF.
- Determinar qué modelo de enseñanza empapa los trabajos prácticos en los profesorados.
- Otorgar valor significativo a los trabajos prácticos en la enseñanza de las ciencias.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El presente es un estudio de caso que se pretende abordar desde un enfoque metodológico cualitativo a través del análisis de documentos (planificaciones y guías de trabajos prácticos) y entrevistas a docentes responsables de las clases prácticas de espacios curriculares pertenecientes al campo de la formación específica de los dos profesorados que nuclea la FCF. Estos instrumentos se estudian tomando las categorías y algunas de las subcategorías de análisis didáctico de los Trabajos Prácticos (TP) en la Enseñanza de la Biología propuestas por Puentes Echeverri y Valbuena (2010).

RESULTADOS Y ANÁLISIS PRELIMINARES

Las guías de Trabajos Prácticos por área disciplinar se estructuran presentando los mismos objetivos, metodología de enseñanza y estrategias de aprendizaje que se plantean en la planificación. Con relación a los datos que arrojan las entrevistas, las preguntas que tenían que ver directamente con las características de los TP se vuelcan en la **Tabla 1**.

Preguntas	Aspectos coincidentes	Aspectos disidentes
1. ¿Cómo se incorporó al plantel docente del Profesorado de Biología?	Todos se han incorporado al plantel docente por adscripción y luego accedieron al cargo por concurso de antecedentes y oposición.	
2. ¿De qué manera organiza la planificación de los Trabajos Prácticos en la cátedra?	En relación con las temáticas abordadas en la teoría y favoreciendo el desarrollo de técnicas y procedimientos: Observación, esquemmatización, descripción	
3. ¿Qué le parece la actual modalidad de dictado de los Trabajos Prácticos en su espacio curricular? ¿Se corresponde con lo planificado?	Se corresponde con lo planificado	Si hay cambios tienen que ver con la disponibilidad de recursos materiales (material fresco, muestras, preparados permanentes) Si no alcanza el tiempo se recorta la puesta en común.
4. ¿Qué tipos de Trabajos Prácticos desarrolla? ¿Cómo los estructura? ¿Los va cambiando sobre la marcha? ¿En función de qué?	Trabajos de laboratorio que cuentan con una Introducción teórica oral o escrita, un momento de trabajo propiamente dicho tendiente a desarrollar técnicas, procedimientos y destrezas y un cierre con análisis y puesta en común.	“Si hay cambios es en relación a la falta de tiempo” “Depende de los recursos con los que contemos el tipo de TP será un cuestionario guía, un aula taller o un práctico de laboratorio
5. ¿Cuál es la parte fundamental que todo Trabajo Practico debe tener?	Siempre debe tener Observación, luego descripción y análisis	“Observación, descripción y análisis” “Marco Teórico y objetivos”
6. ¿De qué manera relaciona los Trabajos Prácticos con la Teoría?	En el practico se retoma la teoría	Las clases teóricas no deberían estar separadas de las practicas
7. ¿Considera que el siguiente TP debería modificarse en algún aspecto? ¿En cuál/es? (anexo I)	“La redacción del objetivo” “Así está bien, es completo, es lo que hacemos en clase”	“Agregaría más contenido sobre las estructuras celulares”. “agregaría marco teórico” “agregaría cuestiones metodológicas, paso a paso explicar lo que

		deberían hacer paso a paso y no se equivoquen.
8. ¿Considera pertinente complementar el TP anterior con una actividad como la siguiente? ¿La modificaría? ¿Por qué? (anexo I)	Si, usarla y complementar con contenidos sobre célula procariota, tamaño celular, observación de hongos. "uso este tipo de actividades"	Agregar problemas sobre como ingresan las sustancias. "La realizaría antes del TP"

Tabla 1. Resultados del análisis de las entrevistas a los docentes responsables de los TP.

A partir de los resultados preliminares se puede considerar que el Tipo de Trabajos Prácticos que preponderan en la formación docente de la Facultad de Ciencias Forestales de la Universidad Nacional de Misiones son los Ejercicios prácticos y las Experiencias; con actividades preferentemente de laboratorio cuya finalidad apunta al acercamiento a los fenómenos y al desarrollo de habilidades para el aprendizaje de procedimientos y destrezas. Esto es coincidente con lo que sugieren Orrego y Tamayo (1996), Chávez Mejía (2009), Puentes y Valbuena (2010), Fernández Marchesi (2012) al mencionar a este tipo de trabajos como los preponderantes en la enseñanza de las ciencias. De la mano de este tipo de trabajo práctico, se presume al respecto de la relación teoría – práctica, que la práctica está al servicio de la teoría. Esto se evidencia en la entrevista (ítem 2, tabla 1) cuando responden al respecto de cómo organiza la planificación de los TP, y es coincidente en los entrevistados, respuestas tales como: "En relación con las temáticas abordadas en la teoría y favoreciendo el desarrollo de técnicas y procedimientos: Observación, esquematización, descripción".

Por otro lado, detrás de esta relación teoría –práctica subyace lo que en palabras de Orrego y Tamayo óp. cit. responde a un enfoque de enseñanza por transmisión- recepción y por descubrimiento (Caamaño, 1992), que se pone en evidencia a partir del rol protagónico del docente planteando, proponiendo y dirigiendo; adoptando el estudiante el rol de un mero ejecutor de las consignas planteadas o "descubriendo" teorías a partir de la aplicación de metodologías (Echeverri y Valbuena, 2010). En palabras de Hodson (1994): "El contenido lo promueve el profesor, lo que limita la construcción personal de los significados por parte de los alumnos". Este enfoque técnico- expositivo (Echeverri op. Cit) también puede evidenciarse debido a que por lo general en la realización de los TP se subestiman o no se consideran los saberes previos de los estudiantes, esto es coincidente con los aportes de Pozo y Gómez (2000) cuando afirman que al iniciar una temática el docente considera que el estudiante no tiene los conocimientos para realizar dicho trabajo. Es llamativo el papel que le otorgan a la observación los docentes responsables de la puesta en escena de los TP. (ítem 5 de la entrevista, tabla 1). Al respecto de potenciar esta habilidad puede decirse que ha sido una de

las destrezas preponderante en la enseñanza de las ciencias naturales que ha quedado como legado de los modelos positivistas y que privilegiar sobre otras habilidades u operaciones mentales de nivel superior como la comprensión pueden llevar a desvincularla de los marcos teóricos que la sustentan (Orrego y Tamayo op. Cit).

Otra cuestión llamativa es la posible concepción analítica o atomística que se pone en juego en relación con el aprendizaje de los procedimientos (Caamaño, 1992) que propone como necesarios trabajos prácticos diseñados para el aprendizaje de los procedimientos básicos, y que se realizan en forma previa al abordaje del aprendizaje de procedimientos más complejos. Podría decirse que esto se pone en evidencia cuando se les pregunta en la entrevista si el TP que se les presenta debería ser modificado (ítem 7 de la entrevista, anexo 1), y señalan: “es un guión bien estructurado, los procedimientos uno tras otro, es el típico protocolo de observación, que yo personalmente lo uso bastante parecido para célula, porque los chicos están recién empezando para primer año”. En correspondencia con aspectos generales que se desprenden del análisis, puede considerarse que la visión de ciencia que se transmite es preponderantemente empírico inductivista (Fernández, 2000) entrelazada con una concepción rígida, descontextualizada y socialmente neutra de la actividad científica en la que la observación y la experimentación toman un papel preponderante y el método científico debe seguirse rigurosa y mecánicamente descuidando la relación CTSA (Fernández et al. 2002).

Aunque los ejercicios son los preponderantes en la formación inicial, también se evidencian algunos trabajos prácticos del tipo investigaciones. En ellos el modelo constructivista intenta dejar su impronta, pero por lo general los problemas que se plantean son teóricos, propician un nivel de indagación 1 (uno) en la categoría de análisis de problemas propuesta por Fernández Marchesi (2012) pero son particularmente problemas cerrados, perdiendo la riqueza en la diversidad de resoluciones posibles y desvinculados del contexto cotidiano de los estudiantes, en correspondencia con los aportes que el autor sugiere al respecto de este tipo de investigaciones.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

Los Trabajos Prácticos son aquellas actividades en las que los estudiantes ponen en juego determinados procedimientos para abordar situaciones que surgen en el contexto de enseñanza, y pueden llevarse a cabo en el laboratorio, en el campo o el aula en forma de experiencias, experimentos, ejercicios prácticos o investigaciones dependiendo del objetivo que persigan.

Entre los especialistas en enseñanza de las ciencias, gran parte de la literatura los considera como herramientas potentes para la enseñanza y el aprendizaje. Pero también hay posturas

encontradas al respecto, ya que dependiendo de la manera en que se los implemente pueden resultar confusos, poco productivos y promover visiones distorsionadas de la ciencia (Hodson, 1994).

Se vislumbra la concepción epistemológica que subyace en la formación de los profesorado y la mirada acerca de la naturaleza de la ciencia que prevalece. La misma toma elementos identitarios con una visión de ciencia empírico inductivista (Fernández, 2000) entrelazada con una concepción rígida de la actividad científica, en la que la observación y la experimentación toman un papel preponderante y el método científico debe seguirse rigurosa y mecánicamente (Fernández et al. 2002). Detrás de esta visión se asume un modelo de enseñanza por transmisión –recepción y por descubrimiento que persiguen finalidades educativas que apuntan al acercamiento a los fenómenos y al desarrollo de habilidades para el aprendizaje de procedimientos y destrezas. Esta perspectiva plasmada en los Trabajos Prácticos podría ser legado de la propia formación que atraviesa a los docentes formadores de formadores, pero su implicancia es que conduce a una comprensión inadecuada de la naturaleza de la ciencia.

Claramente es necesario el replanteo de varias cuestiones pero sobre todo resulta fundamental, tal como plantea Tamayo y Orrego óp. cit., vincular la naturaleza de la ciencia con la construcción del conocimiento pedagógico para consolidar el campo de la educación en ciencias y desde allí orientar a los formadores, profesores de ciencias en la puesta en escena de propuestas que propicien en los estudiantes una mejor comprensión de los conceptos científicos en sintonía con las actuales exigencias socioculturales.

Promover la planificación de T.P. en los que las investigaciones tomen un rol protagónico y los estudiantes aprendan procedimientos y técnicas a lo largo de toda la investigación. Los mismos, como sugieren Carrascosa et al. (2006), deben promover procesos cognitivos de alto nivel que favorezcan y propicien la comprensión, la argumentación, el juicio de valor y la metacognición, más allá de la “simple observación – demostración” y “manipulación de elementos y técnicas” criticados por Fernández Marchesi óp. cit.

Es responsabilidad de la tarea de todo formador revisar las propias representaciones sobre qué es la ciencia y sobre todo asumir una postura reflexiva frente a la complejidad y exigencia que demanda la educación en ciencias.

Se han logrado identificar algunas de las estrategias didácticas que prevalecen al momento de abordar los trabajos prácticos:

- Acercar a los fenómenos (observar)
- Demostrar o ilustrar
- Desarrollar habilidades para la comprensión de procedimientos y destrezas
- Comprobar principios.

El rol que toma el docente:

- Planea, propone y realiza
- Planea, propone y dirige

Subyace lo que en palabras de Orrego y Tamayo óp. cit. responde a un enfoque de enseñanza por transmisión- recepción y por descubrimiento (Caamaño, 1992), que se pone en evidencia a partir del rol protagónico del docente planteando, proponiendo y dirigiendo; adoptando el estudiante el rol de ejecutor de las consignas planteadas o “descubriendo” teorías a partir de la aplicación de metodologías (Echeverri y Valbuena, 2010).

Por último y no menos importante, considerar y demostrar amplitud y disposición para el abordaje holístico que plantea el movimiento educativo Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente (Acevedo Díaz, 2004) para instaurar finalidades de la enseñanza de las ciencias destinadas a conseguir una alfabetización científica y tecnológica para el ejercicio de una ciudadanía acorde con las demandas actuales. Instalar espacios de reflexión en torno a las prácticas docentes y particularmente en torno a las decisiones que tomamos a la hora de planificar los trabajos prácticos, es un desafío en la formación del profesorado y es una puerta para el logro de dichas metas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Díaz, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 1, Nº 1,. 3-16 ISSN 1697-011X.
- Caamaño, A. (2003). Los trabajos prácticos en ciencias. pp.95-10. En: Jiménez, P. (Comp). *Enseñar Ciencias*. Graó.
- Del Carmen, L. (2000). Los trabajos prácticos. En F.Perales Palacios y P. Cañal de León (Dir.) *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. Marfil.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., Scott, P. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23 (7), 5-12.
- Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A., Praia, J. (2002) Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Historia y epistemología de las ciencias. Enseñanza de las ciencias*, 20 (3), 477-488.
- Fernández Marchesi N. (2018) Actividades prácticas de laboratorio e indagación en el aula. *TED*, Nº 44, 203-218.
- Hodson, D. (1994) Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (3), 299-313.

Nieda y Macedo (1997) Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 años. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), España.

Orrego C. y Tamayo A. (1996) Las ciencias, su enseñanza y su relación con la cultura. *Ánfora*. Vol. 4 Núm.7 Universidad Autónoma de Manizales.

Pérez, G.M, y González Galli, L.M. (2020). Una posible definición de metacognición para la enseñanza de las ciencias. *Investigacoes em Ensino de Ciencias*, 25; 1. Universidad Federal de Rio Grande do Sul.

Puentes Echeverri M. L. y Valbuena Ussa E. O. (2010). Sistema de categorías para análisis didáctico de los trabajos prácticos en la enseñanza de la Biología. *Bio-grafía: Escritos sobre la Biología y su Enseñanza* Vol 3 N°5, ISSN 2027-1034. Segundo semestre de 2010, Bogotá, Colombia, 83-101.

Seré, M. G. La enseñanza en el laboratorio. ¿Qué podemos aprender en términos de conocimiento práctico y de actitudes hacia la ciencia?, 357-368. Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21824/21658>

Continuidades y transformaciones en la formación de Profesores/as en Psicología. Narrativa y construcción del conocimiento profesional docente

Paula Daniela Cardós
Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata
pcardos@psico.unlp.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo se centra en la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y formación que venimos llevando a cabo en el marco de la propuesta para el desarrollo de la materia “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” correspondiente al Profesorado en Psicología (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata). Focalizando en la construcción del conocimiento profesional docente hemos resignificado dicho proceso en su articulación con la configuración de la identidad de profesores/as en Psicología vertebrando nuestra propuesta en la noción de profesionalización docente.

El enfoque reflexivo en la formación docente ha ido ampliando su sentido para nosotros/as en el seno de la cátedra potenciado por el uso de la narrativa especialmente como autoevaluación de la propia práctica supervisada y en el contexto de la socialización preprofesional.

A partir de algunos aspectos en torno a nuestra propuesta surgidos durante la pandemia, nos proponemos revisar el uso y valor de la narrativa no sólo en la instancia antes mencionada sino durante todo el desarrollo de la materia propiciando una ampliación, incluso, en la manera de concebirla como contenido de enseñanza, pero también como herramienta que nos permita reconfigurar alguno de los dispositivos y estrategias de formación.

PALABRAS CLAVE: profesores/as en psicología; narrativas; enfoque reflexivo

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

Este trabajo se enmarca y referencia en la propuesta para el desarrollo de la asignatura “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” correspondiente al quinto año del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP.

Desde la cátedra referenciamos nuestra intervención en y para la formación de profesoras y profesores en Psicología, en el enfoque reflexivo. Durante más de veinte años la investigación y enseñanza llevadas a cabo por integrantes del equipo de cátedra han ido retroalimentando, profundizando y enriqueciendo el conocimiento y las implicancias en torno a los procesos de profesionalización de profesores y profesoras en psicología con especial atención en el lugar que los procesos reflexivos sobre la propia práctica docente asumen a la luz de la construcción de sus identidades y conocimientos profesionales.

Esto ha conllevado a la configuración, incorporación y revisión de dispositivos, modalidades y estrategias de anticipación, problematización y realización de prácticas de la enseñanza supervisada reconociendo en la narrativa a modo de escritura una herramienta valiosa para el análisis de experiencias y prácticas.

En los últimos años, hemos ampliado y profundizado en lo planteado por Gloria Edelstein (2011) cuando conceptualiza la *reflexión como reconstrucción de la experiencia*. Nos centramos particularmente en los tres fenómenos que la autora refiere produciéndose en paralelo. a) la reconstrucción de las situaciones en las que se produce la acción prestando atención a aquellas características que antes se ignoraban o bien reinterpretando y asignando nuevos significados a las ya conocidas; b) reconstrucción de sí mismos como profesores/as, tomando conciencia de las formas en que conocimientos, afectos y estrategias de actuación se estructuran; c) reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza a partir de un análisis crítico de las razones e intereses individuales y colectivos que subyacen a principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

Sin embargo, no dejábamos de delimitar la experiencia, por un lado, en relación a la propia historia escolar y a su resignificación a la luz de la elección de la carrera docente y por otro lado, en relación directa con el momento de la práctica de la enseñanza supervisada desarrollada en las instituciones educativas del nivel medio y/o superior de enseñanza.

La pandemia conllevó a desarrollar la asignatura en el marco de un proceso de virtualización cuyo mayor desafío tuvo que ver con la concreción de experiencias de prácticas de la enseñanza supervisada sin la incorporación en instituciones educativas y ante la masividad de estudiantes producto de la flexibilización de plazos para cumplimentar la aprobación de las materias correlativas e incluso de nuestra asignatura.

Ante ese panorama, la opción elegida fue focalizar en los dispositivos, estrategias y actividades potenciando sus efectos formativos. De esta manera fuimos apreciando que distintas actividades se constituían en experiencias inherentes a las mismas prácticas docentes y por lo tanto susceptibles de análisis y múltiples oportunidades de reflexión. Se puso especial atención a la posición asignada y enunciada al conjunto de estudiantes, en su relación con las acciones solicitadas y desarrolladas. De alguna manera el problema enfrentado se convirtió en un desafío tal como dice Alliaud (2020), llevándonos a producir variaciones en esos dispositivos, estrategias y actividades, pero fundamentalmente en la manera de concebirlos desde nuestro rol y función en la formación de profesores/as en Psicología.

En pos de ello afianzamos desde el equipo docente la importancia, desde el momento inicial de tránsito por la materia, de considerar a nuestros/as alumnos/as, al mismo tiempo estudiantes y docentes en formación. Desde los primeros encuentros, les proponemos que asuman dicha posición justamente para poder pensar y pensarse en relación a sus propios procesos de formación. Es desde ese lugar que situamos la problematización respecto a la configuración de la identidad profesional de profesoras/es en psicología en el caso particular de nuestro profesorado.

Desde esa identidad en construcción recuperamos su relación con la construcción de conocimiento profesional docente proponiendo pensarnos protagonistas de lo que Pérez Gómez (2017) presenta como “el viaje educativo de la información a la sabiduría” (p. 19) a partir de teorizar la práctica y experimentar la teoría. Dicha experiencia es promovida delimitando como eje vertebrador para el desarrollo de la asignatura la noción de profesionalización en tanto proceso que comprende tanto la construcción de la identidad como el conocimiento profesional y que conlleva la transformación permanente en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión (Cardós, 2018).

La focalización en el ser, estar y hacer profesional permite delimitar al tiempo que vincular las implicancias respecto a la autonomía, responsabilidad y conocimiento en el quehacer docente y por lo tanto a cómo en las decisiones profesionales cuentan las dimensiones epistemológica, legal y ética. Se promueve la comprensión del quehacer docente en términos de acciones haciendo hincapié en que en considerar y reconocer las finalidades y los valores que las sustentan. El cómo actuar suscita necesariamente la reflexión en torno a la dimensión ética de ética en el ejercicio de la docencia, interroga sobre “lo justo” en relación a ese quehacer profesional (Cardós, Correa y Torres, 2023).

A su vez, retomamos con mayor énfasis que la práctica docente excede a la práctica de enseñanza, pero también que ésta última no se reduce necesariamente al desempeño del rol docente en el aula aun cuando siempre hemos hecho hincapié en que la enseñanza no sólo

implica la acción e interacción que se despliega en ese espacio. En función de ello hemos ido visibilizando algunas actividades inherentes a la práctica docente como el análisis de documentos curriculares, la observación y el registro de clases (sean reales -en la práctica supervisada- o simuladas -en la formación-), el análisis de esos registros fundado en las relaciones que se establecen entre docente-estudiantes-conocimiento atendiendo a las determinaciones macro y microcontextuales, el análisis y diseño de recursos y materiales educativos y didácticos, la autoevaluación (de las propias prácticas de la enseñanza supervisada o de la propia actuación en microclases), las implicancias del trabajo en equipo en la formación, socialización y actualización docente, etc.

Finalmente, la atención puesta en el conocimiento a enseñar por parte de profesoras/es en Psicología viene, a su vez, constituyendo otra de las líneas de análisis y problematización que atraviesa la propuesta de formación y que fue cobrando mayor centralidad a partir del contexto de pandemia.

Es en este contexto, que actualmente retomamos el valor de las narrativas en su contribución al fortalecimiento de la capacidad de debatir sobre cuestiones y problemas educativos, tal como lo señalan McEwan y Egan (1998) quienes expresan que la función de la narrativa “consiste en hacer ininteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y los otros” (p.18).

DESAFÍOS FUTUROS

En nuestra propuesta y desde hace muchos años, valoramos las narrativas escritas, particularmente a modo de autoevaluación de las propias prácticas de la enseñanza supervisadas que llevan a cabo las/os estudiantes, docentes en formación. Tal como sostiene Compagnucci (2009):

La autoevaluación, en tanto narrativa, posibilita la elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica. La presentación y representación narrada de la propia experiencia permite tomar distancia para asumir una posición más crítica y reconstruir las formas de actuar y ser en el aula (p. 73).

A su vez, la escritura de la autobiografía escolar como recuperación del pasado vivido, constituye una de las actividades inaugurales orientada a la reconstrucción y comprensión de las propias trayectorias escolares. El propósito de interrogar/se a fin de tomar conciencia sobre aspectos velados en relación a las propias experiencias educativas, a esas situaciones de enseñanza y de aprendizaje que es preciso reconocer y significar como aporte a los propios procesos de profesionalización docente.

Sin desestimar estas estrategias y sus fundamentos como parte de nuestras instancias y dispositivos de formación docente, nos proponemos revisar, recuperar, ampliar y potenciar el

sentido y valor que las narrativas cobran en nuestros procesos de formación, socialización y actualización profesional a fin de enriquecer nuestra perspectiva sobre las mismas como docentes formadoras/es de docentes y en tanto éstas constituyen al mismo tiempo un contenido de enseñanza pero también una estrategia en el marco de los dispositivos y actividades formativas.

Para ello creemos necesario partir de entenderlas en su carácter de capacidad humana que implica, en tanto acción, la expresión de conocimientos, afectos y emociones. Entre las narraciones y los acontecimientos descritos existe unión. No hay división entre el ser-dicho del mundo y el ser-hablante del sujeto. En este sentido “la narrativa trata de hechos, ideas, teorías, sueños, temores, desde la perspectiva de la vida del sujeto que narra y dentro del contexto de las emociones y del conocimiento de ese sujeto narrador” (Caporossi, 2012, p.108). Esta perspectiva reconoce el narrar como acto social y por ende no ajeno a conflictos, relaciones de poder, conocimientos e identidades. Al narrar se exploran las experiencias, se significa en el presente lo vivido; el relato moldea la experiencia. La narrativa en sus diversas formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y aquello que sucedió. El relato se organiza en relación tanto a la situación descrita como a su resolución (Bruner, 2003). Lo imprevisto potencia la posibilidad de contar una historia.

La narrativa, constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se entrelazan con el fin de contar lo que sucedido a alguien requiere para ser comprendida de un contexto en el que se realiza el relato, de razones que llevan a quien narra a contarla, de sus competencias para hacerlo y de la audiencia a quien la dirige (Gudmundsdottir, 1998).

Al narrar se recuperan las acciones vividas, damos voz a lo acontecido. Las narrativas son modos de revelar el presente a través de historizar, de significar las acciones humanas. Volver a ellas en el campo de la educación señala su valor en la construcción del conocimiento profesional docente. Tal como indica Caporossi (2012)

la narrativa desempeña un papel importante en la comprensión del currículum, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en las prácticas de la enseñanza, siempre que los contenidos estén fuertemente conectados con las razones éticas y prácticas de lo humano” (p.111)

En este sentido las narraciones se vuelven importantes para lograr el propósito de comunicar quiénes somos, cómo nos sentimos y también los motivos por los cuales nuestra acción sigue uno u otro curso (Edelstein, 2011). A su vez, Jackson (1998) nos invita a pensar en aquello que se enseña, en la lección no siendo, pero sí incluyendo segmentos narrativos que toman la forma de bromas, recuerdos, testimonios, anécdotas, recuerdos, ejemplos, etc. En muchos casos los relatos no sólo contienen un saber, también son en sí mismos un saber que pretendemos, nos interesa que las/os estudiantes posean.

Por su parte Gudmundsdottir (1998) rescata la utilización de la narrativa en la enseñanza de los contenidos además de contemplar su papel en la investigación educativa y a partir de ello el valor que asume en la formación docente. El autor, al igual que nuestra propuesta de formación, sitúa la noción de conocimiento pedagógico del contenido propuesta por Lee Shulman y plantea que la misma se sustenta en la idea de que el docente transforma lo que sabe sobre los contenidos en algo diferente.

Para Shulman (2005) dicho conocimiento integra el conocimiento base para la enseñanza y “representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza” (p.11). Rodríguez Moneo, Aparicio Frutos y Parellada (2020) refieren al mismo como la reinterpretación de los contenidos de una asignatura en función de los intereses y capacidades de las/os alumnas/os en un determinado contexto escolar y social.

La comprensión de esta categoría requiere considerar otra: el conocimiento del contenido o de la materia. Grossman, Wilson y Shulman (2005) plantean que la comprensión de esta requiere considerar las estructuras sustantiva y sintáctica de la disciplina, también las creencias de las/os profesoras/es sobre la materia. Las primeras refieren a los marcos teóricos que organizan y dan sentido al saber en el marco de una disciplina, así como aquellas que guían la investigación en ese campo disciplinar. Finalmente, las creencias, contribuyen a la manera en que las/os docentes piensan acerca de su materia y las elecciones que hacen en relación a su enseñanza su enseñanza. En relación a estas últimas Gudmundsdottir (1998) menciona dos tipos de creencias, el que refiere a la misma materia y a las prioridades que asignan en torno a ella las/os docentes y aquel que se vincula con la orientación de estas/os hacia la misma. Estas últimas se denominan valores y van a moldear el saber sobre esa disciplina que ellas/os consideran importante aprendan y sepan las/os estudiantes. También legitiman y excluyen las estrategias consideradas adecuadas o no para la enseñanza de la misma a un grupo de estudiantes. Es justamente esta creencia valorativa la que permite comprender, según el autor, la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Valores y narrativas se entrelazan ayudándonos a interpretar el mundo y organizar la experiencia, son instrumentos que constituyen una práctica al mismo tiempo que son también una perspectiva selectiva desde la cual contemplamos la realidad. Que el saber sobre los contenidos posea cualidades narrativas y pedagógicas conlleva a considerar y comprender su “potencia heurística”.

La transformación de la experiencia en saber pedagógico sobre los contenidos está vinculada al diálogo narrativo entre reflexión e interpretación. Las narrativas vinculadas a este saber concentran tanto la experiencia práctica como la interpretación y la reflexión.

La narración de la experiencia permite asignar sentido a los acontecimientos de manera organizada, coherente e incluso con rasgos de familiaridad que hacen a una más fácil comprensión. En las narrativas de los/as docentes se aprecian las maneras de mirar y comprender pedagógicamente tanto los acontecimientos áulicos como las prácticas, propias de otros/as e incluso los textos y materiales educativos.

Volviendo al saber a enseñar y al trabajo que con él realizan los docentes para enseñarlo valiéndose de la narrativa, Gudmundsdottir (1998) plantea que los/as docentes más experimentados poseen cantidades de unidades curriculares bien organizadas a modo de “pedazos de cuentos”, fragmentos que se combinan haciendo lugar a una narrativa mayor. El autor concluye:

Creo que lo que está en el meollo del saber pedagógico sobre los contenidos es precisamente la interpretación pedagógica. Los buenos maestros interpretan pedagógicamente: lo hacen y lo han hecho siempre desde los albores de la humanidad. Creo que ha llegado el momento de empezar a considerar a la enseñanza lo que es, “un texto intemporal”, una interminable tradición de historias contadas y vueltas a contar con el expreso propósito de interesar a los estudiantes (p.67).

La enseñanza supone entonces que un/a profesor/a sabe algo que sus estudiantes presuntamente no. Su tarea consiste en transformar la comprensión, las habilidades para desenvolverse, las actitudes o los valores deseados, en representaciones y acciones pedagógicas. Es decir, en maneras de expresar, exponer, escenificar ideas a fin de que aquellos/as que no saben lleguen a hacerlo (Shulman, 2005)

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La transformación que proponemos se orienta a recuperar, ampliar y profundizar el sentido y el uso de las narrativas en nuestra propuesta de formación docente. Hacer cada vez mayor hincapié en la sabiduría práctica como virtud de las/os docentes y cuyo despliegue en la enseñanza requiere “un juego sutil entre varios opuestos binarios: razón e imaginación, experiencia e inocencia, argumentación clara y riqueza de relato, respeto por los principios y atención a los detalles” (Pendlebury, 1998, p.86).

Para ello, resulta fundamental destacar la importancia que la oralidad y la escritura cobran en el proceso de reconstrucción de la experiencia pedagógica tornándola accesible a la reflexión. A su vez, profundizar en las implicancias de considerar esas experiencias en su carácter situado y en sus parámetros éticos.

En este sentido, cobra relevancia el análisis y reflexión no sólo respecto a cómo está integrado el conocimiento base para la enseñanza sino sobre las fuentes del mismo (Shulman, 2005).

De esta manera nuestra propuesta pretende profundizar en la recapitulación y reflexión crítica de experiencias durante la formación académica en la disciplina a enseñar; también en el análisis de los materiales y contextos de los procesos educativos institucionalizados tanto desde la apropiación de conocimientos teóricos como de su mediación en las propias trayectorias escolares y académicas; también respecto a la apropiación durante la propia formación respecto al saber producido a partir de la investigación sobre la escolarización, las organizaciones sociales, el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores y su apropiación; y finalmente el reconocimiento de la sabiduría que otorga la práctica misma durante el proceso de socialización preprofesional.

Para ello, las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, requieren de dispositivos e intervenciones que hagan lugar, desde la grupalidad y el diálogo, a los relatos en torno a las experiencias de los/as docentes en formación, pero también de nosotros mismos como formadores. Se trata de convertir nuestras acciones y pensamiento situados, en objeto de análisis y reflexión a partir de relatos que harán lugar a nuevos relatos en pos de transformar las identidades y conocimientos profesionales docentes en construcción, tanto de nuestros/as estudiantes como propios, delineando maneras de ser, estar y hacer en la profesión docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Paidós Educación.
- Bruner J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional en las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. (coord). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Cardós, P. (2018). Formación de Profesores en Psicología. Conocimiento profesional y saber a enseñar. *Anuario Temas en Psicología*. Volumen 4. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Cardós,P., Correa A. K. y Torres, A. (2023). Ética y práctica profesional en profesores y profesoras en psicología. Formación e investigación. En C. Giordano y G. Morandi (Comp.). *Memorias de las 4° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública: producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2023.Libro digital, PDF; Archivo Digital, 390-398. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/152528>

Compagnucci, E. (2009). La enseñanza y el aprendizaje de la Psicología: estudio de la práctica docente en profesores y principiantes. *Revista de Psicología. Segunda Época*. Volumen N° 10 2008/2008. Edulp.

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

Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 9, núm. 2.

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico de los contenidos. En McEwan Hunter y Kieran Egan (comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.

Jackson, P. (1998). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En McEwan Hunter y Kieran, E. (Comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.

McEwan, H. y Kieran, E. (Comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.

Pérez Gómez, A. (2018). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.

Pendlebury, S. (1998). Razón y relato en la buena práctica docente. En H. McEwan y E. Kieran (Comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.

Rodríguez Moneo, M.; Aparicio Frutos, J.J. y Parellada, C. (2020). *Formación permanente del Profesorado. Fundamentos pedagógicos, líneas estratégicas y acciones formativas para lograr un profesorado de calidad*. Pirámide.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.9, núm.2. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

La evaluación de la microclase en el profesorado universitario

Irma del Valle Velárdez
Universidad Nacional de Quilmes, Instituto Superior Formación Docente N° 41
irmavelardez@gmail.com

RESUMEN

El trabajo que desarrollo a continuación, presenta el análisis y la resignificación de un instrumento evaluador del dispositivo de formación basado en la socialización: 'microclase'. Tanto el dispositivo como el instrumento mencionado, forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que propone el programa del curso de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente (en adelante PERD), y que llevo adelante como formadora, junto a un equipo de trabajo, en las carreras de los profesorados de Ciencias Sociales, Educación y Comunicación Social de la Universidad Nacional de Quilmes (en adelante UNQ). Y a su vez, es el trabajo final del Seminario de Evaluación de la Práctica, de la Diplomatura en Estudios Avanzados en Prácticas de Acompañamiento a la Formación, de la Universidad Nacional de Rosario (en adelante UNR).

PALABRAS CLAVE: microclase; evaluación; enseñanza; dispositivo; reflexión

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

A saber, la materia de PERD es un curso básico anual y presencial, cuenta con tres comisiones y está pensado bajo el formato taller por acuerdo profesional de los docentes a cargo de las mismas.

Esta materia presenta un programa que hace foco especialmente en las perspectivas hermenéutico-interpretativas y críticas sobre la formación para la práctica docente que, como mirada alternativa y eje vertebral, aporta y trabaja en la construcción de una práctica docente reflexiva y autorreflexiva, desde una perspectiva de interés emancipatorio. De ahí que, el objeto de análisis elegido forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se proponen en dicha materia.

Cabe aclarar, que el posicionamiento que da sustento al programa de PERD, aporta a la construcción de los sentidos y significados de prácticas reflexivas y emancipadoras como al compromiso de una praxis reflexiva. Y en línea con lo planteado, la evaluación de la práctica pretende ir más allá de una perspectiva prescriptiva y empírica, es decir, promueve un enfoque analítico interpretativo. "Desde esta postura evaluar la práctica es hacer progresar la acción a partir de la observación y del análisis" (Placci, 2022, p. 1)

En este sentido, el estudio y análisis del instrumento evaluador de una microclase me posibilita como docente formadora, primero, ampliar el conocimiento respecto de los alcances del mismo, durante la práctica de la enseñanza y la formación docente. Segundo, reestructurar la grilla de evaluación en uso y el modo en que vengo trabajando con ella, a partir de nuevos aportes teóricos recibidos y así, desplegar la mayor potencialidad que la misma posibilita. Tercero, visibilizar los cambios y aportes realizados al instrumento evaluador para seguir trabajando en las mejoras de las clases simuladas. De este modo, considero que el abordaje de la propuesta involucra y promueve la reflexión docente, así como la mejora de las prácticas cotidianas

LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA

Numerosos debates han puesto en la agenda educativa el tema de la evaluación y la necesidad de seguir promoviendo mejoras en la educación. Esto implica un gran desafío para la formación y puntualmente para la práctica docente. "La reflexión sobre la evaluación de la educación superior nos conduce a identificar un primer referente en los fines de la educación y en el marco de la realidad social, política, económica, cultural, científica, tecnológica y ambiental donde se desenvuelve una sociedad". (Vizcarra Herles, Bosa Condorena y Monteiro de Aguiar Pereira, 2011, p. 2)

Parto de la premisa que, en el ámbito educativo, tanto sea en la formación inicial como en el desarrollo profesional, la evaluación resulta "un concepto polisémico" (Vizcarra Herles, Bosa

Condorena y Monteiro de Aguiar Pereira, 2011; Placci, 2022). Por ello, considero necesario aclarar que el término ‘evaluación’ que vertebra esta producción escrita, se condice con lo que plantea Placci (2022, p. 4) cuando manifiesta, que es “una actividad crítica de aprendizaje y de enseñanza, como actividades dinámicas que interactúan dialécticamente en el mismo proceso estableciendo relaciones de carácter recíproco”.

En este sentido, otro constructo que entrelazo, es el de práctica (Wenger, 2001), el cual entiendo como social, intencional, intelectual y como aquella que sostiene una determinada racionalidad y que manifiesta conflictos y contradicciones. Por ello, asumo la práctica desde una mirada multidisciplinaria e integrada. De ahí que “la práctica tiene un carácter permanente de improvisación y de creación” (Lave, 2015, citado en Placci, 2022: p. 6)

Pensar la evaluación y la práctica desde este posicionamiento, implica tomar distancia de una perspectiva prescriptiva y empírica, para dar lugar y promover un enfoque analítico interpretativo basado en una acción transformadora, que visibilice “los criterios, los objetivos, la ideología para objetivar, en lo posible, las subjetividades de la evaluación [...]” (Placci, 2022, p. 1)

Sostengo que para pensar formas de evaluación situadas y alternativas a las prácticas que llevo adelante, es necesario que problematice las creencias y revise los propios supuestos acerca de la evaluación de la práctica. También, es pertinente que analice la gramática construida acerca de la evaluación en la formación y lo haga críticamente, cuestionando las prácticas evaluativas durante el acompañamiento en la formación.

De igual manera, resulta necesario el replanteo de los dispositivos que contribuyen a la mejora del proceso evaluativo, así como, los criterios de evaluación alternativos, la viabilidad y sostenibilidad de los mismos, para evaluar la práctica en la formación (Placci 2022)

En este marco general, una evaluación formativa se caracteriza por ser continua e involucra actividades donde docentes y estudiantes se ven involucrados y tiene el propósito de brindar información para posibilitar una retroalimentación significativa y mejorar las actividades de aprendizaje y de enseñanza de los sujetos involucrados. Esta evaluación permite un análisis más profundo y atiende las razones pedagógicas y de contexto que la vertebran. Por ello, “la retroalimentación es la clave para lograr que la evaluación de los aprendizajes sea formativa” (Brown y Glasner, 2003 citados por Canabal y Margalef, 2017, p. 151)

Por el contrario, una evaluación sumativa tiende a ser un punto final, numérico que encierra juicios evaluativos. Cabe aclarar que, en palabras de Brown y Glasner (2003, p. 27) ninguna forma de evaluación es puramente sumativa o formativa.

Puntualmente una evaluación desde el enfoque comprensivo interpretativo es aquella que toma en consideración los objetivos, los criterios de progreso, la observación, la información a través de múltiples fuentes y la interpretación final de todo el proceso. Mientras que la

evaluación desde un enfoque basado en estándares toma en cuenta los objetivos, criterios establecidos, la necesidad de los receptores, los estándares de evaluación y el rendimiento. Son dos enfoques claramente opuestos, pero el comprensivo interpretativo es el que da sustento a mi posicionamiento docente.

Considero que la evaluación forma parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje que atraviesan tanto los estudiantes como los docentes. Por ello, debe ser motivadora y productiva para ambos, así como, estar considerada estratégicamente en las instituciones educativas. “Evaluar la práctica es un momento más dentro del proceso educativo, sin esa evaluación hay un vacío, un área de vacancia, se necesita para completar, para ‘tomar el pulso’ a la marcha del acto pedagógico”. (Placci, 2022, p. 8)

En otras palabras, como docente tengo que diseñar estrategias de evaluación que me resulten apropiadas a los propósitos educativos y objetivos de aprendizaje que espero. Entonces el proceso de evaluación será adecuado si atiendo los problemas que van surgiendo desde una práctica reflexiva y tomo decisiones más pertinentes para que funcione. Importa y por muchas razones que como formadora planifique tomando la decisión o consensuando con los estudiantes con qué criterios y medios de evaluación voy a trabajar, si es necesario el diseño o rediseño de los instrumentos y del sistema de calificaciones. Así mismo, que promueva instancias y situaciones donde los estudiantes puedan desarrollar las prácticas docentes en un clima áulico de confianza y desplieguen sin limitaciones, distintas modalidades de evaluación necesarias para el desarrollo de la profesión, como lo son, la autoevaluación y la heteroevaluación (Placci, 2022; Brown y Glasner, 2003). A lo que agrego, coevaluación o evaluación con/entre pares.

Ahora bien, resulta fundamental tener en cuenta, la filosofía que subyace a la evaluación, más allá de la importancia de los métodos o instrumentos que se utilicen (Brown y Glasner, 2003). De modo que, con estos factores se puede empezar a pensar la innovación en la evaluación, la cual conlleva algunos riesgos y dificultades (Canabal y Margalef, 2017) porque toma distancia de la evaluación tradicional tan enquistada en las instituciones educativas.

Durante el proceso evaluativo, se precisa un buen evaluador que tenga experiencia docente y conocimiento disciplinar para enseñar, así como conocimiento para evaluar. Pero como un buen evaluador no se improvisa, debe tener una serie de cualidades personales y un rasgo indispensable, llamado “intracepción” que Camilloni (1989, p. 14) define como “la capacidad para comprender intuitivamente los sentimientos, los deseos y las intenciones de otra persona”.

Así mismo, la autora advierte que “se puede ser un excelente profesor sin ser por eso un buen examinador” (Camilloni, 1989, p. 3) y que dependerá de los educadores y el uso de métodos prácticos lo que ayude a evitar o reducir dichas influencias, mediados por los

esfuerzos realizados y por la resistencia de dichas influencias. (Brown y Glasner, 2003). Habida cuenta de la perspectiva que adopto, un proceso evaluativo debe ser creíble, válido y equitativo según evalúe capacidades, habilidades y/o conocimientos.

Blanco Blanco (2008) presenta las rúbricas como instrumentos de la evaluación auténtica y alternativa, que acompañan a evaluar y puntuar con garantía las producciones de los estudiantes o de los grupos que conforman. “Informes de investigación, portafolios, exposiciones sobre un caso o simulaciones, por citar sólo algunos ejemplos, requieren enfoques e instrumentos de evaluación y calificación obviamente distintos de los representados por los tradicionales exámenes de lápiz y papel”. (p. 171).

En otras palabras, las rúbricas como herramientas versátiles y de gran potencialidad didáctica son guías de puntuación que se utilizan en la evaluación de desempeños en sus distintos niveles para valorar su ejecución y proporcionar un feedback. Por ello, las rúbricas presentan una estructura con elementos básicos tales como: las dimensiones que refieren a los componentes del marco a evaluar, los niveles de desempeño que pueden ser cualitativos y/o cuantitativos y los descriptores, donde aparece la explicación acotada de la evidencia que permite juzgar la producción/trabajo del estudiante.

Sumo como aporte final para mi instrumento evaluador, que “toda rúbrica esté identificada con título, incluya un objetivo establecido explícitamente y vaya acompañada de unas breves instrucciones para su uso (Stevensy y Kevi, 2005; Tierney y Simon, 2004) citados en Blanco Blanco 2008, p. 174), así como un espacio para sugerencias, inquietudes, valoraciones y aclaraciones.

LA MICROCLASE EN EL CURSO DE PERD Y LA EVALUACIÓN

La microclase como dispositivo utilizado para la formación de futuros docentes, tal como sostiene Rebeca Anijovich (2009, p.119) “es una práctica que un docente en formación lleva a cabo en un tiempo breve, con un grupo pequeño de alumnos (en situación de laboratorio, en general con sus propios compañeros en el rol de alumnos), con el fin de desarrollar habilidades específicas (también llamadas microelementos)”.

Durante la cursada de PERD el trabajo con las microclases es dinámico y está a cargo de cada uno de los docentes en formación, quienes en parejas pedagógicas van implicándose en el desarrollo de una microclase.

Cada clase simulada incluye el diseño previo de una propuesta educativa. Dicha planificación enfrenta a los docentes en formación a un gran desafío y está pensada para una clase de una duración entre 20 y 30 minutos aproximadamente. Durante el desarrollo de las mismas aparecen y afloran cuestiones del orden de lo interno y las subjetividades, como la dimensión de las trayectorias personales y del contexto institucional.

Las prácticas simuladas de enseñanza están en diálogo continuo con la evaluación formativa, por ello, una vez que concluye cada microclase aparece la devolución o retroalimentación correspondiente, ya sea la co-evaluación o evaluación entre pares, la heteroevaluación y la autoevaluación.

Una o dos parejas pedagógicas según se considere necesario, se encargan de co-evaluar a sus compañeros a cargo de la microclase y registran sus valoraciones en un instrumento o grilla previamente elaborada por el equipo de PERD, que figura a continuación.

1. LECTURA COMPRENSIVA DEL TEXTO BIBLIOGRÁFICO.
 - A- Presentación del contenido y de la Bibliografía.
 - B- Organización de la presentación y desarrollo del contenido que evidencia conocimiento del tema.
 - C- Síntesis de los conceptos e ideas principales.
 - D- Relación entre los aportes de los distintos autores.

OTROS....

2-GESTION DE LA CLASE:

- A) Introducción del tema y motivación del grupo para el trabajo.
- B) Selección de estrategias y recursos para el desarrollo del contenido, que promuevan: La Comunicación, el Pensamiento Crítico y la Reflexión.
- C) Previsión de actividades o tareas grupales para la enseñanza.
- D) Utilización de recursos didácticos o mediadores instrumentales.
- E) Promoción de un escenario/ ambiente de intercambio y construcción del conocimiento facilitador y motivador para el aprendizaje.
(Buen clima de la clase)
- F) OTROS

SUGERENCIAS (PARA MEJORAR):

Figura 1 -*Instrumento de evaluación de la microclase*. Tomada de "Instrumento evaluador" [imagen] Ediciones UNQ. 2018, <https://ediciones.unq.edu.ar/513-saberes-y-practicas-en-la-formacion-de-profesores-reflexivos.html>

Es decir, se avanza hacia la instancia final donde se lleva a cabo desde el modelo dialógico, la retroalimentación por parte de los docentes en formación y los docentes formadores a los estudiantes responsables de la clase simulada. Aquí aparecen las voces de los pares a través de los comentarios y reflexiones, así como las voces y sugerencias de las profesoras a cargo. Una vez finalizada la microclase, realizo la devolución a los estudiantes desde mi intracepción docente, con toda la información obtenida en el transcurso y proceso de producción, planificación y seguimiento de la microclase en cuestión. En este momento busco que la instancia evaluativa de la retroalimentación se transforme en una actividad colaborativa, donde todos participen. Y que cada uno sume lo que considere pertinente, desde una actitud crítica y reflexiva y una perspectiva formativa, horizontal, profesional y alternativa.

Durante la retroalimentación busco promover instancias de reflexión, para que los estudiantes vuelvan a pensar sus propias intervenciones, es decir retornen sobre las huellas de su hacer docente. Por esta razón acuerdo que, resulta central que “los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes” (Zeichner, 2017, p. 5)

DESAFÍOS FUTUROS

LA RESIGNIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO EVALUADOR DE LA CLASE SIMULADA

El uso del dispositivo de formación docente basado en la socialización, microclase, posibilita pensar el campo de las prácticas, el hacer docente y la formación en sí misma, para “entender la importancia del conocimiento profesional procedente de la investigación de las propias acciones en la práctica del aula. Desde esta perspectiva, reflexionar sobre dichas prácticas constituye una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora” (Anijovich, 2009, p. 23)

Resulta central entonces, pensar alternativas y mejoras para las prácticas cotidianas que permitan promover la generación de nuevos interrogantes y replanteos docentes. Desde esta perspectiva se torna viable la resignificación del instrumento evaluador con el que trabajo y trabajamos desde hace tiempo, los docentes del equipo de PERD.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

A continuación, propongo algunos cambios que considero valiosos para resignificar el instrumento evaluador de las microclases.

Primero, incorporar una breve instrucción, de ser preciso, para el uso del instrumento de la evaluación formativa- alternativa de la clase simulada. Segundo, anticipar en la grilla de evaluación, que el enfoque comprensivo-interpretativo es desde el que se realiza la coevaluación entre pares y heteroevaluación. Y dar cuenta, que forma parte de una evaluación formativa. Tercero, incorporar los ‘niveles de desempeño’ y el título de ‘descriptores’ a la columna del instrumento, que carece de nombre, pero que ya viene cumpliendo esa función. Cuarto, tener en cuenta para el nuevo armado del instrumento, los atributos de validez, confiabilidad, objetivación, sensibilidad y pertinencia. Quinto, seleccionar los criterios que forman parte del instrumento de evaluación, junto a los estudiantes y así acordar la significatividad de los mismos. Sexto, ajustar la redacción de los criterios, para que sea más clara la intencionalidad de cada uno de ellos. Séptimo, estimular la intracepción como cualidad relevante para todo educador. Octavo, presentar de modo explícito, claro y preciso, los objetivos que guían dicha evaluación. Noveno, sumar en la dimensión

'sugerencias' los términos "inquietudes, valoraciones y/o aclaraciones" para ampliar los aportes de la devolución. Décimo, reafirmar finalmente, que la información que se obtiene de la retroalimentación (como herramienta para la mejora) permite modificar y mejorar las actividades de enseñanza y aprendizaje en la que estamos implicados los docentes en formación y los docentes formadores. Undécimo, revisar las dimensiones que posee la grilla para evaluar sus posibles cambios. Duodécimo, propiciar una instancia de autoevaluación de la pareja pedagógica, luego de recibir la devolución final de la clase para que puedan contar ¿Cómo se sintieron? ¿Cómo consideran que la microclase podría mejorar, desde y con los aportes de la retroalimentación recibida?, entre otras.

Finalmente, el trabajo realizado buscó enlazar las prácticas simuladas de enseñanza, la resignificación de un instrumento evaluador y lo aprendido en el seminario de Evaluación de la práctica. Ante esto, me propuse replantearme y reestructurar a partir de todo lo transitado y aprendido, el modo en que vengo trabajando con la evaluación y sus protocolos en la práctica docente. También, seguir brindando un espacio para mejorar las prácticas de enseñanza e ir transformándome en y con ellas. Siento que esto es posible. "El desafío, entonces, es promover situaciones, dispositivos y proyectos para que los docentes preocupados por la formación en prácticas profesionales contemos con espacios para la propia formación". (Sanjurjo, 2017, p. 10)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R (2009). *Transitar la práctica pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Blanco Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En Blanco Blanco A., Morales Vallejo, P. y Torre Puente J. *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Brown, S. y Glasner, S. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Camilloni, A. (1989). Las apreciaciones personales del profesor. En: *Programa de Formación de Formadores en Ciencias de la Salud*, Volumen III, Bs. As. Asociación Amigos de la Facultad de Medicina
- Canabal, C. y Margalef, L. (2015). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Julio 2015.
- Davini, M.C. (1989). *Las apreciaciones personales del profesor*. CEFYL- UBA
- Lave, J. (2015). La cognición en la práctica. Litwin, E. (2009). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.

- López, M. M. y Medina, M. (Comps.) (2018). *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Manual Pedagógico sobre el uso del lenguaje inclusivo y no sexista (2018). <https://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2018/11/IPPDH-MERCOSUR-RAADH-Manual-Lenguaje-no-sexista.pdf>
- Placci, N. (2022). "Material de estudio". Seminario Evaluación de la práctica.
- Placci, N. (2022). "Material de estudio". Módulo I. Seminario Evaluación de la práctica.
- Placci, N. (2022). "Material de estudio". Módulo II. Seminario Evaluación de la práctica.
- Sanjurjo, L.(2017). *Los trayectos formativos de los formadores en prácticas profesionales. Symposium de Practicum y Prácticas Externas*. Poio, España, Universidad de Santiago de Compostela.
- Stevens, D. y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics*. Stylus.
- Tierney, R. y Simón, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across sea- le levels. *Practica Assessment, Research and Evaluation*, 9 (2).
- Vizcarra Herles, N. y otros (2011). Factores para la no neutralidad de la evaluación de la calidad de la educación superior. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* Volumen 11, Número 2, 1-23.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zeichner, K.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-45.

La formación docente en Ciencias Naturales en la universidad ante el desafío de promover la comprensión lectora

María de los Ángeles Bizzio
Carina A. Rudolph
Carla I. Maturano

Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales.
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan

mbizzio@ffha.unsj.edu.ar

carinaarudolph@gmail.com

cmatur@gmail.com

RESUMEN

Para promover el aprendizaje, el docente suele plantear la lectura guiada por actividades mediadas por consignas cuya redacción implica un proceso de elaboración. Este artículo presenta un estudio exploratorio que examina las propuestas de lectura elaboradas por estudiantes de profesorado en Física y en Química de la Universidad Nacional de San Juan para dos textos de Ciencias Naturales de nivel secundario. Las mismas fueron analizadas según el tipo de actividad, el modo en que se inserta la lectura en la propuesta, su adecuación al género de los textos y el trabajo con las imágenes como elementos multimodales. El análisis de las consignas muestra que sólo algunas actividades acompañan el proceso de lectura, que por lo general no priorizan las tareas de acuerdo con el género y ni aprovechan las imágenes, lo cual deriva en la necesidad de abordar de manera explícita en la formación docente inicial la función del profesor de Ciencias Naturales para diseñar modos de leer en las disciplinas a través consignas apropiadas para cada texto.

PALABRAS CLAVE: formación docente inicial; lectura; Física; Química

INTRODUCCIÓN

En investigaciones anteriores en el área de la enseñanza de las Ciencias Naturales hemos reportado dificultades de los estudiantes para comprender los textos disciplinares y de los docentes para plantear tareas que favorezcan el aprendizaje a partir de textos (Soliveres et al., 2015; Maturano y Mazzitelli, 2018). En estudios recientes desarrollados en diferentes contextos iberoamericanos se ha identificado la necesidad de que tanto los textos escolares como las prácticas docentes fomenten la lectura y la escritura en las asignaturas como objetos e instrumentos de enseñanza y aprendizaje (Navarro et al., 2020). Desde esta perspectiva, el docente de Ciencias Naturales debería ocuparse de la lectura de los textos disciplinares en las clases, por lo que surge la necesidad de cuestionarnos acerca de su formación para la planificación de propuestas de acompañamiento de la lectura de textos escolares en el marco de las carreras de profesorado a nivel universitario.

Consideramos que esta tarea se vería facilitada si se tienen en cuenta los lineamientos de la Teoría de Género de la Lingüística Sistémico-Funcional, ya que brinda herramientas respecto de la organización de los textos y su contenido. Según esta teoría, los textos escolares se organizan en función del contenido disciplinar que se quiere presentar. Esta organización de la información, que llamamos género, se manifiesta a través de una forma textual dinámica y reconocible, que responde a un propósito planteado en etapas con sus propias estructuras esquemáticas (Martin y Rose, 2008). Según estos autores, los géneros que se emplean con mayor frecuencia en ciencias en la escuela secundaria son los informes (que se focalizan en entidades) y las explicaciones (que se centran en procesos), los cuales se complementan entre sí al explorar un tema. Así identifican tres tipos de informes: descriptivo (que caracteriza una entidad centrándose en sus rasgos o propiedades), clasificatorio (que clasifica y/o subclasifica miembros de una clase más general en relación con un criterio o conjunto de criterios) y composicional (que se centra en los componentes de una entidad o las partes de un todo). Estos autores también distinguen distintos tipos de explicaciones entre las que se destacan: secuencial (que se focaliza en una secuencia simple de eventos entre los cuales se da una relación causal obligatoria), factorial (que explica un fenómeno en base a uno o múltiples factores contribuyentes, mediante relaciones causales o temporales), de consecuencia (que se centra en un fenómeno simple que puede tener dos o más consecuencias en el mundo natural) y condicional (que se asocia con fenómenos cuyos efectos pueden ser diferentes dependiendo de condiciones variables). Asimismo, en un texto se pueden combinar dos o más géneros (conformando un macrogénero) y múltiples lenguajes (verbal, gráfico, tipográfico, matemático) para poder lograr su propósito comunicativo.

El género de los textos debería tenerse en cuenta al momento de abordarlos en la clase de Ciencias Naturales y es el docente el mediador para establecer puentes que favorezcan el

aprendizaje. Estos puentes podrían estar expresados mediante consignas que promuevan la realización de tareas para favorecer la comprensión del contenido, según el género del texto. Dentro de la Teoría de Género se propone que el docente realice un andamiaje de la lectura, el cual consiste en proporcionar ayudas para que el estudiante pueda ir construyendo habilidades de lectura de modo tal que a medida que dichas habilidades se desarrollan, las ayudas se vayan eliminando hasta lograr que el estudiante pueda realizar la lectura de modo independiente (Rose, 2016). Este andamiaje se organiza en tres etapas (Rose et. al., 2003) que incluyen diversas tareas de aprendizaje. Tales etapas son: preparación para la lectura (acercamiento al tema y pantallazo del texto que permita anticipar qué esperar a medida que el texto se despliega), lectura en detalle (lectura párrafo por párrafo centrándose en una comprensión profunda de la información que se presenta) y elaboración del significado (construcción de un nuevo texto con lo comprendido, discusión y reelaboración de significados).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para analizar textos escolares de Física y de Química es necesario tener en cuenta los géneros, los múltiples lenguajes que allí se conjugan (Manghi et al., 2016) y sus características, focalizando en el propósito, en las etapas de su estructura y en las realizaciones léxico-gramaticales distintivas (Rudolph et al., 2020). Dicho análisis sirve de base para diseñar tareas de lectura como punto de partida necesario para su utilización en las clases. Las consignas de lectura más apropiadas deberían demandar procesos inferenciales que ayuden a los y las estudiantes a comprender en profundidad y a relacionar la información expresada en los textos (Flores et al., 2022). En esta presentación nos cuestionamos acerca de la formación de los estudiantes de profesorado para plantear el abordaje de textos de Ciencias Naturales de esta manera y promover su comprensión.

OBJETIVO

El objetivo de este artículo es presentar un análisis, desde la perspectiva teórica descrita, de propuestas de lectura elaboradas por futuros docentes de Física y de Química. Las mismas fueron diseñadas bajo la consigna de orientar las tareas de lectura que realizaría un grupo hipotético de estudiantes, tendiendo a favorecer la comprensión de dos textos seleccionados de un manual escolar de Ciencias Naturales de nivel secundario.

ABORDAJE METODOLÓGICO

En este trabajo presentamos parte de una investigación consistente en un estudio exploratorio desarrollado con los estudiantes universitarios que cursan las asignaturas Didáctica de la

Física, Didáctica de la Química, Práctica docente y Residencia docente, correspondientes a los dos últimos años de las carreras de profesorado en Física y profesorado en Química de la Universidad Nacional de San Juan. La muestra está constituida por nueve propuestas de los estudiantes que cursaron dichas asignaturas durante 2023.

Seleccionamos para este estudio dos textos que tienen la particularidad de presentar la información organizada en géneros diferentes: informes y explicaciones. El Texto 1 (Schonholz et al., 2017) aborda como entidad a las ondas y presenta dos informes clasificatorios que obedecen a dos criterios diferentes (Figura 1). El Texto 2 (Schonholz et al., 2017) presenta un informe descriptivo acerca de lluvia ácida, una explicación factorial y una explicación de consecuencia de dicho fenómeno (Figura 1).

Para el relevamiento de los datos instrumentamos una jornada de trabajo específica en la que propusimos a los participantes que diseñaran las actividades que utilizarían si hubieran decidido trabajar los dos textos proporcionados para enseñar los contenidos que allí se abordan. La implementación se llevó a cabo durante dos horas reloj.

Para analizar las producciones tuvimos en cuenta los siguientes criterios y categorías. Consideramos: (a) el tipo de actividad propuesta (distinguimos las actividades de lectura de otro tipo de actividades); para las actividades de lectura examinamos (b) su relación con las etapas de la lectura (preparación para la lectura, lectura en detalle y elaboración del significado); (c) la inclusión de actividades (de lectura y de otro tipo) relacionadas con el género de los textos; y (d) el abordaje de las imágenes en sí mismas o en su vinculación con el texto verbal.

La clasificación de las ondas

Todas las ondas, aun las que más difieren entre sí, tienen algunas características que permiten clasificarlas en clases con propiedades comunes.

Las ondas mecánicas y las ondas electromagnéticas
Las ondas que requieren de un medio para propagarse se denominan ondas mecánicas, como las del sonido. El emisor, por ejemplo la cuerda de una guitarra, produce vibraciones en el aire a su alrededor. Luego, la perturbación se va propagando produciendo oscilaciones en la presión, y de esta forma se propaga el sonido.

Pero no todas las ondas viajan solo por el aire. Por ejemplo, las ondas que llegan desde el Sol no son mecánicas, ya que recorren unos 150 millones de kilómetros en el vacío antes de llegar a la parte superior de la atmósfera terrestre. Las ondas que se pueden propagar en el vacío sin que haya un medio material, y que además lo pueden hacer también en algunos medios, se denominan ondas electromagnéticas. Al propagarse, estas ondas van produciendo oscilaciones en los campos eléctricos y magnéticos de los puntos de espacio que alcanzan.

Las ondas transversales y las ondas longitudinales
Otra forma de clasificar las ondas tiene en cuenta si la oscilación producida en cada punto alcanzado es paralela o perpendicular a la dirección de propagación. Las ondas en las que la oscilación producida en cada punto es perpendicular a la dirección de propagación se llaman ondas transversales. Por ejemplo, al producir una onda en una soga, cada punto de ella oscila perpendicularmente a la dirección de propagación. Las ondas electromagnéticas son transversales.

En otro tipo de ondas las oscilaciones en los puntos alcanzados tienen la misma dirección que la de propagación, como ocurre en un resorte, y se denominan ondas longitudinales. Las ondas de sonido son longitudinales.

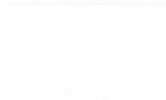
Las ondas transmiten información
La mayor parte de las aplicaciones tecnológicas de los procesos ondulatorios se basan en la propiedad que tienen las ondas de transmitir información.

Muchas veces, el emisor puede regular la forma en que envía la onda de tal manera que transporte información. Por ejemplo, mediante ondas sonoras enviamos palabras y música, y mediante ondas electromagnéticas se envían señales de radio y de televisión.

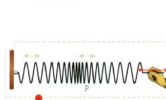
Para ver > temas relacionados



Ingresen al video para ver ejemplos de ondas transversales y longitudinales en la Tierra. [https://www.youtube.com/watch?v=...](#)



Onda transversal en una soga. La onda avanza hacia la izquierda y los puntos, como el P, oscilan perpendicularmente a esa dirección.



Onda longitudinal en un resorte. La onda se propaga hacia la izquierda en la dirección del eje del resorte y los puntos de éste, como el P, oscilan en esa misma dirección.

CON BUENA SEÑAL EN VALORES

¿Cómo afecta la lluvia ácida al medio ambiente?

La lluvia ácida es una de las principales formas de contaminación ambiental. Aunque se origina en las grandes ciudades, también termina afectando regiones alejadas de la urbanización por acción de los vientos.

Todas las lluvias se caracterizan por la precipitación de agua. Pero no todas son iguales, ni todas las aguas de lluvia lo son. La llamada lluvia ácida refiere a cualquier precipitación que contenga concentraciones elevadas de ácido sulfúrico y ácido nítrico, e incluye precipitaciones no solo en forma líquida, sino que también pueden caer en forma de nieve o aparecer como niebla.

Parte de los ácidos que transforman las lluvias en ácidas provienen de erupciones volcánicas y de la descomposición vegetal; sin embargo, esto solo representa una porción realmente insignificante. La mayor parte de las precipitaciones ácidas son consecuencia directa de la actividad humana. Cuando utilizamos combustibles fósiles, se liberan óxidos de azufre (SO₂) y óxidos de nitrógeno (NO_x) a la atmósfera. Estos gases, al combinarse luego con las partículas del aire, forman soluciones diluidas de ácidos sulfúrico y nítrico.

La lluvia ácida tiene consecuencias nocivas para la vida. Una de las más importantes es la que depende directamente de los lagos, ríos y otros medios acuáticos, ya que el elevado nivel ácido incrementa la toxicidad de las aguas. Ciertas especies marinas logran tolerar mejor que otras estos cambios de pH. Sin embargo, basta con que algunos de estas se vean afectadas para que, con el tiempo, esto repercuta en muchas más, a través de la cadena alimentaria, incluyendo aves y reptiles que se alimentan de especies acuáticas.

Las selvas y los bosques también se contaminan con la lluvia ácida. Esta precipitación le roba los nutrientes esenciales al suelo y dificulta su absorción. Además, daña las agujas de las coníferas y las hojas de los árboles. Todo esto hace que las plantas se vuelvan menos resistentes a las enfermedades y a la acción de diversos insectos. Al mismo tiempo se ve también afectada su capacidad reproductiva, ya sea por no producir semillas o porque estas no germinan en un medio ácido.

La mejor manera de luchar contra la lluvia ácida es reducir las emisiones de los contaminantes que la originan. ¿Será posible hacerlo?

La lluvia ácida, producto de la actividad humana, deteriora nuestro propio entorno natural.

Figura 1: Texto 1 (Schonholz et al., 2017, p. 47) y Texto 2 (Schonholz et al., 2017, p. 127)

A continuación, presentamos una breve descripción de la propuesta de cada participante (que designamos con P seguida del número asignado en la investigación a cada uno) para el Texto 1 y Texto 2 respectivamente.

TEXTO 1:

P1: Actividades en pequeños grupos que trabajan alternadamente con cada uno de los criterios de clasificación con posterior intercambio en el grupo clase: lectura, confección de esquema, exposiciones usando diversos recursos, experimentos y ejemplificación.

P2: Actividades para abordar los dos criterios de clasificación basadas en: reconocimiento de algunos elementos paratextuales, lectura del texto, identificación de palabras “difíciles”, confección de un cuadro y respuesta a interrogantes consultando algunas fuentes externas.

P3: Actividades con el grupo clase para explicitar conocimientos previos del tema. Actividades en pares: lectura, identificación de las “ideas más importantes” y confección de un esquema. Finalmente, con el grupo clase se retoman las ideas iniciales.

P4: Actividades consistentes en: analizar paratextos, responder preguntas referidas a los dos criterios de clasificación, realizar un “ordenador gráfico” y asignar otro título al texto.

P5: Actividades que proponen: leer el texto, responder preguntas para ambos criterios y para ejemplos fuera del texto, analizar las imágenes y confeccionar un esquema.

P6: Actividades experimentales pautadas por el docente y respuesta a preguntas, algunas de las cuales se asocian al contenido presentado en el texto.

P7: Actividades consistentes en: pregunta inicial referida a la propagación de las ondas mecánicas en diferentes medios y en el vacío, investigación acerca de diferentes ejemplos de ondas dados por el docente y asociación de dichos ejemplos con la teoría.

P8: Actividades que proponen clasificar las ondas según uno de los criterios y luego lleva al estudiante a cuestionar el otro criterio, propuesta de experimentos para observar ondas en forma grupal, y puesta en común para considerar “qué es lo más importante” del texto.

P9: Actividades asociadas a ambos criterios a través de preguntas que buscan diferenciar, clasificar, ejemplificar y/o explicar las clases de ondas, y confección de un esquema.

TEXTO 2:

P1: Actividades consistentes en: dos lecturas (rápida y lenta), identificar palabras desconocidas, realizar un esquema, enumerar las consecuencias del fenómeno, buscar información sobre ácidos en otras fuentes, proponer soluciones al fenómeno y exponerlas.

P2: Actividades que proponen: un acercamiento al paratexto, formulación de preguntas por los estudiantes, colocar título a los párrafos, confeccionar un esquema, identificar palabras desconocidas, recuperar conocimiento previo del tema y evaluar los riesgos del fenómeno.

P3: Actividades grupales que consisten en: leer el texto, resaltar ideas importantes y realizar un organizador gráfico.

P4: Actividades consistentes en: preguntas para cuestionarse, a partir de la lectura, sobre aspectos de la lluvia ácida mencionados en el texto (concepto de lluvia ácida, origen de los ácidos, tipos de compuestos, consecuencias), algunos de los cuales se relacionan con lo aprendido antes en la asignatura y brindar un título alternativo al texto.

P5: Actividades en pares que solicitan: leer el texto, anticipar algunos conceptos a partir del título y la imagen, responder preguntas sobre el concepto de lluvia ácida, sus causas y consecuencias, recuperar la pregunta final del texto y realizar un esquema.

P6: Actividades que incluyen: leer, caracterizar la lluvia ácida, responder preguntas que requieren información que no está en el texto para ser investigada (efectos de los ácidos, origen de emisiones nocivas) e identificar acciones y dispositivos para disminuir las emisiones nocivas.

P7: Actividad grupal para: responder preguntas referidas a la formación de compuestos implicados en la lluvia ácida, identificar algunos compuestos en el texto y opinar.

P8: Actividades que proponen: leer el texto, resaltar palabras importantes, explicar “con sus palabras” de qué trata el texto, elaborar un mapa conceptual, plantear soluciones para evitar o reducir la contaminación, y elaborar en grupos un afiche sobre todo lo antes planteado.

P9: Actividades que apuntan a: leer el texto y responder preguntas para definir la lluvia ácida e identificar las causas (óxidos causantes de la precipitación ácida, ecuaciones de formación de los óxidos y ácidos trabajando con ecuaciones químicas) y consecuencias.

Analizamos a continuación estas propuestas a la luz de los criterios y categorías antes enunciados. Expresamos entre paréntesis las frecuencias absolutas para cada texto.

En primer lugar, examinamos el **tipo de actividad**. Encontramos que, si bien en todas las propuestas se requiere al estudiante manejar información de cada texto, solo en algunas las actividades se relacionan exclusivamente con la lectura (Texto 1: 3; Texto 2: 4). En otros casos, no se indica que debían leer aunque se supone que han logrado comprender los textos para realizar las tareas. En varias ocasiones, se incluyen actividades que no se realizan con la información de los textos (Texto 1: 4; Texto 2: 5). A modo de ejemplo, citamos algunas consignas que apuntan a: buscar información en otras fuentes, como P2: “Contraste con el chat GPT ... los tipos de ondas y su clasificación”; diseñar experimentos, como P8: “Realice con sus compañeros experimentos en que logre observar una onda transversal y una onda longitudinal”; ejemplificar, como P1: “Buscar ejemplos de distintos tipos de ondas transversales y longitudinales que se encuentran en la naturaleza”; buscar información complementaria a la brindada por los textos, como P6: “Investiga cómo afectan estos ácidos a la vida humana”. Cabe destacar que, en otras propuestas, se incluyen actividades que llevan a relacionar la información del texto y saberes disciplinares (Texto 1: 1; Texto 2: 2)

como P9: “Identifica los óxidos que son causantes de la formación de la lluvia ácida y plantea las ecuaciones químicas de formación para cada uno de ellos”.

En segundo lugar, analizamos el **modo en que se aborda la lectura** en las diferentes propuestas. En pocas se incluyen actividades de acercamiento al tema y preparación para la lectura (Texto 1: 3; Texto 2: 2), que consisten principalmente en analizar información del paratexto o recuperar saberes previos. La lectura en detalle también se da solamente en algunas propuestas (Texto 1: 4; Texto 2: 4). El modo de acompañar el proceso se concreta mediante: la individualización de palabras desconocidas, la identificación de los criterios para el Texto 1, o la respuesta a preguntas específicas que llevan al estudiante a encontrar información explicitada en cada texto. La mayoría de las actividades de lectura corresponden a la etapa de construcción de significados que en algunos casos se da luego de haber leído el texto, y en otros, sin leerlo (Texto 1: 9; Texto 2: 9). Las tareas propuestas son: responder preguntas integradoras (Texto 1: 5, Texto 2: 8), confeccionar esquemas (Texto 1: 4, Texto 2: 4), buscar otros ejemplos diferentes a los del texto (Texto 1: 1), buscar información complementaria al texto (Texto 1: 3, Texto 2: 3), proponer actividades experimentales (Texto 1: 1).

En tercer lugar, examinamos si las **actividades planteadas se relacionan con el género** de cada texto. Para el Texto 1, notamos que un alto número de propuestas tiene en cuenta que el texto expone una clasificación de las ondas bajo dos criterios y proponen actividades relacionadas con el género (Texto 1: 9). Así, las actividades que tienen en cuenta el género, apuntan a: (i) identificar en el texto: uno de los criterios (Texto 1: 3, como P3: “¿Cuál es el criterio que permite clasificar a las ondas transversales y longitudinales?”); los dos criterios (Texto 1: 1); las subclases según un sólo criterio (Texto 1: 1, como P8: “Clasifique las ondas según el medio donde se propaga”); y/o las subclases según los dos criterios (Texto 1: 3, como P4: “...¿Cómo se clasifican las ondas?”); (ii) trabajar con los criterios y las subclases en tareas como: la realización de experimentos (Texto 1: 3), como P1: “Investigar y elegir 2 experiencias, en las cuales se identifiquen los 2 tipos de ondas ‘transversales y longitudinales’”; buscar ejemplos de los distintos tipos de ondas (Texto 1: 1); contrastar con inteligencia artificial la información del texto (Texto 1: 1), e investigar tipos de ondas desde ejemplos (Texto 1: 1).

Para el Texto 2, también se destacan varias propuestas relacionadas con el género del texto (Texto 2: 8). Las mismas apuntan a: (i) identificar en el texto: el fenómeno y/o sus características (Texto 2: 4, como P4: “¿Qué es la lluvia ácida?”), las causas del fenómeno (Texto 2: 4, como P9: “¿Cuáles son las principales causas de la formación de la lluvia ácida?”), y/o las consecuencias del mismo (Texto 2: 5, como P1: “¿Qué consecuencias tiene la lluvia ácida?”); (ii) trabajar con las características, causas o consecuencias del fenómeno en tareas

tales como: investigar propiedades y características de un compuesto (Texto 2: 1); proponer soluciones para esta problemática (Texto 2: 4); investigar cómo afecta el fenómeno a la vida humana (Texto 2: 1); plantear ecuaciones químicas (Texto 2: 1). Sólo una propuesta no se relaciona para nada con el género del texto (P2).

En cuarto y último lugar, analizamos **el abordaje de las imágenes** contenidas en cada uno de los textos. El Texto 1 incluye dos imágenes y el Texto 2 una. Encontramos que sólo en una propuesta (P5) se formulan consignas para profundizar en su significado. Dichas actividades apuntan en el Texto 1 a ayudar a los estudiantes en la búsqueda de ejemplos relacionados con las ondas y en el Texto 2 a analizar su posible relación con el tema del texto en la etapa de acercamiento inicial, aunque no se retoma luego durante la lectura.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos permiten reflexionar sobre varios aspectos referidos a la formación de los estudiantes universitarios participantes en relación con su preparación para acompañar la lectura y favorecer la comprensión. Podemos resumir estos hallazgos afirmando que: (a) en relación con el tipo de actividad, los estudiantes plantearon actividades de lectura, aunque no exclusivamente ya que incorporaron otras actividades que si bien complementan información no están planteadas en muchos casos para comprender mejor el texto; (b) en relación con las etapas de la lectura, la mayoría de las actividades promueven la construcción de significados suponiendo que el estudiante ha leído y comprendido el texto sin ayuda explícita; (c) en relación con el género, notamos que no todas las propuestas abordan el análisis del género por lo que las actividades en muchas ocasiones se alejan del propósito comunicativo del mismo; (d) en relación con el abordaje de las imágenes, detectamos un escaso aprovechamiento.

Si consideramos que los modos particulares de lectura propios de las disciplinas científicas deberían ser guiados por el docente para acercar a las y los estudiantes a las características distintivas de los textos disciplinares (género, léxico específico, propósito de lectura, entre otros), mientras trabaja los contenidos de las asignaturas, es indispensable que el docente, o futuro docente en este caso, tome conciencia de su rol mediador para que las y los estudiantes alcancen la alfabetización y puedan aprender a partir de la lectura de textos multimodales (Manghi et al., 2016). Concluimos de los resultados de este estudio con algunas recomendaciones que nos permiten diseñar acciones para concretar con las y los participantes, pero que también podrían ser de utilidad en otros contextos de formación de docentes. Las mismas implican una formación específica en el acompañamiento de la lectura para deconstruir los textos, para proponer actividades relevantes que ayuden a jerarquizar la

información según el género y para aprovechar la riqueza de los elementos multimodales como las imágenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Flores, M. J., Rudolph, C. A. y Maturano, C. I. (2022). Análisis de la multimodalidad en textos escolares de Química. En D. Meziat, L. Bengochea, G. Lorenzo e I. Idoyaga (Comp.), *Enseñanza de las Ciencias. Perspectiva Iberoamericana en tiempos de aprendizaje virtual* (pp. 82-91). Editorial Universidad de Alcalá.

Manghi, D., Torres, D. G., Urrutia, E. E., Martínez, C. M., Vega, P. R. y Morales, V. G. (2016). Leer para aprender a partir de textos multimodales: Los materiales escolares como mediadores semióticos. *REXE*, 12(24), 77-91.

Martin, J.R. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping culture*. Equinox.

Maturano, C. y Mazzitelli, C. (2018). La lectura y la escritura en las clases planificadas por docentes de Ciencias Naturales de educación secundaria en Argentina. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 5 (10), 263-286.

Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15.

Rose, D. (2016). *Engaging and supporting all our students to read and learn from reading*. PETAA.

Rose, D., Lui-Chivizhe, L., McKnight, A., y Smith, A. (2003). Scaffolding academic reading and writing at the Koori Centre. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 32, 41-50.

Rudolph, C., Maturano, C. y Soliveres, M.A. (2020). Los géneros en los textos de manuales escolares de Ciencias Naturales. *Revista Signos*, 53 (103), 520-546.

Schonholz, T., Bazo, R., Rubinstein, J., Parieti, E. e Ipucha, C. (2017). *Física y Química: los intercambios de energía, la estructura atómica, las uniones químicas e intermoleculares, las reacciones químicas y nucleares. Serie Avanza*. Kapelusz.

Soliveres, M.A., Maturano, C. y Quiroga, D. (2015) ¿Qué actividades proponen los docentes de Ciencias Naturales para guiar la lectura de textos disciplinares?. *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO*. Repositorio Universidad Nacional de Rosario.

La formación en el campo de intervención profesional de los graduados en Ciencias de la Educación: Análisis de una propuesta

Gladys Rosa Calvo
Patricia Mariel Del Regno
María Mercedes Lavalletto
Walter Ezequiel Viñas

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

gladysrcalvo@yahoo.com.ar

patriciadelregno@yahoo.com.ar

mercedeslavalletto2000@gmail.com

vinaswalter@gmail.com

RESUMEN

La experiencia presenta la propuesta de formación del Proyecto 3 “Instancias de formación del docente universitario en la universidad” perteneciente a la cátedra Problemáticas Pedagógicas y Didácticas de Nivel Superior. Dicho espacio formativo se inscribe en los requisitos que estipula el Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2016 del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que deben cumplimentar los estudiantes para obtener su título profesional.

Dentro del desempeño de un graduado en Ciencias de la Educación en la institución universitaria -en el campo didáctico- se encuentra la posibilidad de trabajo profesional en el área de Formación Docente de los profesores universitarios, tanto en cargos de asesoría pedagógica, de gestión y/o como de profesor de dichos ámbitos formativos. A partir del mismo nos proponemos: caracterizar las actividades del proyecto propuesto, analizar los fundamentos teóricos que justifican la formación de los futuros licenciados en Ciencias de la Educación en el campo de la formación docente universitaria y sus consecuentes decisiones didácticas dentro del campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitaria.

PALABRAS CLAVE: formación profesional; articulación teoría-práctica; didáctica; universidad

INTRODUCCIÓN

La experiencia presenta la propuesta de formación del Proyecto 3 “Instancias de formación del docente universitario en la universidad” perteneciente a la cátedra Problemáticas Pedagógicas y Didácticas de Nivel Superior. Dicho espacio formativo se inscribe en los requisitos que estipula el Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación 2016 del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que deben cumplimentar los estudiantes para obtener su título profesional.

Dentro del desempeño de un graduado en Ciencias de la Educación en la institución universitaria -en el campo didáctico- se encuentra la posibilidad de trabajo profesional en el área de Formación Docente de los profesores universitarios, tanto en cargos de asesoría pedagógica, de gestión y/o como de profesor de dichos ámbitos formativos. A partir del mismo nos proponemos: caracterizar las actividades del proyecto propuesto, analizar los fundamentos teóricos que justifican la formación de los futuros licenciados en Ciencias de la Educación en el campo de la formación docente universitaria y sus consecuentes decisiones didácticas dentro del campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitaria.

En lo que concierne a sus propósitos formativos, se ofrece un espacio que permite a los estudiantes interiorizarse -desde la propia vivencia- en uno de los posibles roles a desempeñar, formador de docentes universitarios, fomentando procesos de articulación teoría-práctica y reflexiones sobre sus propios procesos de aprendizaje en la formación de una profesión. A través de las actividades que conforman el Proyecto 3 los estudiantes tienen la posibilidad de acompañar prácticas profesionales tales como la asesoría a docentes y la programación y el desarrollo de instancias de formación docente para profesionales. En una palabra, conocen los roles que desempeña, por ejemplo, un asesor pedagógico universitario en el contexto real de desempeño profesional (Lucarelli, E y Finkelstein, C, 2012)

La perspectiva teórica y conceptual que estructura y justifica la programación y desarrollo de este espacio curricular, se inscribe en la perspectiva fundamentada crítica (Lucarelli, 2000) como orientadora de las prácticas de la enseñanza e investigación en el aula universitaria. En dicha perspectiva, la multidimensionalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en confluencia con los factores técnicos, humanos y epistemológicos, así como la contextualización de las acciones en las instituciones y la sociedad en la que se desarrollan, y los sujetos que las realizan son dos de los pilares de esta perspectiva.

Sin embargo, la articulación teoría-práctica reviste una importancia central en el marco de dicha perspectiva teórica dado que superando la visión instrumentalista sobre el enseñar y el aprender en la universidad posibilita, desde una concepción dialéctica, reconocer que las acciones que se desarrollan en el aula tienen propósitos y fundamentos otorgando a la

reflexión un papel central en la conformación de conocimientos sistemáticos y consistentes acerca de los procesos de enseñar y aprender (Lucarelli, 2009).

Resulta oportuno en el marco de este proyecto que ofrecemos recuperar los aportes de la "nueva epistemología de la práctica" de Donald Schön (1992) referidos a la formación de profesionales en las competencias específicas de la profesión que son consistentes con la concepción dialéctica sobre el conocimiento al subrayar la posibilidad de pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, tal como lo realizan los formadores de docentes universitarios al resolver situaciones cotidianas de su quehacer profesional en las que el conflicto y la incertidumbre son constitutivos de las mismas.

Consideramos, en relación con el problema planteado, que la presente contribución posibilitará compartir la propuesta que se desarrolla como parte de las acciones de enseñanza de esta Cátedra, repensar en torno a las representaciones sobre los formadores de docentes en el escenario universitario contemporáneo en vistas a potenciar la propuesta de formación para la profesión que llevamos a cabo en el nivel superior.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Proyecto 3 "Instancias de formación del docente universitario en la universidad" como espacio curricular se diferencia de las asignaturas en la medida que se propone como articulador entre los marcos teóricos construidos hasta el momento por los alumnos y las prácticas concretas que hacen a algunos desempeños del graduado en Ciencias de la Educación.

Como dispositivo pedagógico de formación centrado en la articulación teoría-práctica, a la vez que se replantea como concreción de la epistemología de la práctica, favorece la reflexión como un elemento clave.

Este espacio fundamenta su importancia al proponer al alumno la realización de tareas profesionales de un Licenciado en Ciencias de la Educación. Resulta significativo y formativo apreciar de manera directa, las características distintivas, logros y limitaciones que hacen a este rol profesional.

El trabajo de campo propuesto plantea una serie de reuniones introductorias de reflexión, lectura y análisis bibliográfico acerca del marco de la Didáctica Universitaria y sus estructurantes, así como la temática específica de la Formación Docente en la Universidad. En las mismas se fijan las pautas generales de trabajo y la bibliografía básica a consultar sobre la problemática particular del aula del nivel superior y de la Formación Docente en la Universidad. Dichas reuniones iniciales también serán preparatorias para abordar y para programar las actividades a desarrollar y acordar el respectivo cronograma de días, horarios y sedes donde se realizarán las observaciones sistemáticas en diversas instancias de

formación docente en diferentes Facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA) como: la Facultad de Odontología, la Facultad de Derecho, la Facultad de Veterinaria, etc. Dichas observaciones sistemáticas en diversas facultades de la UBA se acordarán oportunamente con los alumnos según diversas opciones de sedes, días y horarios como para coordinar un cronograma posible durante el cuatrimestre.

Durante el trabajo en terreno en las instituciones se realizan observaciones de las actividades que desarrolla el profesional y del contexto institucional, se analizan materiales, se realizan entrevistas a los actores, y pueden participar en algunas tareas. En esta etapa se realizan reuniones periódicas con el equipo docente de forma virtual, para compartir experiencias y avanzar en el análisis de las prácticas observadas. Por último, los estudiantes deben elaborar y presentar un informe de síntesis donde integrarán el marco teórico en el análisis de las actividades realizadas en el terreno.

Cabe destacar que dicha experiencia en terreno, se fundamenta didácticamente en su valor formativo como espacio de contacto con un ámbito real del desempeño futuro profesional en Ciencias de la Educación, para estudiantes que están transitando la mitad de su carrera de grado o que están próximos a graduarse. Puede decirse que este tipo de experiencias formativas, como señala Andreozzi (2011): “suponen el abandono de una posición identitaria conocida –la de ser estudiante- para arriesgar allí otro rostro, otra palabra –la del profesional que quiere llegar-se a ser” (p. 99).

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

En el contexto universitario, como parte de las Ciencias de la Educación, encontramos los campos de la Pedagogía y la Didáctica Universitaria, en tanto espacio de acción y reflexión sobre la docencia universitaria. De allí, que ambos campos disciplinares refieren al estudio sistemático de los problemas afines a la función docente dentro del ámbito universitario. A los fines epistemológicos es importante demarcar que la Pedagogía Universitaria tiene como objeto de estudio a la formación, y la Didáctica Universitaria a la enseñanza. Lucarelli (2009) sostiene que la Pedagogía Universitaria constituye un espacio de conocimiento enmarcado en la comprensión de los procesos formativos que se llevan a cabo en la universidad, teniendo en cuenta los sujetos involucrados, su relación con el contexto y otras prácticas que se desarrollan en ese ámbito, dado que la finalidad de esta disciplina consiste en la *comprensión de los procesos de formación que se dan en la universidad, a partir de la consideración de los sujetos involucrados, su relación con el contexto y con los otros procesos que se desarrollan en ese ámbito*, en tanto la Didáctica Universitaria focaliza en el estudio y análisis del *proceso de enseñanza que un docente o un equipo de docentes organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o*

artístico- altamente especializado,- orientado hacia la formación en una profesión, (Lucarelli, 1998, 2009).

Desde una perspectiva fundamentada crítica, multidimensionada, histórica y situacional, la Didáctica Universitaria incluye al contenido disciplinar y a la profesión como estructurantes, teniendo en cuenta el contexto social e institucional en que se desarrollan los aprendizajes de los estudiantes. Por ende, ambas disciplinas se preocupan, desde distintos vértices, por los problemas de la docencia universitaria en una institución cuya marca distintiva, desde su creación hasta el presente, es la producción de conocimientos. Es importante, en el marco de esta perspectiva didáctica reconocer *la articulación entre la teoría y la práctica* dado que, superando la visión instrumentalista del enseñar y aprender en la universidad, dicha articulación 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.

Esta función reflexiva alude a la posibilidad que tiene la Didáctica de mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, lo cual le posibilita comprender la práctica real de la enseñanza, de dar cuenta de su naturaleza, sus determinantes y sus limitaciones. Si la práctica de la enseñanza está orientada a la realización de valores, la comprensión de este fenómeno se articula con la posibilidad de generar nuevas propuestas. De allí la función proyectiva de la Didáctica, es decir, de intervención en la realidad del aula para que haya coherencia entre las finalidades educativas y el contenido a enseñar. En este encuadre la participación de los “prácticos” es reconocida como parte de las condiciones que definen a esta perspectiva en el campo pedagógico (Carr y Kemmis, 1982 y Lucarelli, 2009) Pero no podemos perder de vista que la articulación teoría-práctica se inscribe en la dimensión didáctica, es decir, como principio general metodológico que connota los procesos de enseñar y de aprender desarrollados en toda situación didáctica. Desde esta dimensión la articulación teoría-práctica se fundamenta en una perspectiva epistemológica dialéctica, opuesta al aplicacionismo positivista, dado que teoría y práctica se sintetizan en la praxis, como modo específico de conocer del hombre y la derivación de estos principios al contexto didáctico.

La “nueva epistemología de la práctica” postulada por Donald Schön (1988) es consistente con esta perspectiva puesto que la formación de profesionales en las competencias específicas de la profesión se orienta en esta perspectiva dialéctica del conocimiento al subrayar la posibilidad de pensar en lo que se hace mientras se está haciendo.

En síntesis, la Didáctica Universitaria sostenida desde una perspectiva fundamentada crítica hace de la articulación teoría-práctica orientada hacia la formación en una profesión uno de sus principios fundantes. En esta perspectiva se reconoce que los componentes didácticos, interrelacionados en la situación áulica expresan distintas formas de manifestar cómo se

relacionan los momentos teóricos y prácticos que se suceden y alternan en la enseñanza, definiendo distintas propuestas de formación para los estudiantes.

Se pueden reconocer las variadas sintaxis (Eisner, 1994) las cuales asumen las formas estratégicas de la enseñanza y las actividades que desarrollan los estudiantes, es decir, la modalidad de cómo se da el ordenamiento de las formas que asume la relación teoría-práctica dentro de un conjunto de componentes de la situación didáctica. Según el grado de generalidad que asumen estas formas se hace referencia a distintos niveles de concreción de las mismas, reconociendo como primer nivel a modalidades o vías principales que, a su vez, hace referencia a dos formas sintácticas de manifestación de la articulación teoría-práctica, como proceso general y auténtico de aprendizaje, y como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional (Lucarelli, 2009)

La inclusión de los estudiantes en las instituciones permitiendo la realización de tareas específicas facilita la puesta en acción de saberes previos (teóricos y teórico-técnicos) y la comprensión de las características institucionales que atraviesan todo accionar profesional. Desde esta perspectiva la formación está relacionada con la adquisición de capacidades para saber, saber-hacer y ser. Gilles Ferry (1997:53) señala que *formarse es adquirir una forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma*. Para este autor la formación es una dinámica de desarrollo personal que supone adquirir formas para el desempeño de diferentes tareas inherentes a una profesión. En todo proceso de formación hay mediadores: humanos (formadores), dispositivos, información, entre otros, que operan como facilitadores posibilitando la formación. Por eso, al ser una dinámica de desarrollo personal se lleva a cabo en espacios diseñados especialmente de manera tal que facilite procesos de objetivación y subjetivación. Por eso mismo, el Proyecto 3 ofrecido opera como mediador que posibilita adquirir una forma relacionada con el desempeño específico de un rol que va más allá de la mera adquisición de conocimientos. En tal sentido, cabe destacar la evaluación personal expresada por los/las estudiantes respecto al valor formativo de esta experiencia del proyecto como espacio de integración de conocimientos aportados por diferentes asignaturas del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, así como destacan el aporte e integración de contenidos, tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales relativos a la futura práctica profesional del graduado en este campo.

Por otra parte, el espacio formativo propuesto constituye un dispositivo de formación (Souto, 1999) entendido como *conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc. que pueden ser pensados como mecanismo automático o como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en que se lo pone*

en práctica. En su carácter normativo e intencional el Proyecto 3 “Instancias de formación del docente universitario en la universidad” representa una respuesta específica a los problemas del accionar del futuro graduado en un área de desempeño profesional como es la formación del docente universitario siendo una de las intencionalidades provocar cambios en las representaciones sobre las instituciones y las actividades que se realizan en ellas. En su carácter de organizador técnico - desde una lógica compleja- el dispositivo permite develar los múltiples atravesamientos del rol y su complejidad estructural. Asimismo, es un espacio temporo espacial que permite hacer sucesivos acercamientos hacia uno de los roles, entre diversos y posibles, que un graduado en Ciencias de la Educación puede desempeñar. Por esto mismo, nos parece importante subrayar que este proyecto es un dispositivo pedagógico centrado en la articulación teoría-práctica, a la vez que se replantea como concreción de la epistemología de la práctica, en el marco de lo planteado por Schön, dado que los fundamentos que sustentan este espacio favorecen la reflexión como uno de los elementos clave. Schön utiliza la noción de “arte profesional” para designar diferentes competencias que los prácticos utilizan en situaciones de la práctica que resultan inciertas o conflictivas; los profesionales reconocidos como exitosos pondrían en juego aquellas competencias. Por esto mismo, el autor diferencia entre conocimiento en acción (que se revela de manera espontánea a través de la ejecución y por eso es imposible explicitarlo verbalmente) de la reflexión en la acción (que permite realizar modificaciones en el accionar que estamos llevando a cabo a partir de la reflexión acerca de lo que estamos realizando) De allí que esta última cuestiona la estructura del conocimiento en la acción y su consecuencia es su importancia inmediata para la acción. Por lo tanto, una práctica profesional, como es el caso de la formación de docente universitarios, es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten convenciones de acción que incluyen lenguajes, medios e instrumentos que les son propios y un cúmulo de conocimientos y direcciones para la acción. Entonces una de las posibilidades de enseñanza de este “arte profesional” es a través del practicum donde los estudiantes aprenden haciendo en una interrelación con tutores y pares en un aprendizaje de tipo experiencial. El tutor acompaña el proceso y puede brindar información si es necesario pero su función específica es criticar, aconsejar, demostrar y plantear problemas.

Un tutor es un práctico experimentado que acompaña a un futuro profesional en su proceso de iniciación al conocimiento de un mundo profesional específico. Las funciones de un práctico tutor son: preguntar lo que se debe hacer, de manera de asegurar la legitimación de las preferencias e intenciones. Los miembros del equipo que coordinan los encuentros previos a la salida al terreno operan como tutores centrados en la reflexión sobre los saberes teóricos y teórico-técnicos y aquellos relativos al saber ser. En cambio, los formadores de formadores, tutores en sede, facilitan la reflexión sobre el saber hacer y el saber ser.

Como sostiene Cano González (2009, p.203) la orientación y acción tutorial universitaria permiten “servir para guiar el aprendizaje y la formación de los estudiantes mediante el desarrollo de aquellas estrategias que les permitan superar ciertas situaciones, a las que necesariamente han de enfrentarse, la mayoría de ellas referidas al desarrollo de los procesos y estrategias de aprendizaje, a la compensación de dificultades académicas y personales, a la elección de itinerarios formativos, a la transición al mundo laboral, al establecimiento de vínculos entre la formación recibida y la realidad socio–laboral, etc (...)” En tal sentido, el valor formativo del trabajo tutorial, mediado por soporte tecnológico, representa una estrategia de especial relevancia para el seguimiento de los estudiantes en el marco del presente Proyecto. Como principales características de la presente estrategia se destaca el trabajo en encuentros sincrónicos para el seguimiento de las producciones parciales relativas al trabajo en terreno realizado en las unidades académicas que ofrecen carreras docentes encuadradas institucional y curricularmente. En tales encuentros se abordan cuestiones metodológicas, así como también, relativas a criterios para el procesamiento y análisis de la información. Como se mencionó en las líneas precedentes se revisan producciones parciales y se ofrece retroalimentaciones que contribuyan a valorar lo realizado, así como también, aportar sugerencias y feedback para su mejora. Como sostienen Prieto Castillo (2006) una de las características de los procesos tutoriales mediados por soporte tecnológico es la mediación pedagógica cuya característica central es promover y acompañar el aprendizaje, ubicando en el centro al sujeto que aprende, y que les da sentido y dirección a las prácticas de aprendizaje, en la relación mediada que estas plantean con el conocimiento. Por tal razón, este tipo de mediación pedagógica que se lleva a cabo en el marco del presente Proyecto acude a una variedad de recursos, materializados en el campus virtual institucional de la Facultad que se complementa con otros medios digitales, que tiene por finalidad, en función de las actividades propuestas apelar a la puesta en juego de diversas capacidades de los estudiantes, principalmente al desarrollo y fortalecimiento de su autonomía, en relación a la toma de decisiones respecto de su propio proceso de aprendizaje (Prieto Castillo, 2006). Por otro lado, como se mencionó precedentemente, el feedback cumple una relevancia central porque es lo que le otorga sentido al trabajo tutorial tanto en lo que respecta al acompañamiento en los encuentros sincrónicos, como también, a través de la comunicación asincrónica mediante los foros de consultas y dudas, foros de debate, mensajería interna, entre otros con el fin de promover el avance del proceso (Valverde Berrocoso, J y Garrido Arroyo, 2006). Tales características se inscriben en lo que los autores Valverde Berrocoso y Garrido Arroyo (2006) entienden como condiciones para construir una comunidad de aprendizaje en un entorno virtual: interacción activa que implica el contenido del curso pero también la comunicación personal,

compartir recursos, así como también, expresiones de apoyo y motivación manifestados por los estudiantes en relación con el contenido de la propuesta formativa y el intercambio entre pares y profesores para la evaluación crítica de los procesos y productos alcanzados en el marco de la presente propuesta formativa.

CONCLUSIONES

En síntesis, desde el punto de vista formativo, la propuesta del trabajo de campo analizada se constituye en lo que Schön (1992) ha denominado como practicum reflexivo, en la medida en que implica una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y también un mundo colectivo con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. En tal sentido se propone como un elemento clave en la preparación de profesionales que procura ayudar a los estudiantes a saber cómo llegar a ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción.

Por último, no queremos dejar mencionar las valoraciones que realizan los estudiantes que participan en este espacio formativo quienes ponderan positivamente la propuesta de formación puesto que les permite:

- Adquirir competencias para las prácticas profesionales en el campo universitario: a través del conocimiento del rol y las actividades que realiza in situ, la apertura a trabajar con otros campos disciplinares y profesionales de base diferentes.
- Vincular la teoría con la práctica: señalan al respecto les permite dar sentido a la teoría aprendida, formarse a través del sistema tutorial, vivenciar un rol, orientarse hacia la elección de un trabajo profesional, reflexionar sobre los supuestos que con los que llegan al terreno y tomar conciencia sobre los mismos, construir conocimiento de manera genuina.
- Desarrollar aprendizajes centrados en la reflexión sobre la práctica a través de los encuentros iniciales previo a la salida al terreno trabajando el marco referencial conceptual, así como también, las idas y vueltas al terreno con la inclusión de espacios de reflexión.

En síntesis, reconocen su alto impacto formativo y lo consideran nuclear en su trayecto de formación, así como también, a los miembros del equipo docente, nos permite reflexionar de manera sistemática acerca de nuestras prácticas como formadores revisando todas las dimensiones implicadas en el dispositivo de formación que presentamos, así como también, los fundamentos que orientan la formación en la práctica de los docentes universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 5 (5), p. 99-115. Disponible en Memoria Académica:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12 (1), 181-204. Disponible en Dialnet:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956810>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas. Colección Formación de Formadores.
- Lucarelli, E, (ed.) Finkelstein, C., Solberg, V. Collazo, M., Villagra, A. y Malet, A.M. (2015). *Universidad y asesoramiento pedagógico. Enfoques teóricos y experiencias en Argentina y Uruguay*. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Solberg, V. (2014). Principales problemas en el campo de acción del asesor pedagógico universitario en Argentina. En: Mi.I Da Cunha y E.A. Lucarelli (Orgs.). *Estratégias de qualificação do ensino e o assessoramento pedagógico: reconhecendo experiências em universidades Iberoamericanas Criciúma* (SC,Br.). UNESC
- Lucarelli, E. y Finkelstein, C. (eds.). (2012). *El asesor pedagógico en la Universidad: desafíos, perspectivas, producciones*. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la Universidad: la innovación en las aulas*. Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (Comp.). (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós.
- Lucarelli, E. (1996). *La construcción de la articulación teoría-práctica en las cátedras universitarias: búsquedas y avances*. CIE.
- Lucarelli, E. (1998). *La Didáctica de Nivel Superior*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Prieto Castillo, D. y van de Pol, P. (2006). *E-learning, comunicación y educación: el diálogo continúa en el ciberespacio*. RNTC.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas. Colección Formación de Formadores.
- Valverde Berrocoso, J. y Garrido Arroyo (2005) La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 153-167.

La formación inicial docente de auxiliares académicos alumnos del Departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes

Lucas Dettorre

Ana Fleisner

Departamento de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes

ldettorre@unq.edu.ar

ana.fleisner@unq.edu.ar

RESUMEN

En el presente trabajo, nos proponemos reflexionar sobre la importancia de ofrecer formación docente inicial a las y los auxiliares académicos no graduados, con el objetivo de promover la formación inicial del profesorado de las carreras del Departamento de Ciencia y Tecnología (DCyT) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

Se presenta el análisis de las respuestas obtenidas a través de una encuesta, realizada con el objetivo de indagar las representaciones que tienen las personas que se desempeñan como auxiliares académicos respecto de sus funciones, la formación y el acompañamiento recibidos tanto por parte de sus tutores como del DCyT. Asimismo, se describen brevemente las propuestas de formación y acompañamiento de las trayectorias formativas de auxiliares que se están diseñando a partir de los datos relevados. A través de dichas propuestas se pretende generar una instancia de formación docente inicial que incentive el ejercicio profesional y reflexivo de la docencia universitaria y que promueva la adquisición de competencias docentes vinculadas a prácticas -didácticas, evaluativas y metacognitivas- acordes con un modelo formativo participativo, promotor de la autonomía y de una actitud crítica y creativa ante la realidad.

PALABRAS CLAVE: auxiliar académico no graduado; carrera docente; formación docente

INTRODUCCIÓN

La función docente en el nivel universitario constituye un ámbito de debates profundos vinculados tanto a una complejidad intrínseca al desarrollo de las tareas y formación del profesorado como al contexto y a las particularidades de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en dicho nivel. El aprendizaje en la universidad, tal como sostiene Carlino (Carlino, 2012) no es un logro garantizado. Depende de lo que haga quien aprende, pero también depende de las condiciones que brindan las instituciones y de las que ofrece la planta docente para favorecer su actividad cognitiva.

El análisis de la propia práctica y la confrontación con otras experiencias y marcos teóricos propios de la educación en ámbito universitario es una tarea necesaria para reconstruirla de manera abarcativa, superadora y profesional.

Como en muchas instituciones de nivel superior en la que se ofrecen carreras científico-tecnológicas, el plantel docente del Departamento de Ciencia y Tecnología (DCyT) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) está conformado por una gran mayoría de docentes investigadores o profesionales insertos/as también en la industria². Por esta razón, la formación en docencia universitaria suele ser sólo producto de la experiencia particular de cada profesor en relación a su práctica docente concreta, imitando o reproduciendo modelos didácticos implementados por otros/as colegas más experimentados/as con los/as que cada persona ha trabajado y no obtenida a través de formaciones específicas en materia de enseñanza de las disciplinas para el nivel superior. Levy (2022) sostiene que el dominio disciplinar no es suficiente para saber cómo enseñar esa disciplina en el ámbito universitario, ni alcanzan para que el estudiantado logre su comprensión. La tarea docente exige desplegar estrategias destinadas a promover la comunicación y problematización de ideas, juicios y reflexiones concernientes a la enseñanza, que no derivan del saber conceptual, sino que constituyen un conocimiento pedagógico-didáctico, un conocimiento que resulta fundamental en la tarea de enseñar. La construcción de este conocimiento específico ligado a las competencias docentes debería darse en espacios especializados diseñados para la formación en docencia y no ser un mero resultado de la experiencia..

En este trabajo, nos proponemos reflexionar acerca de la importancia de ofrecer formación docente inicial a las y los auxiliares académicos no graduados, con el objetivo de promover la formación inicial del profesorado de las carreras del DCyT de la UNQ.

² Como sostiene Edelstein en *Formar-se para la enseñanza en las universidades* (Edelstein, 2014, pp. 3), “Enseñar en las universidades parecía, hasta no hace mucho tiempo, una práctica sin requerimientos de una formación específica. Asociada a procesos de transmisión en sentido reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y campos de conocimientos de pertenencia de las mismas, sólo suponía el dominio de los contenidos pertinentes.”

departamento, brindándoles la posibilidad de adquirir experiencia y antecedentes académicos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, y dado que no existe en la actualidad una formación diseñada específicamente para auxiliares no graduados, resulta especialmente necesario un abordaje institucional integral de la formación docente inicial y continua de todas las personas involucradas en los procesos de enseñanza, partiendo desde las y los auxiliares académicos estudiantes hasta las y los docentes a cargo de curso. Pero la formación pensada especialmente para quienes se inician como estudiantes en la docencia es importante también por cuestiones especiales.

Las y los auxiliares académicos desempeñan un rol de nexo entre docentes y estudiantes, ya que quienes desarrollan esta tarea están más cercanos/as a las personas estudiantes, no solo generacionalmente, sino también por ser estudiantes de una misma unidad académica y de una misma universidad nacional. Por este motivo, se entiende que las y los auxiliares académicos pueden comprender mejor e intervenir desde el conocimiento y la confianza que se genera con un/a par, en la vida académica de las y los estudiantes. Construir una mirada sobre el rol de auxiliar como nexo entre las y los diversos actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje puede favorecer un profundo sentido de pertenencia institucional. Asimismo, la formación inicial de auxiliares académicos desempeña un rol fundamental en el fortalecimiento de la función docente del DCyT. Este proceso promueve la formación de recursos humanos que, posteriormente, tendrán la oportunidad de incorporarse a la planta docente con la categoría de profesores/as instructores/as, permitiendo así dar continuidad a sus trayectorias profesionales en el ámbito de la docencia universitaria y propiciando su incorporación futura a la carrera docente. Por consiguiente, se entiende la importancia de generar una instancia formativa que sienta las bases para la consolidación de un cuerpo académico formado en aspectos asociados con la pedagogía de nivel superior y las didácticas específicas en el ámbito universitario, y comprometido con la promoción de la inclusión y la calidad educativa en las carreras de nuestra unidad académica.

La UNQ cuenta con un Diploma de Posgrado en Enseñanza de las Ciencias en Carreras Científico-Tecnológicas destinado a la formación de profesionales para el ejercicio de la docencia en el nivel superior. Sin embargo, por tratarse de una formación de posgrado, para poder acceder a la misma se requiere contar con una titulación de grado de al menos 4 años de duración, por lo que las y los auxiliares académicos estudiantes quedan excluidos de esta propuesta.

Si bien el DCyT de la UNQ dispone de un Espacio de Formación en Enseñanza de las Ciencias y Tecnología (EFECT) -reactivado a partir del año 2021-, no existe en la actualidad un curso destinado a la formación docente inicial de auxiliares académicos. Por tal motivo, desde el

EFECT y el Ciclo Inicial en Ciencia y Tecnología (CI) -trayecto inicial de la las siguientes carreras de grado: licenciatura en biotecnología, arquitectura naval, ingeniería en alimentos e ingeniería en automatización y control industrial- se pretende generar una instancia inicial en la formación que incentive el ejercicio reflexivo de la docencia universitaria y promover la adquisición de competencias docentes vinculadas a prácticas didácticas, evaluativas y metacognitivas acordes con un modelo formativo participativo, promotor de la autonomía y de una actitud crítica y creativa ante la realidad. Asimismo, y dado que la capacitación está dirigida a estudiantes con trayectorias educativas avanzadas en carreras del DCyT, se espera propiciar la construcción de un marco conceptual específico para la docencia en carreras científico-tecnológicas y promover un espacio de reflexión sobre los distintos aspectos involucrados en toda práctica educativa.

INTERESES Y NECESIDADES DE AUXILIARES ACADÉMICOS ALUMNOS

La necesidad de formación docente observada desde las direcciones de carreras y las personas que conforman el EFECT también es compartida por quienes se desempeñaron como auxiliares académicos en el pasado y por quienes lo están haciendo actualmente.

Se realizó una encuesta a 100 estudiantes y graduados que fueron auxiliares académicos en los últimos 14 años y se obtuvieron 85 respuestas. Las respuestas más significativas a la encuesta están asociadas al interés que muestran las personas estudiantes, tanto por ejercer la docencia (ver Figuras 1 a, b y c) como por recibir formación específica al respecto (ver Figuras 2 a y b).

Es remarcable el *interés de las y los auxiliares en continuar con la tarea docente*: el 50% de las personas desarrollaron funciones como auxiliares académicos no graduados continúan trabajando en docencia (mayoritariamente, en docencia universitaria) y, entre quienes no lo hacen, casi el 90% manifiesta tener interés en hacerlo. Este resultado muestra la importancia de formar a las y los auxiliares, ya que muy probablemente continuarán con la carrera docente.

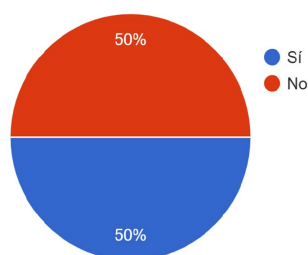


Figura 1.a. Cantidad de personas que continúan desempeñándose en docencia (80 respuestas).

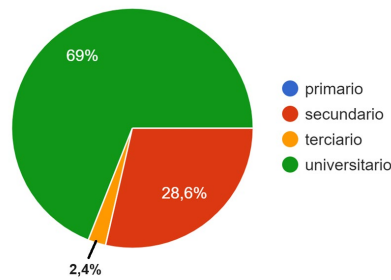


Figura I.b. Niveles educativos en los que continuaron ejerciendo la docencia (42 respuestas).

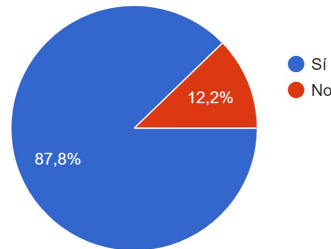


Figura I.c. Interés en desempeñarse como docente nuevamente en el nivel universitario (49 respuestas).

En cuanto a la valoración de la experiencia como auxiliar académico, aproximadamente el 55% de las personas encuestadas califica como muy buena su experiencia como auxiliar y el 40% como buena.

Con respecto al acompañamiento que cada auxiliar recibió durante el desarrollo de sus funciones, la mayoría de las personas encuestadas señala que fue proporcionado por el equipo docente a cargo de curso y no por capacitaciones ofrecidas por el DCyT. La gran mayoría piensa que hubiera sido de utilidad disponer de instancias de capacitación y sólo un 15% de las personas encuestadas manifiesta no haber requerido acompañamiento.

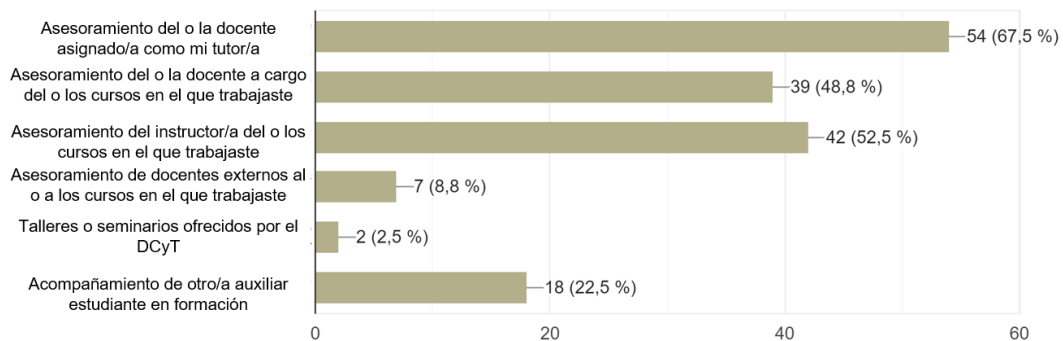


Figura 2.a. Tipo de acompañamiento recibido al desempeñarse como auxiliar (80 respuestas).

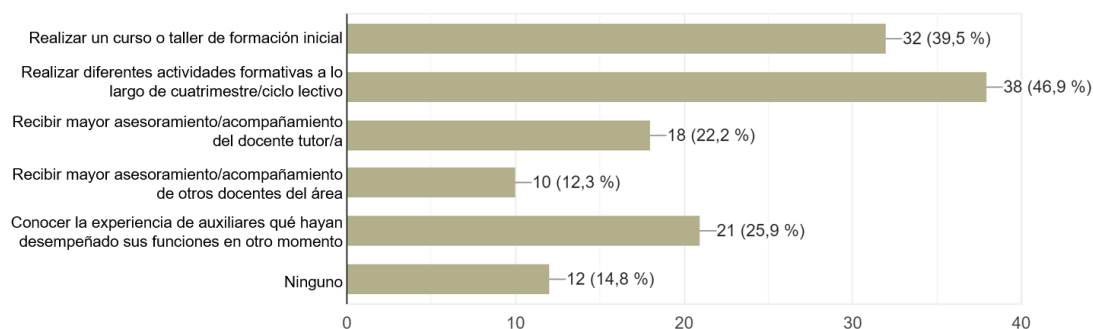


Figura 2.b. Tipo de asesoramiento o acompañamiento que hubiesen deseado recibir (81 respuestas)

Por otra parte, se habilitó un espacio de comentarios para que las personas encuestadas pudieran compartir su percepción acerca de la experiencia transitada como auxiliares. La mayor parte de las respuestas dan cuenta de una necesidad o demanda de mayor acompañamiento y capacitación en instancias iniciales para contribuir a su formación académica. A continuación, se presentan algunas de las respuestas volcadas en dicho espacio:

- “Tendríamos que tener una capacitación como auxiliares para poder desempeñarnos con otras herramientas”
- “Estaría bueno que hubiera un espacio para auxiliares graduados que articule con el desarrollo de las actividades de los auxiliares académicos estudiantes, como una manera de continuar la actividad y de brindar herramientas a los estudiantes que comienzan por primera vez con esta tarea.
- “Personalmente a mi me hubiera gustado seguir participando de este espacio luego de graduarme. De cualquier forma, considero que así como está planificada es una tarea muy enriquecedora académicamente.”

DESAFÍOS FUTUROS

A partir del análisis de la encuesta realizada, surge la necesidad de diseñar un programa de formación y acompañamiento integral para auxiliares académicos estudiantes. Dicho programa debería abordar dos aspectos fundamentales: la formación específica por área curricular o disciplinas, y la formación en docencia universitaria como práctica profesional. Tomando en consideración lo anterior, y en el marco de la formación inicial de auxiliares académicos, se propone implementar un curso de capacitación a partir del segundo cuatrimestre de 2024, titulado Formación Inicial en Docencia Universitaria para Carreras Científico-Tecnológicas. Esta propuesta formativa se ha diseñado con un enfoque integral, adoptando una modalidad semipresencial, que combina la flexibilidad del aprendizaje virtual con la riqueza de la interacción presencial, y estará a cargo de docentes del DCyT con

experiencia y trayectoria en formación de formadores en el ámbito de la educación en ciencia y tecnología .

El programa del curso se estructura en torno a un conjunto de ejes temáticos seleccionados para abordar múltiples dimensiones de la docencia universitaria en el ámbito científico-tecnológico. Inicialmente, se prevé explorar el contexto institucional de la universidad pública, examinando su diversas funciones, su rol en la sociedad contemporánea y su relación con el desarrollo científico-tecnológico. Este abordaje permitirá a los participantes comprender el marco más amplio en el que se desarrolla su labor docente. Posteriormente, se profundizará en los fundamentos pedagógico-didácticos esenciales para el desarrollo de la docencia en el ámbito universitario. Se abordarán diversas estrategias y recursos para la enseñanza y la evaluación destinados a promover la alfabetización académica y los procesos de afiliación institucional, y fomentar el aprendizaje significativo en el alumnado de carreras científico-tecnológicas.

Un aspecto central de la propuesta formativa será explorar el rol específico del auxiliar académico en las distintas áreas disciplinares. Se examinarán las particularidades de las didácticas específicas en las carreras científico-tecnológicas, promoviendo en las personas participantes el desarrollo de competencias concretas para enfrentar los desafíos de la enseñanza en estos campos de conocimiento.

El curso culminará con el diseño de propuestas educativas innovadoras contextualizadas en la enseñanza de las disciplinas desde la perspectiva de las y los auxiliares académicos alumnos. Este componente permitirá aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo del curso y desarrollar habilidades concretas para mejorar su práctica docente.

A modo de cierre, consideramos que esta propuesta de formación integral no solo atendería las necesidades inmediatas de formación de los auxiliares académicos, sino que también sentaría las bases para el desarrollo de una carrera docente universitaria más sólida en el ámbito del DCyT. Al combinar la formación específica por área disciplinar con una visión integral de la docencia universitaria como práctica profesional, se estaría contribuyendo significativamente a la mejora de la calidad educativa en la unidad académica y al fortalecimiento de su planta docente a largo plazo. Este enfoque integral en la formación de auxiliares académicos no solo beneficiaría a las propias personas auxiliares en su desarrollo profesional, sino que también tendría un impacto positivo en la experiencia educativa de las y los estudiantes y en la calidad general de la enseñanza en las carreras científico-tecnológicas ofertadas por el DCyT.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atairo, D. y Rovelli, L. (2019). Procesos de cambio en las universidades nacionales: un estudio sobre los diseños institucionales de la Carrera Docente / Académica en América. *Trayectorias Universitarias*, 5(8).

Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Edelstein, G. (2014). Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado. En G. Morandi y A. Ungaro (comp.), *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata, EDULP..

Levy, E. (2022). El derecho a la formación docente en la universidad. Un debate latente para una política pendiente. En E. Levy y G. Morandi (Comp.), *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. CLACSO.

La Investigación Educativa y las prácticas docentes en la Formación Docente en Uruguay

Alejandra Capocasale Bruno
Consejo de Formación en Educación. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP),
Uruguay
alecapocasale@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se presenta un segundo avance de la investigación postdoctoral en Ciencias de la Educación bajo la dirección del Dr. Juan Piovani en la FaHCE-UNLP (Argentina) en curso que refiere al proceso de institucionalización de la Investigación Educativa y su papel en el desarrollo profesional docente en Uruguay. El enfoque investigativo tiene que ver con un abordaje desde una perspectiva epistémica, ontológica y metodológica de la Investigación Educativa en el contexto socio-histórico educativo uruguayo de principios del siglo XXI. Específicamente, se propone indagar si los y las docentes de Formación Docente uruguayos han integrado la práctica investigativa a sus prácticas docentes y por ende, este proceso se ha institucionalizado dentro del sistema educativo público nacional. Se basa en la perspectiva teórica de Stenhouse (1996) de que los y las docentes tienen que desarrollar una actitud investigativa vinculada a sus prácticas docentes. La relación enseñanza-investigación se entiende como sustantiva para que las prácticas docentes mejoren dentro de la formación docente en sí misma, sino por extensión en la enseñanza primaria y media. El diseño metodológico es de tipo cualitativo sobre la base del método de narrativas y utilizando la técnica del biograma.

PALABRAS CLAVE: investigación educativa; prácticas docentes; formación

INTRODUCCIÓN

Cuando se hace referencia a la Investigación Educativa como Ciencia de la Educación, resulta fundamental presentar algunos de los antecedentes epistemológicos que involucra en tanto tiene pretensión de cientificidad: 1. El supuesto base de que existen al menos cinco modos de aprehensión de la realidad objetual, a saber: sentido común, filosofía, arte, religión y ciencia, y que todos ellos tienen el mismo status epistémico. 2. El hecho académico, a partir del positivismo del siglo diecinueve, que tiñó la producción intelectual (y por qué no decir que lo sigue haciendo hasta la actualidad), de la valoración general de que el estatus epistémico de la ciencia dentro del marco de la sociedad es el superior, y a veces único. 3. La justificación de tal superioridad onto-epistémica con el hecho de que el conocimiento científico presenta un método llamado científico que ofrece garantías formales y validez de sus resultados. 4. La objetividad científica tiene valor como fin en sí mismo del proceso de investigación científica y del producto logrado. 5. La neutralidad del investigador y de la investigadora y de la comunidad científica de referencia es tal al momento de evaluar el proceso y los resultados obtenidos por el proceso de contrastación empírica. 6. La asunción de que el único modelo metodológico válido y confiable de investigación científica es aquel que tiene relación directa o indirecta con el método hipotético-deductivo. 7. El problema de la clasificación de las ciencias, cuyo origen está en Aristóteles, seguido por Francis Bacon, Auguste Comte y Heinrich Rickert, quienes pretendieron dar cuenta de clasificaciones con carácter abarcativo y universal. El aporte del filósofo alemán Rudolf Carnap a mediados del siglo veinte aparece como la clasificación de las ciencias actualmente reconocida: ciencias formales y ciencias fácticas (ciencias naturales y ciencias sociales) a la que se le ha sumado la referencia a las ciencias cognitivas y ciencias computacionales, entre otras. Todos estos antecedentes dan cuenta de una forma de enfocar la Filosofía de la Ciencia, y por ende, la Epistemología, específicamente en referencia al estatus epistémico de toda ciencia. Ahora bien, existe una postura crítica fuertemente fundamentada por Feyerabend (1987) quien plantea una posibilidad alternativa ante estos antecedentes que están vinculados directamente al positivismo científico: “En la epistemología contemporánea, el cientificismo positivista ya no se sostiene. La ciencia no puede negar la credibilidad de otras formas de conocimiento. La ‘verdad’ no es propiedad de modo de conocimiento alguno” (p.114). A partir de este análisis epistemológico es que se construye el problema de investigación, pues la consideración de este enfoque ha ingresado en los procesos de investigación dentro del campo de lo educativo, o sea dentro de lo que se ha dado a llamar “Investigación Educativa” como parte de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Historia de la educación, Sociología de la educación, Psicología Educativa, Filosofía de la educación, entre otras).

Las Ciencias de la Educación son plausibles de ser consideradas con carácter científico con un objeto de estudio claramente delimitado: 'lo educativo'. La cualidad ontológica y epistémica de su objeto de estudio no posibilita definiciones basadas en los cánones del cientificismo positivista. Sin embargo, las disciplinas que las integran conforman un *corpus* con un estatus epistémico científico. Estas Ciencias son parte del saber científico universal, con las cualidades de: sistematicidad, rigurosidad, precisión conceptual y especificidad del lenguaje disciplinar. La Investigación Educativa se integra como un campo de conocimiento que es disciplinar y, al mismo tiempo, instrumental metodológico. Presenta doble naturaleza, lo que es su mayor potencialidad y riqueza desde lo epistemológico. Jamás reniega de su origen instrumental metodológico desde las Ciencias Sociales (incluida la Estadística Social). Conjuga su base metodológica tradicional con propuestas metódicas innovadoras dentro del paradigma metodológico cualitativo; y se enriquece desde los marcos teóricos conceptuales de las otras Ciencias de la Educación. La Investigación Educativa representa una nueva oportunidad disciplinar para un abordaje de las relaciones sujeto-objeto de investigación y teorías-prácticas docentes desde una perspectiva no reduccionista de lo científico y lo educativo.

A partir de lo antedicho, cobra relevancia lograr desarrollar el proceso de institucionalización de la Investigación Educativa desde lo socio histórico, teniendo en cuenta ciertos aportes fundacionales (Lewin, 1946; Elliot, 1990, 1993; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992) y especialmente de Stenhouse (1996). En ambos antecedentes está presente una concepción del y la docente como posibles investigadores e investigadoras. La Investigación Educativa no es concebida como un fin en sí mismo sino como un medio, en tanto: fortalece el criterio del docente perfeccionando por autogestión sus prácticas docentes; enriquece el *currículum* dado que el conocimiento es como un espiral que se devuelve en las prácticas docentes; y genera comunidades docentes críticas. Stenhouse (1996) establece que el aula es el laboratorio donde los y las docentes realizan su trabajo docente más allá de las limitaciones y dificultades estructurales como por ejemplo, sus condiciones laborales (multiempleo, exceso de carga horaria, etc.). Las prácticas docentes mejoran por el hacer que implica crítica y desarrollo de autonomía de criterios (Stenhouse, 1996). En este sentido, se propone descubrir de qué forma se ha ido institucionalizando desde lo empírico esta concepción enraizada socio-históricamente la Investigación Educativa. Una disciplina que fue transitando desde la década del setenta del siglo XX como una mera proveedora de herramientas metodológicas para la ejecución de investigaciones educativas a ser una más de las Ciencias de la Educación. Asimismo este proceso teórico y académico de institucionalización de la Investigación Educativa que se inició en la década del cuarenta del siglo XX merece ser investigado pues tiene que ver con la construcción de las identidades de los y las docentes

en cuanto a su trabajo de enseñar y a sus posiciones. Es que tanto las identidades, las posiciones como el trabajo de los y las docentes han sido construidas y reconstruidas en diálogo con procesos y visiones epocales asociadas a sus investigaciones educativas vinculadas a sus prácticas docentes:

Enseñar es –a riesgo de ser un poco esquemáticos– establecer una relación; esto es, construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, sino una que sufre alteraciones y que busca e inventa respuestas. Esa relación se establece con la cultura, el poder, los saberes y las formas de su enseñanza; es una relación con otros y otras, con lo político, la política, y la sociedad, dimensiones respecto de las cuales desarrollamos múltiples estrategias de posicionamiento. (Southwell y Vassiliades, 2023, p.10)

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

El problema de investigación postdoctoral es descubrir la forma que se ha ido desarrollando el proceso de institucionalización de la Investigación Educativa con estatus epistémico propio, en tanto Ciencia de la Educación, y su relación el lugar que le otorgan los y las docentes en sus prácticas docentes, el desarrollo de su trabajo docente y en la estructuración de su posición docente en la Formación Docente uruguaya del siglo XXI.

Las preguntas que guían el proceso de investigación en relación al problema seleccionado, son las siguientes:

1. ¿Se puede hacer referencia a una Investigación Educativa que desde su origen académico y contextual ha ido gestando un estatus epistémico propio?
2. En su desarrollo socio-histórico dentro del campo educativo, ¿qué datos empíricos hay de que se ha ido configurando como disciplina científica con una demarcación objetiva, metodológica y teórica propia?
3. ¿Se puede hacer referencia y de qué manera a un proceso de institucionalización de la Investigación Educativa en tanto disciplina científica como Ciencia de la Educación?
4. Específicamente, en cuanto a la *praxis* educativa, ¿qué papel le otorgan los y las docentes a la Investigación Educativa en sus prácticas docentes, el desarrollo de su trabajo docente y en la estructuración de sus posiciones docentes?

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es descubrir y caracterizar el proceso de institucionalización de la Investigación Educativa en la Formación Docente en Uruguay en el siglo XXI. En cuanto a los objetivos específicos, son los siguientes:

1. Describir y caracterizar el proceso de institucionalización de la Investigación Educativa en sus dimensiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas en la Formación Docente en Uruguay en el siglo XXI.
2. Dar cuenta de las concepciones que los y las docentes de Formación Docente en Uruguay en el siglo XXI tienen de la Investigación Educativa en relación a sus prácticas docentes, el desarrollo de su trabajo docente y la estructuración de sus posiciones docentes.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El diseño metodológico se enmarca dentro de la investigación cualitativa desde el enfoque biográfico-narrativo. Este tipo de diseño posibilita la multiperspectiva (Balsa Laya, 2009) de un objeto de estudio teórico y empírico de alta complejidad como el seleccionado. Se opta por dentro de las técnicas cualitativas de este enfoque por el biograma. Un biograma es una “cadena cronológica de situaciones administrativas, compromisos adquiridos, puestos desempeñados, destinos ocupados, actividades formativas realizadas, discontinuidades importantes experimentadas y acontecimientos de relevancia del profesor” (Fernández Cruz, 1995, p. 159). En él se combina el dato empírico objetivo de la trayectoria profesional del y de la docente que se puede verificar desde su hoja de servicios con sus vivencias desde sus experiencias vividas. El interés investigativo se centra en el papel que la investigación educativa tuvo/tiene en su trayectoria profesional docente desde una perspectiva retrospectiva (Muñiz Terra, 2012). Ese papel puede ser en relación a dos funciones: enseñanza e investigación propiamente dicha. Es de relevancia que el biograma tiene carácter autobiográfico. Esto es sustantivo, pues tal como lo explican Huchim Aguilar y Reyes Chávez (2013) el investigador y la investigadora: no controla el proceso de registro; no está presente en el momento que el informante escribe; y mantiene una distancia objetiva del producto obtenido que muchas veces es una narrativa que requiere mucha reflexión y análisis para su cabal interpretación.

En función de la factibilidad de la investigación (un tiempo de ejecución no mayor a un año asociado a que soy la única responsable del proceso sin licencia laboral ni apoyo económico) se optó por trabajar sobre cuatro biogramas a docentes con experiencia en Formación Docente en Uruguay en cuanto a la investigación educativa. De acuerdo a Pujadas Muñoz (1992), en la etapa inicial de toda historia de vida se tiene que establecer los criterios de selección, por ello se decidió que la muestra intencional estuviera construida sobre la base de los siguientes criterios de selección: 1) representen distintos tramos etarios y, por ende, distinta antigüedad dentro del sistema educativo de referencia; 2) representen distintos centros e institutos tanto de la capital como del interior del país; 3) tengan a su cargo la

formación de grado docente magisterial como de profesorado; y 4) tengan como mínimo la formación de posgrado de Maestría de forma tal de haber realizado por lo menos esa investigación de tesis.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS)

En este trabajo se da cuenta de segundo análisis de los cuatro biogramas realizados por: 1. Una docente de larga trayectoria, magíster, actualmente doctoranda con gran experiencia docente magisterial y de profesorado en Montevideo (capital de Uruguay) y en el todo el interior del país (B1); 2) Un novel profesor de Filosofía, magíster, que trabaja en el interior del país y ha trabajado en semipresencialidad con experiencia puntual en la formación de profesorado (B2); 3) Una Ingeniera Agrónoma con fuerte vínculo con el interior del país, especialmente el campo; Magíster en Educación; que se incorpora a la docencia dentro del ámbito universitario y en la enseñanza media posteriormente a su vínculo con la ciencia básica y aplicada. En la actualidad trabaja en la Formación Docente y es efectiva dentro del Área pedagógica en Montevideo (B3); y 4) Una docente con definición por la carrera magisterial en edad temprana. En su adultez decide hacer el Profesorado de Geografía e incursionar en la Formación Docente en el interior y en Montevideo, siendo en la actualidad docente efectiva en el Área pedagógica y en Investigación Educativa (B4). Cabe aclarar que el proceso recién se inicia y que requiere de más encuentros con él y las informantes, y obviamente una profundización analítica.

En el proceso de análisis e interpretación de los biogramas de referenciarse presenta un conjunto de resultados preliminares resultado de la aplicación de la propuesta de enfoque de Mas García (2007) quien plantea la posibilidad de hacer un análisis e interpretación de los biogramas “desde la perspectiva de la transdisciplinariedad y la creatividad” (p. 1). A su vez sugiere fortalecer el enfoque tomando una serie de dimensiones analíticas, a saber: cronología, hechos, emociones, sensaciones, asociaciones y metáforas, lo que va generando una construcción conceptual interpretativa que conjuga lo objetivo con lo subjetivo-vivencial, lo racional-explicativo con lo emocional-sensitivo, todo esto a su vez, contextualizado socio-históricamente. En esta oportunidad, me focalizo en dos categorías analíticas centrales de forma comparativa en ambos biogramas: el origen biográfico de su interés por la investigación y el momento biográfico en el que comenzaron a desarrollar la investigación educativa como parte de sus prácticas docentes. Cabe aclarar que en cuanto a la dimensión cronológica es interesante mencionar que él y las informantes han vivido sus trayectorias profesionales docentes, en referencia a ambas categorías analíticas, vitalmente en dos momentos socio-históricos nacionales muy distintos. En los casos de B1, B3 y B4 su experiencia de vida y de trayectoria profesional está directamente vinculada a la dictadura cívico-militar (1973-1985)

en Uruguay. En cuanto a B2 su biograma refleja una existencia en el siglo XXI en un Uruguay enmarcado en gobiernos democráticos político-partidarios progresistas.

En cuanto al origen biográfico de su interés por la investigación, en todos los casos hay una influencia socio-histórica que conduce al despertar investigativo durante sus infancias (niñez y adolescencia). En el caso de B1 hace un relato enmarcado con la dictadura cívico-militar y cómo eso la llevó indirectamente a querer indagar, cuestionarse, preguntarse sobre lo no-dicho:

En tercer año contaba con catorce años cuando aconteció el Golpe de Estado del 72. Allí cambiaron cosas en el pueblo como vigilancia en las calles, desaparición de algunos profesores, pero nada que alterara demasiado las rutinas. Mi papá trabajaba en la planta de ANCAP y manipulaba explosivos para arrancar la piedra en la cantera. Por aquellos días lo pasaba a buscar locomoción del ejército que lo llevaba y traía, cosa que se volvía rigurosa y extrema cuando llegaban rehenes al batallón 11. Estas situaciones me llevaron a buscar información en TV, revistas que eran distribuidas puerta a puerta, programas radiales etc. Me sorprendía que no se trataran esos temas en el liceo. Creo que ahí descubrí mi gusto por la historia y asistir a la biblioteca todos los días en busca de respuestas. Nada me gustaba más que escuchar la narrativa de mi padre sobre su vida en el campo cerca del cerro Arequita y cómo vivía él los hechos históricos como el gobierno batllista, el golpe de Terra, había nacido en 1916. La exploración en los cerros me fascinaba y ese fue uno de los legados que me dejó, el conocimiento de la naturaleza, la observación eficaz y aunque él no lo sabía la multiperspectividad y el trabajo duro y responsable siempre. (B1)

En el caso de B2 la narrativa está asociada a su vida personal familiar y la influencia de su abuela materna profesora de Física lo que lo llevó a ser docente de Filosofía en tanto pensar problematizador:

Educado por mi abuela materna, profesora de Física que dedicó más de tres décadas a la enseñanza de la misma en EM, me vinculé desde temprana edad con el hacer docente, con las instituciones educativas, habitando sus pasillos, bibliotecas y laboratorios de ciencia... El tener una docente en casa me hizo poder visualizar en primera fila los gajes del oficio, reconociendo sus maravillas así como también las principales vicisitudes que se enfrenta en la profesión. Siempre reconocí que la profesión era para valientes, pudiendo contemplar las implicancias intelectuales, sociales y laborales de esta. (B2)

En relación al momento biográfico en el que comenzaron a desarrollar la investigación educativa como parte de su práctica educativa, ambos informantes coinciden en que el

momento inicial coincide con el inicio de formación de grado: en el caso de B1 magisterial y de profesorado de Historia, y en el caso de B2 de profesorado de Filosofía. Ambos refieren a que en la formación inicial y desde sus primeras experiencias docentes tienen una suerte de “descubrimiento” que el mundo de la práctica docente no es lo que se ve a simple vista, sino que hay “algo más” que merece ser descubierto, y allí ingresa la importancia y el interés por investigar.

En cada escuela que trabajé inicié una investigación con el deseo de conocer las realidades sociales e históricas, pero sin muchas o ninguna herramienta metodológica. Revisé fuentes documentales, libros diarios, testimonios, objetos, diarios y todo lo que revolviendo encontré. Esas fueron mis primeras incursiones por los caminos de la investigación si es posible llamarle de esa forma. (B1)

A esta altura aún no es posible extraer conclusiones definitivas. No obstante, queda claro que la opción por la carrera docente tiene que ver directamente con una influencia del mundo exterior a nivel familiar contextual. Es una influencia original que vincula las prácticas docentes con la investigación. La estrecha relación dialéctica entre las prácticas docentes y la investigación educativa es estructural y trasciende una conceptualización teórica, sino que los y las docentes la conciben desde su primera aproximación a pensar en “ser docentes”. No obstante, algo ocurre en el camino, en el tránsito, en la trayectoria docente que hace que se vaya oscureciendo o inclusive desapareciendo esa relación dialéctica como intrínseca. Se comienza a concebir la investigación como una función que es difícil de cumplir: “Ojalá algún día pueda concretar ser parte de un equipo de investigación, por ahora no hay suerte, el tiempo es un limitante áspero y severo, condiciona toda posibilidad, pero nunca hay que perder las esperanzas y lograrlo es un deseo (B4)”. “Finalmente existe una carencia de equipos de investigación a los que pudiera sumarme, en los que confluya una perspectiva interdisciplinaria con profesionales de diversos campos, en las temáticas de mi interés (B3)”. Las prácticas docentes con el paso del tiempo se disocian de la investigación educativa y los y las docentes no se ven como “habilitados” estructuralmente a investigar. A partir de estos resultados preliminares, se podría establecer que la Investigación Educativa, parece ser que ha logrado institucionalizarse como disciplina de las Ciencias de la Educación, pero no parece haberse legitimado en relación a las prácticas docentes cotidianas de los y las docentes de la Formación Docente que han realizado los biogramas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balza Laya, A. M. (2009). Pensar la investigación postdoctoral desde una perspectiva transcompleja. *Investigación y Postgrado*, Vol. 24, Núm. 3, 45-66.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65818200003>

- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de profesores. Monográfico. *Revista de Educación*, Vol. 306, 153-203.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70499?locale-attribute=es>
- Feyerabend, P. (1987). *Adiós a la razón*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, Vol. 13, Núm. 3, 1-27.
https://www.researchgate.net/publication/260764710_La_investigacion_Biografico-Narrativo_una_alternativa_para_el_estudio_de_los_docentes
- Lewin, K. (1946). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Mas García, X. (2007). Una mirada creativa hacia el método biográfico. *Encuentros Multidisciplinares*, Vol. 27, pp. 1-6. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679483>
- Muñiz Terra, Leticia. (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).
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). Elaboración de una historia de vida. En *El método biográfico. El uso de historias de vida en ciencias sociales* (pp. 59-84). Cuadernos metodológicos N°5, CIS.
- Southwell, M. y Vasilliades, A. (2023). Introducción. En: M. Southwell y A. Vasilliades (Coords.). *Formación y trabajo docente. Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y práctica*. La Plata: Ediciones de la FaHCE, 9-24.
<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/216>
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Reflexionando sobre la formación profesional inicial

Cristina Lorena Calvo
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Universidad Nacional del Comahue
calvo.lorena@gmail.com

RESUMEN

El trabajo que se presenta surge de la reflexión sobre la formación y la didáctica profesional en mi práctica como docente de Didáctica de nivel superior y Residencia en Nivel medio y superior de las carreras de Ciencias de la Educación en relación a un seminario de posgrado⁴. A partir de este recorrido pude interpelar la formación profesional en el nivel superior en relación a los conocimientos, las teorías y prácticas profesionales, los aprendizajes que son relevantes; los problemas que en la práctica profesional son necesarios de resolver o por lo menos abordarlos. Desde estos interrogantes fue posible problematizar las herramientas que se brindan en la formación inicial.

El trabajo se organiza en distintos apartados; primero haré un breve recorrido sobre la historia de universidades reconociendo que esto permite alcanzar la comprensión de los hechos, y el valor de su mandato fundacional. Por otro lado, se recuperan los aportes de investigación en Didáctica del nivel superior y Didáctica profesional para comprender la enseñanza en este nivel. Finalmente, me permitirá avanzar en el análisis de propuestas de enseñanza que pueden ser insumo para mi práctica profesional.

PALABRAS CLAVE: formación; didáctica profesional; universidad

⁴ Seminario Fundamentos teóricos y epistemológicos de proyectos de formación profesional. Universidad Nacional De Rosario

INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se presenta surge a partir de la reflexión en el marco de un seminario de posgrado que cursé para la carrera de Especialización de la práctica docente que se dicta en la Universidad Nacional de Rosario. A partir de ello trabajé sobre la incidencia que tuvo el tema sobre la formación y la didáctica profesional en mi propia práctica como profesora adjunta a cargo de las materias de Didáctica de nivel superior y Residencia en Nivel medio y superior de las carreras de Ciencias de la Educación. En este recorrido, por la propuesta del seminario, se expusieron algunos planteos que me interpelaron en relación con la formación profesional en la educación superior. A partir de ello pude reflexionar acerca de la relación con los conocimientos profesionales y las teorías sobre las prácticas profesionales, acerca de cómo mejorar los aprendizajes atendiendo a los problemas que en la práctica profesional son necesarios de resolver o por lo menos abordar. Desde estos interrogantes reflexiono sobre las herramientas que se brindan desde la formación inicial, general en las carreras profesionales y cómo debiera ser reconocida y abordada considerando la complejidad en la formación.

Desde esta perspectiva iniciaré con un breve recorrido sobre la historia de las instituciones universitarias teniendo en cuenta que fue la primera institución educativa formadora de profesionales reconociendo que la historización permite alcanzar la comprensión de los hechos, su significación mítica y, como consecuencia, el valor de su mandato fundacional. Por otro lado, considero importante recuperar los aportes de la investigación en el campo de la Didáctica del nivel superior y de la Didáctica profesional como una forma de interpelar la enseñanza en este nivel. Finalmente, propongo un posible abordaje considerando algunos puntos esenciales para la práctica profesional en la materia de Didáctica de nivel Superior para las carreras del profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNCo.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LAS UNIVERSIDADES

En este apartado me interesa recuperar algunos elementos centrales que fueron configurando a la universidad como casa de altos estudios, definida así desde su fundación. Sus inicios datan de la Edad Media, a fines del S XII en Europa, constituyendo así la institución educativa más antigua. Hasta ese momento, no estaba organizada, sino que solamente la iglesia era la institución que impartía los conocimientos de los que luego se encargaría la universidad. Desde su origen hasta las primeras décadas del SXIX va a conservarse, con escasas modificaciones, en sus principios fundacionales. Las universidades preservaron la impronta escolástica ya que formaban al clero, médicos y abogados.

Este "modelo continental europeo" tenía como propósito principal la formación para el ejercicio profesional y para la docencia. Su método de enseñanza eran las clases magistrales

y se tomaban exámenes por período a cargo de alguien a quien se lo reconocía por su saber. Esta institución fue creada por un corpus de profesionales, quienes determinaban quiénes y cómo se ejercían determinadas profesiones, además de establecer los conocimientos válidos para el ejercicio profesional que se tenían que transmitir. El ideario relacionado con la transmisión de un conocimiento que habilitaba para el ejercicio profesional pareciera estar vigente aún hasta la actualidad.

Desde sus inicios, estas instituciones se caracterizaban por ser elitistas y teocéntricas, respondiendo a ese vínculo con la iglesia y con la sociedad. Su principal función era preservar y transmitir el conocimiento religioso y filosófico. Universidades como la de Bolonia y la de París, establecieron los cimientos de la educación superior. Podemos reconocer que, en toda esta primera etapa de la universidad Medieval quedan sentadas muchas de las formas, estructuras, modos de hacer de la dinámica universitaria.

En la universidad de París se organiza la corporación parisiense que surge a partir del conflicto para conseguir la concesión de la *licentia o venia docenci*. Esto era la habilitación de para tener autonomía que hasta ese momento regulaba la iglesia. Logra así una existencia institucional desconocida hasta ese momento. Podemos reconocer que la autonomía está en el origen, en lo fundacional de esta institución. La universidad mantiene la *venia docenci* ya que son los pares quienes autorizan para el ejercicio como profesor/a universitario/a.

Es importante destacar que, a comienzos del siglo XIX, la concepción de universidad experimentó cambios significativos. Surgieron nuevas ideas acerca de la importancia del pensamiento crítico y la investigación científica. Un ejemplo de esto es el modelo prusiano, que nace para que la nación alemana pueda crecer y desarrollarse. Modelos como la Universidad de Humboldt en Alemania, promovía la libertad académica y la investigación como una herramienta importante para la producción de conocimientos. Esto tuvo un impacto duradero en el desarrollo de las universidades modernas. Con ello aparece entonces la investigación como forma de producción y se convierte en otro de los principios básicos del ideario universitario del que anteriormente hablaba.

Es interesante, además, los otros modelos que se van instalando para poner en discusión la formación general, la formación profesional y el compromiso social que como institución tiene la universidad. Por un lado, el modelo anglosajón clásico, que nace como alternativa al modelo continental europeo y que hizo énfasis en la formación general, en el desarrollo personal de los estudiantes.

Por otro lado, el modelo norteamericano recibe como herencia el modelo anglosajón, alemán y europeo continental en relación al desarrollo personal, a la investigación y a la formación profesional respectivamente. Este modelo focaliza en la relación con la comunidad e incluye múltiples dimensiones vinculadas a la relación teoría- práctica, a la formación personal,

formación profesional. Un ejemplo de esto es la Universidad de Harvard que seguía el modelo anglosajón de formación personal con un curriculum abierto ya que se considera que no se puede enseñar todo a todos/as. Por eso el curriculum incluye créditos y promueve la formación integral del/a estudiante con la intencionalidad de la formación de un/a ciudadano/a competente y comprensivo/a frente a las diversas culturas.

La historicidad de las universidades y los modelos que se establecieron fueron dejando huellas y mandatos, en términos de configuraciones en las academias entrelazando sentidos y precisiones que aún se pueden apreciar en las casas de altos estudios. Las herencias y legados son muy claras en relación al saber, la organización, el examen, algunas palabras como claustro, facultad que provienen de la institución eclesiástica y que imperan como regulaciones de la vida cotidiana institucional. El Modelo continental europeo fue trascendental para la conformación de las Universidades en América latina.

En Argentina, las universidades toman como modelo de mayor influencia a la universidad de Salamanca, organizado en facultades y cuyo objetivo era la formación profesional. La reforma del 18 que se inicia a partir del reclamo de estudiantes de medicina, se constituye en un hito significativo en la historia de las universidades. Presentado este pedido de reforma como un cuestionamiento al sistema de gobierno, al modelo universitario medieval y dogmático se constituye el modo a través del cual se pone en discusión estas instituciones⁵. Básicamente, las críticas se dirigían a las formas de gobierno, denunciaban el carácter vitalicio de los miembros de la academia y las irregularidades en la provisión de cargos docentes y administrativos. Los estudiantes cordobeses tomaron como ejemplo a la Universidad de Buenos Aires. Las diferentes manifestaciones que progresivamente se fueron extendiendo y profundizando, culminaron con una petición ante el consejo superior de la universidad y a la intervención por parte del gobierno del presidente Irigoyen. Los objetivos esenciales de los reformistas eran la modernización científica, el cogobierno y la autonomía universitaria.

A lo largo de esta síntesis podemos identificar ciertas concepciones tradicionales de la universidad que han influido en la formación de profesionales, es decir podemos ver cómo a través de los siglos ha habido distintas concepciones sobre la universidad, sus funciones, pero sin embargo podemos visualizar algunas herencias y legados que aún perviven a pesar de las demandas más actuales de la sociedad en relación con la formación profesional.

LA DIDÁCTICA DE NIVEL SUPERIOR Y LA DIDÁCTICA PROFESIONAL

Tradicionalmente, la Didáctica se pensó como un método para resolver los problemas de la enseñanza, desde las propuestas sistemáticas del docente. Si recuperamos los aportes desde Comenio, la Didáctica se propuso brindar una guía práctica y metódica para llevar

⁵ entendidas como modos de entender, esquemas que se internalizan y naturalizan (Fernández, 1997)

adelante la enseñanza, es decir, a través de métodos instructivos capaces de asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Aparecieron nuevos enfoques o paradigmas que cuestionaron esas formas de pensar y abordar la enseñanza y se formularon otros enfoques desde una perspectiva epistemológica del conocimiento y la relación entre la teoría y la práctica. Desde aquí, podemos definir a la Didáctica como la teoría o el conjunto de teorías sobre las prácticas de la enseñanza. Las situaciones de enseñanza como prácticas complejas de transmisión se generan en espacios institucionales, entre sujetos, en contextos particulares, de determinados contenidos que se seleccionan. De allí su complejidad.

Los/as docentes tenemos que transmitir determinados contenidos adaptándolos al contexto, a los/as sujetos; es decir no todo se puede enseñar de la misma forma ya que los procesos de aprendizaje son muy diferentes si tenemos en cuenta la diversidad de variables existentes en estos procesos.

Me parece importante recuperar la concepción que define a la Didáctica como un campo de conocimiento, ya que se plantean distintos interrogantes de índole epistemológicos acerca del método, de su carácter científico o pre-científico, del tipo de conocimiento que construye, de los modos particulares de producción. El carácter normativo y también prescriptivo que desde su nacimiento marca a una disciplina pareciera dificultar su avance hacia otro tipo de conocimiento más explicativo o como conocimiento propio de un campo de acción, de práctica.

Pensar a la Didáctica como un campo de conocimiento científico, es decir, como una aproximación crítica a la realidad, apoyándose en el estudio del método científico que fundamentalmente, trata de percibir y explicar desde lo esencial hasta lo más complejo, el porqué de las cosas. Este proceso implica establecer un vínculo de conocimiento desde lo epistémico y desde lo emocional para resignificar subjetivamente el conocimiento. Quiero decir con esto que si el conocimiento didáctico es cerrado, totalizado, estático, concebido como un “deber ser” se propone una relación de exterioridad, una relación de dependencia de ese saber como una cosa. De lo que se trata es de poder construir, crear en la relación misma que se busca describir y comprender. Se propone así una relación creativa, de significación, de trabajo, de búsqueda, de autonomía hacia el saber.

Considero, desde esta perspectiva, que es fundamental pensar en qué enseñar, cómo enseñar y fundamentalmente para qué enseñar estos contenidos y no otros pensando en la formación profesional de los/as estudiantes.

Es decir, podemos pensar al campo de la Didáctica no sólo desde lo estrictamente instrumental sino como una relación dialéctica entre el saber y el hacer. Aparece así la idea de certidumbre e incertidumbre en relación con lo qué se enseña, para qué se enseña, cuál

es la mejor forma de hacerlo, cuál es la mejor manera de responder a los cambios que se presentan a nivel social, cultural, económico, científico, profesional. Como la enseñanza implica la acción y ésta involucra los modos como la acción es pensada, planificada, puesta en acción, evaluada; la cuestión metodológica es fundamental y está presente teniendo en cuenta que su conceptualización y lugar varían en función de los/as autores/as y paradigmas que se tomen. En este sentido, no se trata de dar respuestas prefijadas sino de brindar herramientas que permitan evaluar las diferentes problemáticas profesionales con las que nos enfrentamos. En este sentido, la Didáctica Universitaria analiza la forma en que los/as docentes organizan el proceso de enseñanza, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico que, en el marco de una formación profesional, se proponen transmitir a sus estudiantes.

Es importante señalar que la Didáctica profesional surge a partir de la preocupación en el análisis del aprendizaje que se hace en el ejercicio profesional. Pastré (2006) propone a la Didáctica Profesional que trata de comprender cómo se desarrolla la conceptualización en la acción y que surge de la preocupación en el análisis del aprendizaje que hacen los/as sujetos en los lugares de trabajo o en el ejercicio profesional. Pone así en cuestión el paradigma clásico aplicacionista, que mencionaba inicialmente. Lo que propone es analizar la práctica y conceptualizarla, reconociendo que es fundamental ajustarse a las circunstancias del contexto a partir de un análisis reflexivo y retrospectivo. Es decir, se aprende a hacer haciendo.

Dentro de lo que se propone como paradigma emergente, se da gran importancia a la enseñanza en la relación teoría- práctica. Desde esta perspectiva, se propone iniciar el trabajo con problemáticas profesionales y proyectos que favorezcan el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario. Es así que el/la estudiante descubre formas, modos de trabajo que permiten el abordaje de las distintas situaciones profesionales. Se promueve el trabajo colaborativo, cooperativo en grupos homogéneos y heterogéneos. Esta forma de trabajo favorece la reflexión, desde un proceso metacognitivo situado como proponen Brown, Collins, Duguid (1989). En la teoría de la metacognición situada, el conocimiento es construido por las personas y lo vincula con el contexto y con la cultura en el cual se produce.

En efecto, el aprendizaje se reconoce como corporizado, encarnado. Subyace aquí una concepción de educación y Didáctica muy significativa pues se identifica a la persona como un ser sensor- motriz, desde una perspectiva holística. La persona es un ser con emociones, percepciones, sentimientos, pensamientos y con un cuerpo físico. Esto es, que se concibe a

la persona como un ser integral. Desde esta perspectiva, se considera que el ser "...humano tienen una extraordinaria capacidad de aprender"⁶.

Desde este enfoque, puedo decir que los desafíos que tiene la Didáctica del nivel superior se relacionan con la articulación entre los contenidos disciplinares y los contenidos prácticos, desde un enfoque que promueva la articulación permanente de la teoría y la práctica (praxis). La construcción de conocimientos a partir del abordaje de situaciones reales de trabajo mejora la participación, aumenta el compromiso y le otorga sentido a la práctica del sujeto.

REFLEXIONANDO SOBRE LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA EN LA DIDÁCTICA DE NIVEL SUPERIOR

La materia a mi cargo plantea desde la propuesta general favorecer el conocimiento de uno de los futuros campos profesionales-laborales de los estudiantes próximos a finalizar su carrera de grado, como es el nivel superior universitario y terciario. Desde esta perspectiva, se considera como eje transversal de la propuesta la aproximación al futuro campo profesional. Entonces, el enfoque de la Didáctica de Nivel Superior que se propone incluye la perspectiva de la Didáctica de la formación en ese nivel. Desde este enfoque se retoman los aportes de Ferry (2004) para entender la formación como un proceso individual que se realiza en un tiempo y espacio determinado a través de distintos mediadores que son las mismas situaciones que ayudan a reflexionar, los/as autores/as, las formadoras, compañeros/as, entre otros.

Se reconoce, que los/as estudiantes que llegan a esta materia han cursado previamente⁷ las materias correlativas a la Didáctica del nivel Superior, lo cual permite proponer una construcción, un intercambio con el fin de favorecer la profundización y el debate del objeto propuesto por este campo de conocimiento relacionado a las prácticas de la enseñanza en el nivel superior. Por otro lado, se promueve la creatividad de los/as estudiantes, la participación activa en el proceso de apropiación de los conocimientos, favoreciendo una mayor ejercitación en el aprendizaje autónomo para promover la formación pre- profesional. Es decir que ello implica promover la autogestión, el movimiento de apropiación del acto (Mendel: 1972) para avanzar en las tareas propuestas, posicionándose, reconociendo el interés, cuestionamiento y un poder sobre las tareas.

Consideramos de mucha relevancia generar espacios para problematizar el contexto actual que permita comprender y construir, de manera colectiva, otras formas de abordar el campo de la enseñanza de manera situada, contextualizada; reconociendo el/los territorios que se

⁶ Pastré, P. pág 1

⁷ dependiendo de las carreras de las que provengan, es decir Prof o Lic en Ciencias de la Educación

transitan⁸. En este sentido, se propone el abordaje de diferentes situaciones, a partir de un trabajo y reconocimiento de los enfoques epistemológicos que subyacen sobre el saber, los/as sujetos, el campo de conocimiento que nos convoca. Es decir, lo que se pretende es poner en tensión la cuestión meramente técnica reconociendo la perspectiva de la complejidad analizado desde la multirreferencialidad teórica. Esta propuesta se sustenta desde un enfoque del análisis institucional como práctica de indagación y análisis que propone articular con la teoría para comprender e interpretar desde los/as propios/as sujetos y situaciones.

Las propuestas que se promueven son desde una perspectiva que permita comprender la particularidad de cada situación abordada. Las distintas situaciones formativas se plantean con la finalidad de problematizar y “*desmontar*” el conjunto de explicaciones naturalizadas e interrogar en diferentes niveles de significado.

Como mencionaba anteriormente, la propuesta está fundamentada además desde un enfoque institucional donde la dimensión de la implicación⁹ (Barbier; 1977:5) subyace en todo trabajo de indagación. Ello implica reconocer al sujeto como portador de representaciones, construcciones previas, pre-juicios lo que requiere de sostener los recaudos necesarios en las intervenciones que se realizan. Este es un recurso metodológico que requiere de procesos de distanciamiento, objetivación y subjetivación para facilitar la elucidación que se pretende. Considero así, que estas son herramientas fundamentales para abordar las prácticas profesionales.

En consecuencia, se propone en el abordaje de cada trabajo de las unidades temáticas planteadas, ser protagonistas en el análisis y comprensión de las distintas situaciones. Esto teniendo en consideración los encuadres teóricos propuestos como temas de abordaje.

La complejidad de las sociedades actualmente requiere de profesionales que puedan trabajar en cualquier lugar del mundo y de cualquier forma (virtual, remoto, híbrido, presencial). Esto también pone en alerta qué tipo de formación se brinda desde esta institución que garantice la salida profesional idónea, capacitada, que brinde herramientas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camilioni, A. W. de (2010). La formación de profesionales en la Universidad. *Gestión Universitaria*. Vol.:02. Nro.:02. Buenos Aires http://www.gestuniv.com.ar/qu_05/v2n2a3.htm.

⁸ Programa de la materia Didáctica de Nivel Superior a mi cargo en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de UNCo.

⁹ "*como un compromiso personal y colectivo de quien investiga en función de su historia familiar y libidinal, de sus posiciones pasadas y actuales en las relaciones de producción de clases y de su proyecto sociopolítico en acto de tal suerte que la inversión necesariamente resultante es parte integrante y dinámica de toda actividad del conocimiento*".

- Camilioni, A. W. de (2013). La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas. *Revista de Educación*. Año 4 N°6
- Camilioni, A. W. de (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de Educación*. Año 2, N°3, 11-28
- Krotsch, P. (2003). *Educación Superior y reformas comparadas*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes
- Pastré, P. (2006). Aprender a hacer, en: Bourgeois Etienne (ed.), Chapelle Gaetane (ed.).- Aprendizaje y aprendizaje. Puf, 109-121.
- Pereyra, A. y Calderón, L. (Comp). (2021). *Didáctica Profesional y Trabajo Docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Vida-Gomel y Rogalski (2007) Conceptualización y el lugar de los conceptos pragmáticos en la actividad profesional y Desarrollo de habilidades. *Activités*, [En ligne], *volumen 4* número 1. Édition électronique <https://journals.openedition.org/activites/1401>

Transformando la experiencia estudiantil en prácticas educativas: nuestro camino de estudiantes a docentes en el Taller de Procesos Constructivos de la FAU-UNLP

Camila Arregui
Maria Florencia Brun Inchauspe
Consuelo Calvo Zarlenga
María Elisa Cremaschi
Juan Marezi

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata
arreguicamila@gmail.com
florenciabrun29@gmail.com
consuelocalvozarlenga@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo destaca la importancia de los relatos de experiencia en la práctica docente, subrayando cómo la experiencia de un docente (ex-estudiante) puede enriquecer su enseñanza. Comparar las experiencias como estudiantes con la actividad docente actual permite obtener un valioso conocimiento sobre la personalidad educativa y los estilos de aprendizaje. El proceso de comparación revela interrelaciones entre métodos pedagógicos y estilos de aprendizaje, facilitando la identificación y mejora de problemáticas educativas. Los relatos de experiencia se consideran aquí como una herramienta crítica que permite a los docentes comprender mejor los comportamientos y perspectivas de los estudiantes, así como evaluar y ajustar sus propias conductas en el aula en diversas situaciones.

Reconociendo que los grupos de estudiantes no son homogéneos, es esencial desarrollar una práctica pedagógica dinámica y adaptable que enriquezca la interacción con los alumnos. La colaboración entre pares (estudiante-docente y docente-docente) es crucial para la formación de la identidad educativa y los métodos de enseñanza. La búsqueda de nuevas metodologías y enfoques a través del intercambio de experiencias docentes contribuye significativamente al crecimiento profesional y personal, tanto dentro como fuera del aula.

PALABRAS CLAVE: experiencias; práctica docente; relatos; educación universitaria

INTRODUCCIÓN

El uso de relatos de experiencias como herramienta para la formación de prácticas docentes permite vincular los saberes técnicos con las concepciones, representaciones y experiencias personales. En este sentido, la posibilidad de aprender de la propia experiencia supone la construcción, deconstrucción y reconstrucción de la experiencia individual así como también de la colectiva, promoviendo nuevas formas de prácticas docentes. (Weber, 2005)

Es así como la formación docente se debe considerar desde un enfoque integral, que incluya concepciones, representaciones y experiencias personales. Es importante recuperar y reflexionar sobre las vivencias dentro del aula, ya que estos relatos son herramientas influyentes en la formación de la práctica docente. Las experiencias y modos de aprender de los docentes están contruidos en interacción con diversos contextos sociales, lo cual es crucial para entender sus enfoques y métodos de enseñanza. Analizar y comprender la evolución personal y profesional del docente, puede revelar huellas importantes que influyen en su práctica educativa. Las experiencias pasadas y las reflexiones sobre ellas deben transformarse en elementos estructurantes que guíen la futura tarea docente, mejorando la práctica educativa.

Los relatos de la experiencia son una herramienta valiosa para identificar y comprender en profundidad desafíos que surgen a lo largo del recorrido por las aulas. Como sugiere Bruner (2002), el relato es un instrumento “no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos”. Es por ello que aplicar esta perspectiva a la formación docente implica utilizar las narrativas personales y profesionales de los educadores para explorar y reconocer las dificultades y desafíos inherentes a la práctica educativa.

A través de la narración, los docentes pueden reflexionar sobre sus experiencias, desenredar complejidades y emergentes problemas, y así desarrollar una conciencia más aguda y crítica de su entorno educativo. Este proceso no solo facilita la identificación de problemas, sino que también enriquece la comprensión y la capacidad de abordarlos de manera más informada y estratégica en el futuro.

Este trabajo aborda dos relatos de experiencia docente con el objetivo de analizar y comprender nuestra transición de estudiantes a docentes. Exploraremos los desafíos y problemáticas que enfrentamos y que debimos resolver durante nuestro recorrido como docentes en formación, describiendo nuestras experiencias al aplicar prácticas y metodologías para enfrentar los desafíos de aulas con situaciones diversas en el Taller de Procesos Constructivos Saenz-Marezi en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

PROBLEMÁTICAS ESTUDIANTILES, MOTIVACIONES DOCENTES

Los relatos de experiencias aquí narrados como estudiante visibilizan los desafíos encontrados durante el transcurso de la carrera, así como también los momentos que inspiraron nuestra formación como docentes.

A lo largo de nuestra carrera universitaria, nos hemos encontrado con profesores que, además de transmitir su conocimiento, mostraban una genuina pasión por la enseñanza y el interés por crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador. Poder reconocer diferentes herramientas metodológicas para llevar adelante clases tan diversas nos ha motivado a vincularnos con el mundo de la docencia. Es por ello que desde tercer año de la carrera hemos comenzado como ayudantes ad honorem en diferentes asignaturas. Esta experiencia nos ha posibilitado conocer y vivenciar prácticas docentes muy diversas y enriquecedoras que nos han permitido hoy, llevar adelante una clase.

Además, las diversas situaciones que transcurrimos en nuestro proceso de aprendizaje, nos llevan a desarrollar estrategias para atender las necesidades individuales de cada estudiante. Estas experiencias nos enseñaron la importancia de la empatía y la adaptabilidad en la práctica docente. Este recorrido no solo fortaleció nuestro compromiso con la educación pública, sino que también nos proporcionó una perspectiva más amplia y crítica sobre el rol del docente en la sociedad.

LA EXPERIENCIA EN EL TALLER DE PROCESOS CONSTRUCTIVOS

Participar en un taller donde el estudiante ocupa un rol activo en la construcción del conocimiento propio y colectivo enfatizando así las relaciones entre pares (docente-estudiante), como estudiantes, fue esencial para nuestra formación como profesionales, generando un vínculo con nuestros docentes que nos acompañaron a lo largo de toda la carrera. En este sentido, tuvimos la posibilidad de comenzar nuestra formación en este taller a partir de un constante seguimiento no solo de los Profesores titulares sino también de las Jefas de Trabajos Prácticos de nivel 1 y nivel 2 de la asignatura.

El taller plantea desde la Propuesta Pedagógica diversas estrategias para desarrollar las prácticas de enseñanza, reflexionando sobre el vínculo estudiante-estudiante y estudiante-docente. Este enfoque busca no solo transmitir conocimientos técnicos, sino también promover una dinámica de aprendizaje colaborativo y participativo. A través de actividades prácticas, intercambio grupal y desarrollo del proyecto constructivo de forma grupal, se promueve un ambiente donde los estudiantes pueden aprender unos de otros y fortalecer sus habilidades interpersonales.

Además, el taller enfatiza la importancia de valorar el vínculo entre pares, promoviendo una comunicación abierta y logrando que los docentes acompañen a los estudiantes en su desarrollo académico. Esta interacción cercana y personalizada dentro de la masividad del

taller, permite a los estudiantes sentirse valorados y motivados, lo que contribuye a un aprendizaje más efectivo y significativo.

Nos referimos a trabajo en taller en un mismo espacio físico, donde se llevan a cabo diversas actividades, que incluyen clases teóricas (fig. 1) a cargo de los profesores titulares del taller y el trabajo en comisiones (fig. 2) donde se lleva adelante la parte práctica.



Fig. 1 y 2. Clase teórica y jornada de trabajo en taller. Fuente: C. Calvo Zarlenga.

Las jornadas de trabajo en el taller pueden tener diversas configuraciones de aulas, ya que se adaptan a las propuestas de cada docente. Por ello, en un mismo espacio se puede reconocer una multiplicidad de actividades. Por ejemplo, podemos encontrar exposiciones de los proyectos constructivos elaborados por los estudiantes (fig. 3), mientras que en otra comisión, los estudiantes están trabajando en grupos en el taller (fig. 4), desarrollando la documentación del proyecto constructivo que están produciendo.



Fig. 3 y 4. “Encintada” e intercambio entre estudiantes. Trabajo en taller en grupos. Fuente: C. Calvo Zarlenga.

Para lograr este vínculo y estas dinámicas de aprendizaje, el Taller tiene como premisa a la pregunta como disparador de la retroalimentación estudiante-docente, no esperando en consecuencia respuestas en otro sentido, sino invitando a la reflexión teórica (Saenz y Marezi,

2022). Este enfoque promueve un ambiente de aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes se sienten motivados a explorar y cuestionar los conceptos presentados.

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones. (Anijovich y Mora, 2010).

EXPERIMENTAR NUEVOS DESAFÍOS: PRÁCTICAS SINGULARES

Tomando los valores y bases comprendidos en la propuesta pedagógica del taller Procesos Constructivos, comenzamos a desarrollar nuestro camino enfrentándonos a nuevos desafíos que nos animaban a buscar nuevas prácticas y metodologías para mejorar nuestras enseñanzas.

Tras nuestras primeras experiencias en el aula, comprendimos que el intercambio sobre lo acontecido entre nosotras, así como con docentes experimentados y profesores titulares, nos permitía reflexionar sobre los resultados esperados y los obtenidos, además de identificar áreas de mejora en los métodos de abordaje. De este modo, afrontamos los desafíos e inquietudes de este nuevo rol, tal como lo hicimos como estudiantes del taller: compartiendo nuestras experiencias personales dentro del aula y reconociendo, a través de la reflexión e intercambio colectivo, las metodologías y recursos que posteriormente aplicamos en nuestras respectivas comisiones (Fig 5 y 6.).



Fig. 5 y 6. Experiencias en el taller. Fuente: C. Calvo Zarlenga, E. Cremaschi.

La colaboración entre nosotras se convirtió en un aspecto crucial de nuestro desarrollo como docentes, permitiéndonos descubrir un enfoque que consideramos enriquecedor y valioso para el desempeño de nuestro rol. Comenzamos a compartir de manera constante nuestras experiencias, desafíos y éxitos, creando así un ambiente de aprendizaje colaborativo y de apoyo mutuo. Aunque trabajamos en diferentes niveles (nivel I y nivel II), realizar jornadas de

corrección compartidas nos permitía ampliar nuestra perspectiva y reflexionar sobre el proceso de construcción del conocimiento con una visión integral de los contenidos.

Esta práctica no solo nos ayudaba a encontrar soluciones a problemas específicos, sino que también fomentaba la innovación y la creatividad en nuestras metodologías de enseñanza. El intercambio continuo y la reflexión conjunta sobre nuestras prácticas nos permitió adaptar y mejorar nuestras estrategias pedagógicas de manera constante.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

A partir de compartir nuestros relatos de experiencia docente y de las prácticas aplicadas, un desafío que encontramos fué el de reconocer la heterogeneidad de las comisiones de estudiantes, donde coexisten diversas situaciones y necesidades. Esta diversidad requiere la implementación de métodos diferenciados para atender eficazmente a las necesidades de cada grupo de estudiantes.

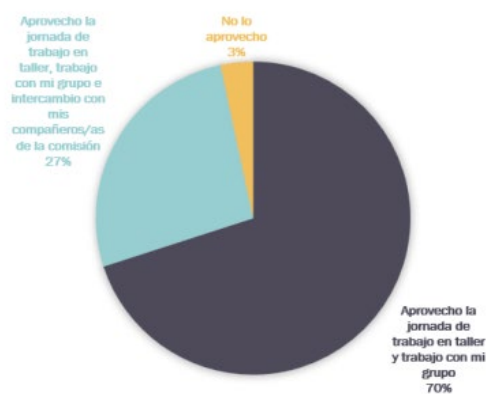
Las prácticas pedagógicas propuestas e implementadas estaban orientadas a la creación de un ámbito colaborativo y reflexivo. Se propuso hacer encintadas generales, correcciones entre estudiantes, donde el docente ocupaba un rol de mediador, o bien el trabajo colaborativo a partir de delegar ciertas actividades a fin de llegar a un mismo objetivo.

En este sentido, se han logrado avances en algunas de estas prácticas y en otras se ha demostrado que no tienen tanta eficiencia. Esto se puede observar a partir de la evaluación que propone el taller (desde los estudiantes) en dos instancias.

El taller propone la evaluación del mismo y del cuerpo docente por parte de los estudiantes a partir de una encuesta anónima al finalizar ambos cuatrimestres. Un insumo importantísimo a la hora de mejorar nuestras prácticas docentes y si las relacionamos con los relatos de la experiencia docente permite tener las dos miradas del problema.

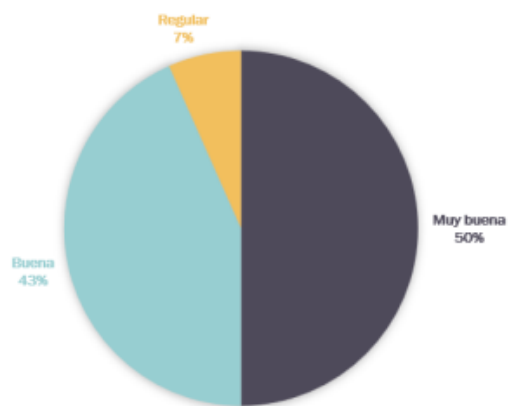
A continuación podemos observar algunos datos arrojados de esta evaluación. En cuanto al trabajo en taller, solo un 3% de los encuestados responde que no lo aprovecha. (Esquema 1 y 2.)

Trabajo en Taller



Esquema 1: Trabajo en taller. Fuente: Evaluación al Taller Procesos Constructivos Saenz - Marezi

Metodología de "corrección" en el taller

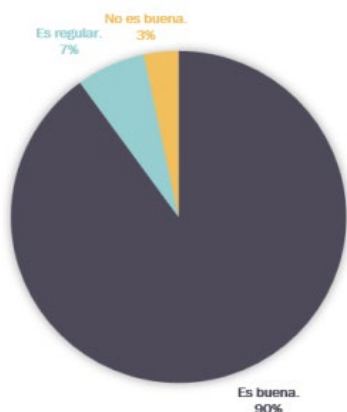


Esquema 2: Metodología de trabajo. Fuente: Evaluación al Taller Procesos Constructivos Saenz - Marezi

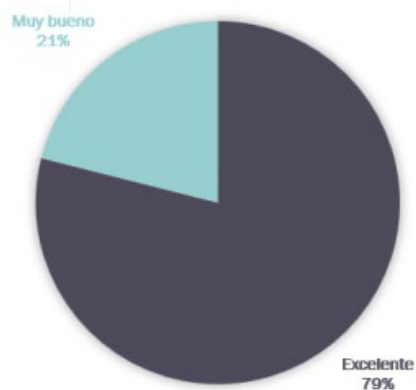
Por otro lado, en cuanto a la metodología propuesta (que incluye todas las variables de corrección propuestas por los docentes), nos interesa detenernos en el 7% que ha contestado “regular”. Estas respuestas son las que nos motivan a mejorar y poder conversar entre nosotros (los docentes) sobre técnicas y prácticas para mejorar esta metodología ya que la masividad de los estudiantes muchas veces hace difícil las correcciones.

En cuanto a la evaluación de los docentes, en la primera evaluación (Esquema 3) el 90% de los encuestados destaca que fue buena, mientras que un 3% responde que no fue buena. Esta información es de suma importancia, ya que fué tomada en cuenta para mejorar cuestiones de comunicación, de prácticas y métodos colaborativos y en la segunda evaluación (esquema 4) se puede observar que el 79% responde que el desempeño en el segundo cuatrimestre es excelente y el 21% restante responde que el desempeño fué muy bueno.

Comunicación con el docente



Desempeño del docente



Esquema 3: Comunicación docente. Fuente: Evaluación al Taller Procesos Constructivos Saenz - Marezi

Esquema 4: Desempeño. Fuente: Evaluación al Taller Procesos Constructivos Saenz - Marezi

Por último se valora la opinión de los estudiantes en relación a todos los aspectos del taller, en este sentido es importante destacar algunas:

- ❖ *“Lo bien que explicaba la docente y te hacía querer aprender más sobre cada tema, aunque uno esté equivocado te alentaba a seguir y no te dejaba bajar los brazos.”*
- ❖ *“La dinámica que se hicieron las clases con nuestros ayudantes, procesos constructivos es una materia extensa, pero con un buen docente te dan ganas de aprender.”*
- ❖ *“Los conocimientos que pude adquirir gracias a la participación de la docente”*
- ❖ *“Que la profe esté al tanto de nuestro desempeño.”*
- ❖ *“Que el docente siempre esté a tu disposición ayudando en lo que necesitemos.”*

Ésta evaluación permite identificar rápidamente las dificultades individuales y grupales, y ajustar el enfoque docente. Estos métodos permiten no solo abordar las variadas necesidades educativas, sino también crear un ambiente inclusivo y motivador. En este sentido la diversidad en el aula, aunque desafiante, enriquece la práctica docente al demandar una constante adaptación y creatividad en los métodos de enseñanza, lo que a su vez contribuye a un aprendizaje más significativo y equitativo para todos los estudiantes.

APRENDIZAJE EN EL ESPACIO TALLER:

En este sentido, tomando estos métodos propuestos por el taller vinculados a los relatos de la experiencia docente como herramienta para la formación nos permiten crear un espacio de conocimiento y reflexión acerca del quehacer en la clase, confrontar la teoría y la práctica, tomar conciencia de los propios procesos didácticos generados, y propiciar la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado.

La vinculación entre pares y estudiantes es fundamental en el uso de los relatos de experiencia docente como herramienta para la formación. Compartir relatos entre docentes permite intercambiar experiencias, reflexionar sobre prácticas pedagógicas y adoptar nuevas estrategias basadas en lecciones aprendidas. Este intercambio de conocimientos enriquece la comprensión mutua y fomenta la colaboración, creando una comunidad de aprendizaje sólida y dinámica. Del mismo modo, involucrar a los estudiantes en estos relatos promueve un ambiente de reflexión y heterogéneo, donde los estudiantes pueden ver cómo sus docentes han enfrentado y superado desafíos similares. Al reflexionar sobre sus propias experiencias como estudiantes y comparar estas vivencias con las de sus docentes, los estudiantes desarrollan una mayor comprensión de su propio proceso de aprendizaje.



Esquema 6: Dinámica del espacio taller. Elaboración propia

En este sentido, el esquema 6 visibiliza como entendemos que debería funcionar un espacio taller. donde la vinculación entre pares y estudiantes se encuentra en constante relación, enmarcada de diversas herramientas y prácticas que ayudan a crear este ambiente reflexivo y heterogéneo.

CONCLUSIONES

La transición de estudiantes a docentes ha sido un viaje de constante aprendizaje y crecimiento. Las experiencias y desafíos que enfrentamos no sólo han enriquecido nuestras habilidades pedagógicas, sino que también han fortalecido nuestra vocación y pasión por la enseñanza. Mirando hacia el futuro, estamos comprometidas a continuar desarrollando nuestra experiencia docente como educadores reflexivos y adaptativos, dispuestas a continuar contribuyendo al desarrollo de una educación inclusiva y de calidad. La formación continua y la reflexión sobre nuestras prácticas son los pilares para continuar evolucionando y para inspirar a futuras generaciones de estudiantes.

Además, el camino recorrido hasta ahora nos permitió reconocer que la docencia es un continuo proceso de formación y aprendizaje que no solo depende del lugar individual que ocupamos como educadores, sino que está en continua retroalimentación y evolución con nuestros pares y con el estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza : otra mirada al quehacer en el aula*. Editorial: Aique.

Bruner (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Saenz, A.; Marezi, J. (2022). *Propuesta pedagógica. Taller Vertical de Procesos Constructivos I-II-III*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.

Weber, V. (2005). El relato de experiencias como estrategia para la formación docente. V *Congreso Internacional Virtual de Educación 7*, 27 de Febrero de 2005.

Un modelo caracol para pensar el Desarrollo Profesional Docente centrado en la autorregulación

Sofía Martín
Mara Y. Martínez
Leonardo Andrés Funes
Juan Ferrante
María Florencia Di Mauro
María Basilisa García

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Mar del Plata

sofiamartin@mdp.edu.ar

maramartinez@mdp.edu.ar

lafunes@mdp.edu.ar

juanferrante@mdp.edu.ar

fdimauro@mdp.edu.ar

bagarcia@mdp.edu.ar

RESUMEN

Presentamos un modelo analógico para el Desarrollo Profesional Docente, asumiendo que la capacidad reflexiva en docentes en formación requiere de un modelado explícito y deliberado. Este modelo tiene un doble propósito: por un lado delimitar los componentes del Conocimiento Profesional Docente (CPD) e interpretar su desarrollo mediado por la reflexión para la autorregulación; y, por el otro, aportar una herramienta que provea a los formadores de docentes de instrumentos y estrategias para sostener las mediaciones (diferentes actividades con interacción social y diferentes problemáticas) necesarias para la promoción del desarrollo centrado en la autorregulación.

El desarrollo del CPD, puede pensarse de manera análoga al proceso que realiza el caracol para construir su caparazón. donde el caparazón-CPD se va construyendo en la medida que atravesamos experiencias docentes. No se trata de una simple "incorporación" de materiales-saberes que se van sumando linealmente, sino que éstos, para que formen parte constitutivos de ese saber profesional, deben ser reconstruidos en procesos de prácticas reflexivas donde la autorregulación juega un papel central.

PALABRAS CLAVE: modelo analógico ; desarrollo profesional docente ; modelización

INTRODUCCIÓN

El conocimiento que un docente posee es un conjunto complejo, formado por distintos elementos: la formación profesional, los conocimientos disciplinares y curriculares, la experiencia acumulada y, por supuesto, las propias creencias, valores y cultura personal del docente. Es decir, cada acción educativa está impregnada de las vivencias, reflexiones y decisiones del docente, influenciadas por su formación y experiencia. A partir de analizar nuestros propios estudios y los resultados en investigaciones en el campo (Porlán Ariza y Rivero García, 1998; Verloop et al., 2001; Tardif, 2004; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Marin, 2005; Perrenoud, 2006; Avalos, 2009), se asume que este conocimiento se forma a partir de tres pilares: 1. Saberes específicos de la enseñanza: Conocimientos, habilidades y estrategias pedagógicas. 2. Elementos idiosincráticos: Valores, creencias y experiencias personales del docente. 3. Contexto: El entorno en el que se desarrolla la práctica docente. Estos tres pilares interactúan de manera dinámica y compleja, influenciando las decisiones, juicios y acciones del docente. La capacidad de analizar y regular estos tres componentes se convierte en un elemento clave para el desarrollo profesional. Siguiendo el modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2000), el docente debe ser capaz de: (a) Monitorear: observar y reflexionar sobre sus acciones; (b) Regular: Ajustar sus estrategias y conocimientos en función de las necesidades del contexto; (c) Desarrollar: construir nuevas habilidades y conocimientos. Este proceso de autorregulación permite al docente desarrollar un conocimiento profesional condicional (Pozo, 2009): entender cuándo y cómo aplicar diferentes estrategias en diferentes contextos. También fomenta la autonomía: la capacidad de planificar, evaluar y adaptar su propia práctica docente. En base a estas ideas, se propone un modelo de formación inicial que prioriza la autorregulación como motor del desarrollo del conocimiento profesional docente.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Nuestro equipo de investigación ha dedicado la última década a explorar aspectos del desarrollo profesional docente (CPD), plasmando nuestros hallazgos en diversas publicaciones derivadas de proyectos respaldados por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Sin embargo, hemos identificado una necesidad de desarrollar un modelo analógico específico para el desarrollo profesional docente (DPD), ya que los modelos existentes no logran capturar completamente las dinámicas de crecimiento profesional en los docentes en formación de Ciencias Exactas y Naturales. Consideramos que el desarrollo del conocimiento profesional en este ámbito sólo es posible si se reconoce la autorregulación como una competencia fundamental para el ejercicio docente, en un contexto marcado por el crecimiento exponencial del conocimiento científico (Torrano et al, 2017).

Este modelo analógico, que proponemos desarrollar, busca brindar una comprensión más profunda y precisa de las particularidades del DPD centrado en la autorregulación.

OBJETIVO

Elaborar un modelo analógico que interprete el conocimiento profesional docente con eje en la autorregulación como promotora de su desarrollo.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La modelización consiste en un proceso de elaboración y exploración de relaciones entre los elementos del modelo y el fenómeno que pretende modelizar.

Para este trabajo, se partió de una idea en su origen difusa, el pensar el desarrollo profesional docente (fenómeno a modelizar) en comparación con el desarrollo del caparazón de un caracol (modelo analógico). Participaron seis investigadores/as-docentes del Grupo Giecmar-Mar del Plata, tres del área Biología, una de química, uno de matemática y otro de física. Durante el proceso, se le pidió sugerencias y una valoración además a otra docente-investigadora del área de Psicología. Cabe destacar que el trabajo docente del equipo es ejercido en carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

Se realizó un proceso iterativo donde luego de que cada participante analice por separado los posibles componentes y las relaciones analógicas del modelo propuesto, agrupando y sistematizando los elementos propios del Desarrollo Profesional Docente, en base a su experiencia profesional y la búsqueda de referentes teóricos en el tema, se realizaban sesiones de debate y búsqueda de consensos todos/as juntos/as, triangulando los resultados obtenidos y generando nuevas preguntas, tensiones y luces sobre la propuesta, volviendo luego a una revisión individual, y así sucesivamente. En total se realizaron doce sesiones grupales hasta llegar al consenso definitivo sobre el proceso de modelización, obteniendo un modelo caracol de Desarrollo Profesional Docente centrado en la autorregulación.

RESULTADOS

El modelo analógico resultante está representado en la Figura 1.

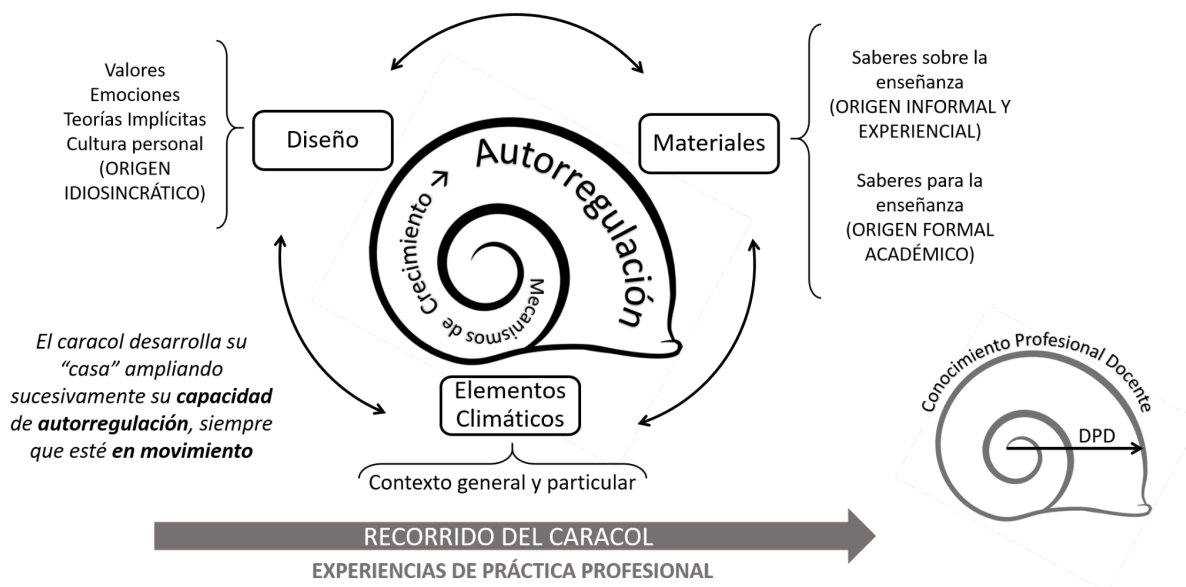


Figura 1. Representación del Desarrollo Profesional Docente. Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1, se presenta un detalle de la correspondencia de elementos entre la analogía utilizada y el fenómeno en estudio.

Elementos del Desarrollo Profesional Docente	Elementos del análogo	Correspondencia entre elementos
Conocimiento Profesional Docente	Caparazón del caracol	Crecen (no es un aumento lineal)
Autorregulación	Mecanismo que permite el crecimiento del caparazón	Su capacidad operativa promueve el crecimiento
Saberes para la enseñanza (académicos) Saberes sobre la enseñanza (experienciales)	Materiales de construcción	Componentes que se reestructuran generando algo nuevo.
Elementos idiosincráticos	Diseño del caparazón	Componentes que se destacan por dar a la construcción características únicas de cada individuo.
Contexto particular y general de enseñanza y	Elementos Climáticos	El contexto general y particular puede favorecer o no el

aprendizaje. Incluye desde contextos políticos y sociales hasta el contexto áulico.		proceso de construcción e intervenir en las características del mismo.
Experiencias de Práctica Profesional	Recorrido del caracol	La construcción es posible en movimiento

Tabla 1. Relación entre elementos del Desarrollo Profesional Docente y el modelo analógico del Caracol. Fuente: elaboración propia.

MATERIALES (M): representa las sustancias a partir de las cuales se construye el caparazón del caracol en el Modelo Analógico. Para comprender la construcción del conocimiento profesional docente, podemos recurrir a dos fuentes de saberes:

1. Saberes *para* la enseñanza: Estos son conocimientos teóricos y prácticos que se adquieren en entornos formales de aprendizaje, guiados por profesionales experimentados. Se basan en experiencias estructuradas, sistematizadas y con un objetivo educativo claro, como las que se viven durante la formación docente (Bruccini, 2021).
2. Saberes *sobre* la enseñanza: Estos conocimientos nacen de la experiencia práctica en el aula y se traducen en habilidades, actitudes, estrategias y creencias (Perrenoud, 2006). Cada docente los desarrolla de manera individual, a partir de su propia experiencia personal y escolar, así como del ejercicio profesional en distintos contextos.

DISEÑO (D): en el Modelo Analógico se trata del diseño del caparazón. Este componente representa la singularidad de cada docente. Al igual que no hay dos caracoles iguales, cada maestro tiene una historia personal, creencias, emociones y concepciones únicas que le dan forma. Estas características personales actúan como filtros, a través de los cuales se interpretan las experiencias de la formación y el ejercicio profesional. Estudios recientes (Gracia et al., 2022; De Quadros y Leite, 2023) demuestran que la formación del docente se desarrolla en un espacio que abarca lo individual y lo colectivo, donde cada persona integra sus propias experiencias, creencias y recuerdos para construir su identidad profesional y sus prácticas docentes. Pozo (2009) destaca la importancia de las creencias epistemológicas y las concepciones de aprendizaje del docente. Aunque estas ideas son a menudo implícitas e intuitivas, ejercen una influencia poderosa en las acciones del maestro. En definitiva, el diseño individual de cada docente, como el caparazón de un caracol, es lo que lo convierte en un profesional único y particular.

ELEMENTOS CLIMÁTICOS (EC): En el modelo analógico representan factores como el viento, la humedad y la precipitación, que influyen directamente en el crecimiento del caracol

y le confieren a cada caparazón su singularidad. En el ámbito de la formación profesional docente (CPD), estos elementos climáticos se asemejan a los contextos que configuran las experiencias formativas. Estos contextos son los que dan forma a cada proceso de aprendizaje, al igual que el clima lo hace con el caracol. La relevancia del contexto es ampliamente reconocida en los modelos de CPD. Algunos estudios, como el de Helgetun (2023), analizan el contexto de manera amplia, contrastando contextos políticos, sociales y culturales en los que se desarrollan las iniciativas de formación docente. Otros, como Camilloni (2011), enfatizan la formación docente como política pública, mientras que Gatti y Freguglia (2023) exploran la influencia de los contextos escolares en el desarrollo profesional de los docentes. Por último, Demuth Mercado (2011) destaca la importancia que los docentes atribuyen al contexto en su práctica profesional.

RECORRIDO DEL CARACOL (R): En el modelo analógico, representa la trayectoria que sigue el caracol a lo largo de su vida. En el caso de los docentes, este recorrido simboliza las experiencias de aprendizaje, tanto en la etapa preprofesional como en la profesional. Estas experiencias abarcan un amplio espectro, desde la planificación de clases o la elaboración de propuestas docentes para una asignatura, hasta la implementación de clases en instituciones educativas, pasando por la residencia y el ejercicio profesional en sí mismo. El recorrido del docente, como lo describe Camilloni (2009), es un proceso complejo que implica una variedad de experiencias que comprometen a cada individuo de manera particular y única.

MECANISMO DE CRECIMIENTO DEL CAPARAZÓN (MC): representa el aprendizaje continuo en la Formación Docente. Al igual que el caparazón de un caracol crece y se adapta a lo largo de su vida, el desarrollo profesional docente (DPD) es un proceso continuo de aprendizaje. Tanto los docentes en formación como los que ya ejercen la profesión son aprendices. La educación actual, en constante evolución, exige que los maestros se adapten a los cambios vertiginosos y contextos diversos. En este contexto, la autorregulación del aprendizaje se convierte en un elemento fundamental. Siguiendo el modelo de Zimmerman (2000), el aprendizaje autorregulado (ARA) implica que el individuo, de manera activa, consciente y constructiva, monitorea y ajusta su cognición, motivación y comportamiento para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Este proceso no se limita a aspectos cognitivos y metacognitivos, sino que también considera el contexto, la conducta y la autopercepción. En este sentido, la formación docente debe promover la reflexión y proporcionar retroalimentaciones formativas (Anijovich y Cappelletti, 2020) que aborden las cuatro dimensiones. El aprendizaje no es un proceso individualista, sino que se nutre de la interacción social con otros miembros más expertos, quienes brindan apoyo y guía para que el aprendiz se convierta en un participante cada vez más autónomo y competente.

En síntesis, el DPD puede ser modelizado a través de esta analogía, donde el caparazón-CPD se va construyendo en la medida que atravesamos experiencias docentes. No se trata de una simple “incorporación” de materiales-saberes que se van sumando linealmente, sino que éstos, para que formen parte constitutivos de ese saber profesional, deben ser reconstruidos en procesos de prácticas reflexivas donde la autorregulación juega un papel central. Procesos donde están involucrados decisivamente el papel de las emociones, los valores, ideologías y cultura del sujeto (que resultará en una “casita” única para cada docente) y del clima-contexto de construcción.

Así, la autorregulación forma parte de la estructura del caparazón-CPD. Al mismo tiempo, el desarrollo de dicha caparazón-CPD implica necesariamente ir ampliando la capacidad de autorregulación.

CONCLUSIONES

La elaboración de esta analogía para comprender la construcción del Conocimiento Profesional Docente se basa en nuestra experiencia como docentes, de diversas materias de profesorado, y como investigadores en el campo de la educación en el marco del grupo GIECmar. Ha sido resultado de numerosos debates entre los integrantes del mismo, ya que las analogías siempre contemplan potencialidades y limitaciones propias de cualquier representación en ciencias (Godoy, 2002). En este caso, tiene la función de modelar el proceso de construcción de CPD a la vez que nos permite formular sugerencias tentativas para la formación inicial.

A partir de este modelo se puede entender al Conocimiento Profesional Docente como un saber profesional, construido a partir de los saberes para y sobre la enseñanza pero, a su vez, diferenciado, ya que se reconstruye mediante reflexiones sistemáticas en diferentes contextos de práctica, donde estos saberes se integran y redescubren en base a procesos metacognitivos, dando lugar a un nuevo saber profesional emergente de ambos con características propias, fruto de la idiosincrasia del profesor y de las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propios de la actividad profesional.

Pensar en la relación entre autorregulación y CPD es el aporte sustancial del presente estudio, el cual plantea la necesidad de una formación que potencie en los docentes el aprendizaje autónomo. Su importancia radica en los permanentes y vertiginosos cambios de la sociedad actual como así también del crecimiento exponencial de la investigación en el campo de la didáctica, lo cual hace que los docentes se encuentren con el compromiso de actualizar sus conocimientos a la luz de los nuevos modelos de enseñanza que involucran estrategias y recursos que no necesariamente fueron abordados durante su formación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *Las preguntas que hacen aprender: Cómo enseñar a formular buenas preguntas en la escuela*. Editorial Paidós.
- Ávalos, B. (2009). *Políticas de formación docente: El camino del cambio en la educación* (2a. ed.). Editorial Paidós.
- Bruccini, M. (2021). *El docente: Un profesional reflexivo*. Revista Iberoamericana de Educación, 86(1), 1-16.
- Camilloni, A. (2009). *Formación de profesores: Nuevos escenarios, nuevos desafíos*. Editorial Paidós.
- Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública. *Revista de Educación*, 355, 1-18.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should know and be able to do*. John Wiley & Sons.
- De Quadros, C. y Leite, L. (2023). The professional identity of teachers in times of crisis: A narrative study. *Revista Brasileira de Educação*, 28(76), e94571.
- Demuth Mercado, M. (2011). La formación docente en el marco del contexto social: Un análisis de las percepciones de los profesores. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 157-174.
- Gatti, R., y Freguglia, F. (2023). The impact of the school context on the professional development of teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 117, 102340.
- Godoy, R. (2002). Analogías en la ciencia: Un instrumento heurístico para la construcción del conocimiento. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 2(1), 1-18.
- Gracia, A., Martínez, A. y Sáez, L. (2022). Professional identity in the context of teacher training: A qualitative study. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100156.
- Helgetun, B. (2023). *Contextualizing teacher education in a global world: A comparative study of teacher education policies and practices in different countries*. Springer.
- Marin, V. (2005). Profesionalidad docente: Un desafío para la formación inicial. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 443-458.
- Méndez Méndez, M., López Alonso, M. y Martín-Gutiérrez, D. (2019). *El conocimiento profesional docente: Una revisión conceptual*. *Revista de Educación*, 380, 1-28.
- Montero, M. (2002). *La formación del profesorado universitario: Un análisis crítico*. Editorial Narcea.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollo profesional docente: ¿Hacia un nuevo modelo?*. Editorial Santillana.

- Porlán Ariza, R. y Rivero García, M. (1998). *La investigación en el aula: Una experiencia de desarrollo profesional del profesorado*. Editorial Akal.
- Pozo, J. I. (2009). *Aprendizaje y enseñanza de las ciencias: De la información a la acción*. Editorial Morata.
- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes y formación profesional*. Editorial Narcea.
- Torrano, A., Moreno, M. A. y Garrido, A. (2017). El desarrollo profesional docente en ciencias: Una necesidad urgente. *Revista de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 35(2), 55-72.
- Verloop, N., Van Driel, J. y De Jong, T. (2001). Developing professional knowledge in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 9-24.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

El desarrollo del conocimiento profesional docente sobre modelos y modelización durante la formación inicial del Profesorado en Matemática

Juan Ferrante

Gastón Tissoni

Nadia Nuñez

Carolina Vivera

Lucía Viviana Palauro

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Mar del Plata

juanferrante@mdp.edu.ar

gaston.tissoni@mdp.edu.ar

nadu.nunez@gmail.com

cvivera@mdp.edu.ar

luciapalauro@fi.mdp.edu.ar

RESUMEN

Esta investigación se ubica en el contexto de una práctica de investigación dirigida a estudiantes avanzados del Profesorado en Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). La misma se centra en el análisis de dos diarios de clase confeccionados por estudiantes que cursaron la asignatura Didáctica de la Matemática. En particular, se consideró para este estudio lo desarrollado por los estudiantes respecto al tópico “Modelos y modelización”, utilizando el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (IMTPG por sus siglas en inglés) propuesto por Clarke y Hollingsworth (2002).

El análisis e interpretación de los resultados puso en evidencia que la utilización de los diarios de clase resultó fundamental para el desarrollo del Conocimiento Profesional Docente sobre modelos y modelización. Se destaca que los futuros docentes pudieron poner en discusión sus saberes, problematizándolos, lo que resulta fundamental para promover el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico.

PALABRAS CLAVE: conocimiento profesional docente; modelos y modelización; modelo interconectado de crecimiento profesional docente

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se ubica en el contexto de una práctica de investigación dirigida a alumnos avanzados del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Su propósito fue analizar los diarios de clase realizados por futuros docentes de matemática durante la cursada de la asignatura Didáctica de la Matemática, a partir de la implementación de una Unidad Didáctica sobre el tópico Modelos y Modelización centrada en procesos reflexivos.

Como dispositivos formativos, los diarios constituyen una herramienta motivadora de la enseñanza reflexiva (Zabalza Beraza, 2004) y además ayudan a los docentes a comprenderse en la acción y a discutir sobre la compleja relación teoría-práctica, aspectos fundamentales cuando el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, son recuperados como propósitos formativos centrales. Cabe señalar que la importancia del diario de clase para la puesta en práctica de la reflexión ha sido abundantemente referenciada (Gut, et. al., 2016; Lindroth, 2015) poniéndose el foco en que la redacción 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 forma de símbolos y en que escribir también produce retroalimentación sobre lo que se quiso decir y lo que realmente se registró (Mathew et al., 2017).

Para analizar los diarios de clase, se utilizó el llamado Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (IMTPG, por sus siglas en inglés) que permite explicitar el proceso de aprendizaje presente a lo largo de la formación de un docente. El modelo se basa en múltiples interacciones llevadas a cabo entre cuatro dominios (Figura 1) que han sido diferenciados como: el dominio personal (DP), definido por los conocimientos y creencias del docente; el dominio externo (DE), conformado por cualquier estímulo o influencia que provenga de fuentes externas; el dominio de la práctica (DPr), donde se encuentran presentes las experiencias profesionales del docente; y por último, el dominio de la consecuencia (DC), los resultados más relevantes de estas experiencias anteriormente mencionadas.

A partir del IMTPG se puede describir y analizar la construcción del conocimiento profesional de los futuros docentes en términos de problematizaciones y cambios dentro de y entre esos cuatro dominios. Las formas en las que un dominio interactúa con uno o más de ellos pueden ser descritas a partir de dos mecanismos específicos: promulgación y reflexión. El primero hace referencia a la manifestación de los conocimientos o experiencias del docente, ya sea mediante la acción o la palabra; el segundo es el conjunto de procesos mentales que el docente lleva a cabo, ya sea para integrar nuevos conocimientos, experiencias o problemas, o para cambiar los preexistentes (Van Woerkom, 2003).

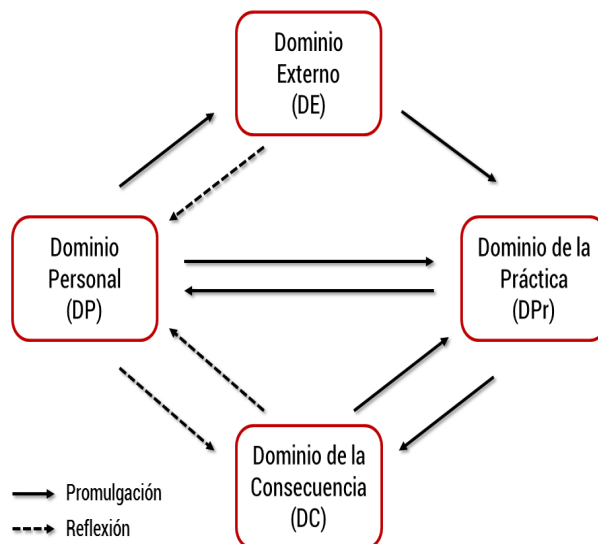


Figura 1. Relaciones entre los dominios del IMPTG. Fuente: Clarke y Hollingsworth, 2002.

En cuanto al conocimiento profesional docente, este puede entenderse, en sentido amplio, como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinar, curricular y experiencial” (Tardif, 2004, p. 29) junto con los valores, emociones y la cultura personal de cada profesor. Desde la mirada de Clarke y Hollingsworth (2002), el desarrollo profesional docente resulta ser un proceso complejo, no tenido debidamente en cuenta en muchos programas de desarrollo profesional docente.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Con relación a las consideraciones previas, el presente trabajo busca responder al siguiente interrogante: ¿cómo se desarrolla el conocimiento profesional docente sobre modelos y modelización, en futuros docentes del Profesorado en Matemática, a partir de una Unidad Didáctica centrada en procesos reflexivos?

OBJETIVOS

- Identificar cómo se desarrolla el conocimiento profesional docente sobre modelos y modelización, en futuros docentes del Profesorado en Matemática, a partir de una Unidad Didáctica centrada en procesos reflexivos.
- Analizar, a través de la lente del Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente, los diarios de clases realizados por profesores en Matemática en formación.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Para realizar este estudio, se analizaron los diarios de clase que los futuros docentes elaboraron durante el desarrollo de una Unidad Didáctica en torno al tópico modelos y modelización, centrada en procesos reflexivos. Dicha Unidad Didáctica se estructuró a partir de un ciclo reflexivo compuesto por tres etapas: etapa de explicitación, etapa de reestructuración reflexiva y etapa de reestructuración metacognitiva. En la etapa de explicitación se diseñaron consignas tendientes a explicitar ideas respecto al tópico en cuestión, utilizando como disparador la propuesta inicial de clase elaborada por los estudiantes, y registrando estas ideas mediante la utilización de diarios de clase; en la etapa de reestructuración reflexiva, se implementaron distintas estrategias a través de dispositivos que permitieron promover la reflexión, como la participación en foros y la elaboración de actividades individuales, y posteriores reflexiones a partir de ellas en los diarios de clase; en la etapa de reestructuración metacognitiva, se trabajó con portafolios individuales, a partir de consignas capaces de desencadenar procesos de autorregulación en las percepciones sobre el conocimiento y la acción docente.

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo centrado en el análisis de caso (Stake, 2012), metodología que permite reflejar la peculiaridad de cada situación reflexiva, a través de una descripción densa y profunda. En esta oportunidad, se presentan los resultados correspondientes a dos casos, representados por dos futuros docentes durante la cursada en la asignatura Didáctica de la Matemática que corresponde al tercer año del Profesorado en Matemática.

Particularmente, en este estudio, se identificaron las promulgaciones y reflexiones de los diarios de clase de los futuros docentes. Se utilizaron los criterios adaptados de Justi y Van Driel (2006), buscando las relaciones entre dominios del IMTPG explicitadas en la Figura 1. Luego, se determinó en qué dominios se produjo el cambio y se lo codificó. Una vez identificadas todas las relaciones, se construyeron los pictogramas correspondientes para representar las relaciones entre dominios reconocibles en la producción de los futuros docentes.

CONCLUSIONES

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los cambios reconocidos por los futuros docentes fueron categorizados como promulgaciones y reflexiones y se identificaron los dominios interrelacionados en cada tipo de mediación. En la Tabla 1 (para el participante P1) y en la Tabla 2 (para el participante P2) se muestran, a modo de ejemplo, algunos de estos cambios. Además, se armaron los

pictogramas correspondientes (Figura 2 y Figura 3, respectivamente) con la totalidad de las mediaciones encontradas.

	Participante P1		
Pregunta del diario de clase	Fragmento	Relación evidenciada	Criterio utilizado
¿Qué es un modelo? Describir brevemente un modelo como ejemplo.	“Un modelo es, por decirlo de alguna forma, una teoría, fórmula, enunciado, etc. Que trata de describir una situación de la vida real, con el fin de predecir resultados de manera teórica, por ejemplo, el Modelo del Sistema Solar, que explica el movimiento de los planetas alrededor del Sol.”	Promulgación (DP al DE)	Cuando un aspecto específico de las concepciones o conocimientos iniciales del futuro docente influyó en lo que dijo o hizo durante las actividades de aprendizaje en las que participó.
¿Utilizarías este concepto en el tema que estás trabajando? ¿Por qué?	“Podría utilizar este concepto en el tema que estoy trabajando, dado que una de las utilidades de las sucesiones es establecer un patrón numérico, una regularidad, que describe cómo van a comportarse los valores de la sucesión.”	Promulgación (DP al DE)	
¿Qué es para vos modelizar? Explicar.	“Modelizar es llevar un modelo a la práctica, aplicarlo en un contexto determinado para predecir resultados, o contrastarlo con resultados experimentales que hayamos obtenido.”	Promulgación (DP al DE)	
¿Cuál es el modelo que estás trabajando en planificación docente y con qué objetivo?	“En mi propuesta estoy trabajando con el modelo de sucesiones, que permite predecir el comportamiento de una cantidad numerable de objetos matemáticos, a partir de una fórmula o término general, que nos da información de cómo se comportan estos objetos, si convergen a algún lugar, incluso podemos representarlos gráficamente.”	Promulgación (DP al DE)	

Volver a las preguntas iniciales, ¿Cambiarías las respuestas? ¿Cómo? ¿Por qué?	“Si (sic), cambiaría mi respuesta, dado que mi definición de modelo era todavía muy vaga, a la vez que mi definición de modelización, en la cual solo me centro en la parte de aplicar un modelo. En principio, usaría otro lenguaje y haría más completas las respuestas, pues quedé a medio camino con las definiciones.”	Reflexión (DE al DP)	Cuando sucedió algo durante las actividades de aprendizaje que modificó las concepciones o conocimientos iniciales del futuro docente.
--	---	----------------------	--

Tabla 1. Cambios reconocidos por el participante P1, en términos de promulgaciones y reflexiones, a partir de las consignas trabajadas durante el ciclo reflexivo. Fuente: elaboración propia.

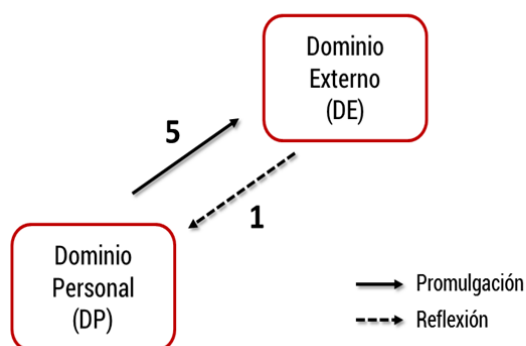


Figura 2. Pictograma que identifica y cuantifica los cambios reconocidos por el estudiante P1. Fuente: elaboración propia.

Participante 2			
Pregunta del diario de clase	Fragmento	Relación evidenciada	Criterio utilizado
¿Qué es un modelo? Describir brevemente un modelo como ejemplo.	“Un modelo es la forma general que puede tomar algo, por ejemplo un modelo de final, se saben que son 4 puntos, donde siempre aparecen cierto tipos de	Promulgación (DP al DE)	Cuando un aspecto específico de las concepciones o conocimientos iniciales del futuro docente influyó

	temas.”		en lo que dijo o hizo durante las actividades de aprendizaje en las que participó.
¿Utilizarías este concepto en el tema que estás trabajando? ¿Por qué?	“Seguramente, pues considero que hay temas que los chicos si o si deben saber manejar, entonces prefiero que sepan que aparecen en los exámenes para que puedan prepararlo y manejarlo bien.”	Promulgación (DP al DE)	
¿Qué es para vos modelizar? Explicar.	“Es preparar y evaluar todo aquello que parecerá (sic) en el modelo, es decir, si hacemos un modelo de final es evaluar porque cada tema que parece es importante que aparezca.”	Promulgación (DP al DE)	
¿Cuál es el modelo que estás trabajando en tu planificación docente y con qué objetivo?	“en (sic) mi propuesta didáctica está presente el modelo del análisis descriptivo, el cuál (sic) me sirve para describir una muestra. También aparecen gráficos y tablas para modelar una muestra.”	Reflexión (DE al DP)	
Volver a las preguntas iniciales, ¿Cambiarías las respuestas? ¿Cómo? ¿Por qué?	“si, las cambiaría. El modelo es una forma (la más conveniente) de explicar o representar algún fenómeno. No solo lo utilizaría, sino que lo utilizo diariamente en el tema que me tocó. Y modelizar es aplicar o recrear esos modelos para explicar hechos ya estudiados.”	Reflexión (DE al DP)	Cuando sucedió algo durante las actividades de aprendizaje que modificó las concepciones o conocimientos iniciales del futuro docente.

Tabla 2. Cambios reconocidos por el participante P2, en términos de promulgaciones y reflexiones, a partir de las consignas trabajadas durante el ciclo reflexivo. Fuente: elaboración propia.

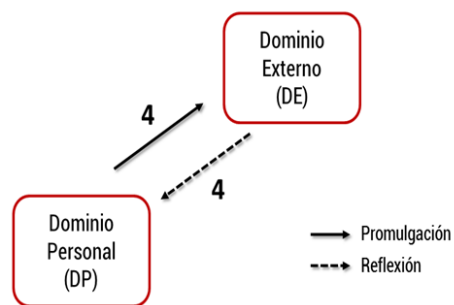


Figura 3. Pictograma que identifica y cuantifica los cambios reconocidos por el estudiante P2. Fuente: elaboración propia.

Dada la naturaleza de la asignatura, los únicos dominios en los cuáles se evidenciaron cambios son el DE y el DP. A saber, la asignatura Didáctica de la Matemática es la primera de la formación pedagógica que pone a los futuros profesores en el papel de diseñadores y selectores de métodos y estrategias de enseñanza. En este sentido, la asignatura tiene base en el trabajo de contenidos teóricos referidos a la didáctica de la matemática, donde se discuten diversos conceptos para luego dar lugar a preguntas que los estudiantes deberán responder y dejar registro de sus respuestas en los diarios de clase, por lo que no se lleva a cabo ninguna implementación de actividades en un contexto áulico. Es por esta razón, que no se evidenciaron relaciones con el DP y el DC.

En el diario de P1, se realizan algunas promulgaciones del DP al DE como, por ejemplo: “Un modelo es (...) una teoría, fórmula, enunciado, etc., que trata de describir una situación de la vida real, con el fin de predecir resultados de manera teórica, por ejemplo, el Modelo del Sistema Solar...”. Esta surge a partir de preguntarle al docente en formación “¿qué es un modelo?”. Lo mismo sucede en el diario de P2, “Un modelo es la forma general que puede tomar algo, por ejemplo, un modelo de final, se saben que son 4 puntos, donde siempre aparecen ciertos tipos de temas.”

Además, en ambos diarios hallamos una reflexión del DE al DP. Sin embargo, entendemos que los casos son muy distintos. Por un lado, en el diario de P1, tenemos “Si(sic), cambiaría mi respuesta, dado que mi definición de modelo era todavía muy vaga (...). En principio, usaría otro lenguaje y haría más completas las respuestas, pues quedé a medio camino con las definiciones.” Volvió sobre su respuesta inicial y explicitó cuáles fueron los cambios que experimentó durante su proceso formativo.

En cambio, en el diario de P1, “Si(sic), las cambiaría. El modelo es una forma (la más conveniente) de explicar o representar algún fenómeno. No solo lo utilizaría, sino que lo utilizo diariamente en el tema que me tocó. Y modelizar es aplicar o recrear esos modelos para explicar hechos ya estudiados.” No se hace referencia a la respuesta inicial, simplemente se da a entender que quien escribe el diario modificó su concepción inicial, sin mucho mayor

análisis. Entendemos que la reflexión hallada en el diario de P1 está más fundamentada que la encontrada en el diario de P2.

Este último punto resultó algo llamativo pues se había supuesto que, quien tenía un preconcepción más alejado de la realidad, realizaría una reflexión más profunda. Sin embargo, por lo expuesto en el párrafo anterior, no sucedió de la manera prevista.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis de los resultados reveló que los cambios en el conocimiento profesional docente se dieron entre los dominios externo (DE) y personal (DP), manifestándose a través de promulgaciones (del DP al DE) y reflexiones (del DE al DP).

Las promulgaciones consistieron en la expresión de las concepciones iniciales sobre modelos y modelización, mientras que las reflexiones evidenciaron cambios en estas concepciones a partir de las actividades de aprendizaje.

Es importante destacar que las reflexiones encontradas en los diarios de clase variaron en profundidad. En un caso, se realizó una reflexión más fundamentada, explicitando los cambios experimentados en su concepción inicial y ofreciendo un análisis más detallado de su proceso de aprendizaje. En el otro caso, la reflexión fue menos profunda, simplemente mencionando la modificación de su concepción inicial sin ahondar en los detalles.

Estos resultados sugieren que, aunque la unidad didáctica promovió la reflexión, la profundidad de esta varió entre los participantes, lo que abre un espacio para futuros estudios que investiguen los factores que influyen en la profundidad de las reflexiones dentro del proceso de aprendizaje profesional.

La investigación también reveló la importancia del análisis de los diarios de clase como herramienta para identificar y comprender el desarrollo del conocimiento profesional docente, permitiendo visibilizar los cambios en las creencias y concepciones de los futuros docentes.

Finalmente, este estudio pone en evidencia la complejidad del desarrollo profesional docente y la necesidad de crear espacios de aprendizaje que fomenten la reflexión profunda y la autorregulación de las propias prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

- Justi, R. y Van Driel, J. H. (2006). The use of the IMTPG as a framework for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching & Teacher Education*, 22, 437-450.
- Lindroth, J. T. (2015). Reflective journals: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), 66-72.
- Mathew, P. y Peechattu, P. (2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126-131.
- Stake, R. (2012). Estudio de casos cualitativos. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (coords.). *Manual de investigación cualitativa*, pp. 154-197. Editorial Gedisa.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work. Bridging individual and organizational learning* [tesis doctoral no publicada, University of Twente, Enschede, The Netherlands].
- Zabalza Beraza, M. Á. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8 (2), 1-22.

La palabra de los adolescentes escolarizados para mejorar las prácticas de enseñanza

Livia Beatriz García Labandal

Silvia Maiorana

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

livialabandal@gmail.com

silviamaiorana.sm18@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo presenta una experiencia de trabajo con los estudiantes del Profesorado de Psicología, UBA, en la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. El objetivo de la propuesta es relevar la mirada de los adolescentes escolarizados argentinos sobre la institución educativa donde cursan, la relación que tienen con sus compañeros y con sus profesores. La propuesta de trabajo se despliega a partir de la toma de una entrevista semiestructurada diseñada a tal fin. Han participado de la experiencia 271 adolescentes en el año 2022 y 329 en 2023. Se incorporarán en el mes de agosto los datos relevados en el presente ciclo lectivo. Se observa en el análisis realizado que el grupo de pares constituye el eje que sostiene la motivación para continuar con la escolaridad. Respecto de sus profesores hacen referencia a la necesidad de contar con formas de autoridad menos autoritarias, nuevas estrategias de enseñanza, espacios de aprendizaje significativo y acompañamiento a sus trayectorias escolares y de vida. Lo relevado permite reflexionar sobre la importancia de construir dispositivos innovadores para fortalecer las prácticas docentes. Trabajar desde una pedagogía de la implicación es fundamental en el tiempo de la formación inicial y resulta un analizador clave para intervenir en las instituciones educativas del nivel medio.

PALABRAS CLAVE: prácticas docentes; dispositivos pedagógicos; profesores de psicología; sujetos de nivel medio

INTRODUCCIÓN

“La investigación y la vinculación con la sociedad, desde la perspectiva universitaria, se observan en una interconexión y complementariedad de interés común; jugando un papel preponderante, la formación del docente como investigador y gestor de las actividades investigativas dentro de la propia universidad, que propendan al desarrollo social”
(Peralvo et al., 2018, p. 13)

Este trabajo presenta una experiencia llevada a cabo desde la asignatura Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires para indagar percepciones de los adolescentes escolarizados sobre la escuela y sus profesores.

El plan de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología se organiza en dos áreas formativas: área psicológica y área pedagógica. El Área de Formación en Psicología incluye todas las asignaturas del CBC, las asignaturas obligatorias Ciclo de Formación General de la Licenciatura en Psicología y las materias Psicología Institucional y Psicología Educacional del Ciclo de Formación Profesional. La carga horaria total del Área de Formación Pedagógica es de 450 horas, que incluyen 20 horas de práctica de la enseñanza en establecimientos de enseñanza media y superior.

El Área de Formación Pedagógica incluye las asignaturas Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino, Didáctica General, Didáctica Especial de la Psicología y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza. Esta última materia se cursa en el segundo año de la carrera y es el espacio curricular donde se realizan prácticas docentes en el Nivel Medio y Superior.

El objetivo general del profesorado es proporcionar formación pedagógica - didáctica para el ejercicio de la docencia en la enseñanza media y superior a los estudiantes avanzados de Psicología o a los Licenciados en Psicología. Entre los objetivos específicos del área de formación pedagógica se encuentran: posibilitar el conocimiento y análisis de los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan las prácticas educativas y apropiarse de las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas necesarias para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior. Asimismo, se espera que el docente en formación pueda reflexionar sobre el sentido, función y alcance de la enseñanza de la Psicología en sus diversas modalidades constitutivas y analizar el marco social e institucional en el que se desarrolla la práctica docente. Todos ellos propenden hacia la formación de una actitud reflexiva ante la propia práctica docente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El objetivo de la experiencia es relevar datos en adolescentes escolarizados argentinos respecto de la institución educativa a la que asisten y sobre la relación que tienen con sus profesores. La intencionalidad está puesta en recabar insumos que redunden en el diseño de dispositivos pedagógicos apropiados para el desarrollo de las prácticas docentes en las escuelas secundarias.

MARCO TEÓRICO QUE SOSTIENE LA EXPERIENCIA

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

La última materia del Profesorado, donde se llevan a cabo las prácticas docentes, espera contribuir al desarrollo de competencias didácticas relativas al dominio eficaz de estrategias de enseñanza contextualizadas. También, fortalecer la capacidad para realizar intervenciones pertinentes que expresen el dominio y transferencia del corpus teórico específico. Es fundamental para ello lograr desarrollar en los docentes en formación la capacidad de reflexión sobre los alcances y límites de las propias intervenciones y reconstruir la experiencia personal de la enseñanza de la Psicología en un contexto de reflexión colectiva.

Los estudiantes deben desarrollar prácticas docentes en terreno en el Nivel Medio y Superior. Para ello realizan observaciones de carácter diagnóstico de los grupos en los cuales intervendrán y sobre la base de ellas deben planificar las clases cuyo dictado asumirán.

Según Cullen (2012) la educación conforma una práctica, una praxis. Se trata de una acción que se caracteriza, por un lado, porque se sabe lo que se hace y, por el otro, porque existen infinitas posibilidades de desarrollarla. Esta segunda variable es específicamente el campo de acción del Profesorado.

La práctica docente es compleja, se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto y en el que intervienen dimensiones de índole personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral o axiológica.

Entendida como práctica objetiva e intencional (Fierro, 2000) le da cabida al docente y al estudiante en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo y no sólo como insumos o productos de este. Passmore (1983) y Fenstermacher (1989) proponen para esta relación el concepto de compromiso, entendiendo que éste es el rasgo central de la enseñanza, en tanto los sujetos que participan en el proceso son tan responsables de llevarlo a cabo, como artífices de este.

Signada por esta impronta singular, es evidente la imposibilidad de uniformar las prácticas de enseñanza. En esta relación pedagógica se evidencia la forma en la que el docente vive su función como educador en el marco de la institución educativa. En ella se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores que le imprimen una determinada orientación a la relación que establece con los alumnos, ya sea esta

obstaculizadora o favorecedora (Fierro, 2000).

Consecuentemente, sostenemos una concepción compleja de la singularidad que caracteriza al proceso de aprendizaje. Proponemos entonces la intervención docente desde modalidades heterogéneas, que acompañen la diversidad de procesos de simbolización que los sujetos van construyendo a lo largo de su infancia y adolescencia para crear sentido sobre su experiencia (Cantú, 2011).

UN DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DE INTERACCIÓN

Sostener una mirada heterogénea de los procesos de aprendizaje posibilita hacer una apuesta, como sostiene Rickenman (2007) a construir, dentro del dispositivo pedagógico de formación en el nivel superior, un modelo que se aleje de la tradicional organización racionalista según la cual los momentos de pensamiento y de acción se ordenan temporalmente de forma causal.

En la cátedra, desde el 2006, se trabaja con el dispositivo de comunidad de aprendizaje. Un proyecto de aprendizaje colaborativo que incorpora el espacio intersubjetivo como el lugar donde transcurre el proceso de aprendizaje. Desde esta concepción dialéctica, los procesos intelectuales y la actividad se influyen mutuamente. Así, la adjudicación de sentido en la experiencia de aprendizaje no reside en procesos cognitivos individuales, sino en los universos simbólicos compartidos.

Así, el equipo construyó su accionar sobre la base de la heterogeneidad del estudiantado, 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.

Un dispositivo innovador como el de Comunidad de Aprendizaje, se diferencia de las propuestas más tradicionales de abordaje del profesorado y permite enfatizar la importancia de la heterogeneidad, desarrollando y construyendo “sentido” entre todos los actores.

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.

Este dispositivo de formación entabla vínculos, enhebra tramas, entreteje una unidad totalizante, pero múltiple, diversa y heterogénea que logra religar los campos especializados y fragmentados del conocimiento (Souto, 2019). De este modo, el dispositivo implementado,

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.

PENSAR EN LOS SUJETOS DE NIVEL MEDIO

El discurso de la modernidad se asienta en la noción cartesiana del sujeto como “unitario, autocentrado, racional y consciente de sí mismo” (Pineau, 1999). La mirada de la pedagogía sobre los alumnos, sujetos de aprendizaje, es tributaria de esa noción moderna de sujeto y sostiene, desde ese momento el ideal formativo de un sujeto consciente, racional y libre, cuya razón lo llevará controlar el mundo natural, disminuyendo la incertidumbre (Beck, 2006).

La institución educativa, en su afán masivo y homogeneizador sostiene, desde sus comienzos la existencia de un sujeto de aprendizaje único. Un alumno que aprende de modo monocrónico (Terigi, 2017) es decir, siempre a un mismo ritmo y de una misma forma. Este es el sujeto de nivel medio que la escuela ha creado ilusoriamente para sostenerse a sí misma como dispositivo de transmisión cultural, perpetuando a la vez una mirada social y educativa obturante del adolescente dentro de la escuela.

Bajo esta lupa evolucionista y de matriz única de los aprendizajes, todas aquellas diferencias posibles entre los sujetos fueron históricamente leídas como particularidades propias del momento de desarrollo evolutivo por el que los sujetos atraviesan y consecuentemente, generaron prácticas escolares de segregación y exclusión.

Los sujetos de la educación media, en la currícula de formación docente, fueron también pensados y presentados como sujetos biológicos en proceso de evolución o cambio desde la infancia a la edad adulta, contribuyendo así al afianzamiento de una mirada docente que hace foco en algunas particularidades intrínsecas del sujeto, sin contemplar la impronta institucional que enmarca las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que los reúne.

Sostener en la actualidad la indagación sobre el sujeto de aprendizaje en el campo de la formación docente implica proponer un debate que permita visibilizar las formas de producción de subjetividades al interior del dispositivo escolar, su sentido y crisis (Baquero y Terigi, 1996) como también apostar a desplegar miradas subjetivantes en los futuros profesores. Miradas que expresen el esfuerzo por reconocer y valorar al adolescente escolarizado como ser autónomo, pensante, deseante y único.

Aceptar este desafío en la formación docente implica reconocer que el adolescente no es un ente natural, es un sujeto producido socialmente en una determinada coordenada sociohistórica. Consecuentemente, las maneras de pensar las adolescencias son tributarias de un contexto histórico, político y social particular y no pueden analizarse de manera autónoma, independiente de las mismas relaciones sociales que las definen (Nuñez, 2011). Así, si la escuela media define de manera unívoca lo que es esperable para sus estudiantes, no puede pensarse al adolescente escolarizado y su desarrollo subjetivo despojado de las

mismas prácticas escolares instituidas en que se constituyen como sujetos de aprendizaje (Castorina, 2007).

En la actualidad, la investigación situada se corre del debate psicoevolutivo sobre los sujetos de la educación media para dar lugar al diálogo entre la academia y los propios adolescentes escolarizados (Maddonni, 2017). Dar lugar a la palabra, reconocer y valorar la narrativa adolescente, indagar sobre sus procesos de escolaridad, sobre sus experiencias de aprendizaje, sobre las condiciones en que aprenden y sus expectativas para el futuro son un recurso invaluable para la práctica docente cotidiana y se torna en un insumo básico para diagramar el futuro de formación docente en la universidad y de la educación media misma. Desde la cátedra se sostiene una mirada comprometida con las adolescencias, sus particularidades y el modo en que habitan las aulas. El objetivo formativo es desnaturalizar su concepto, problematizar sus singularidades y reconocer el peso de las representaciones sociales que como adultos y docentes tenemos respecto a las adolescencias.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES

La metodología utilizada es de tipo cualitativa. Se trata de un estudio descriptivo y el instrumento de recolección de datos fue una entrevista semiestructurada para adolescentes escolarizados. Los participantes fueron 600 en total, 271 estudiantes en 2022 y 329 estudiantes en 2023 y en tanto las respuestas no presentan una variación significativa entre ambas tomas, se analizarán de manera conjunta. Asimismo, se espera recabar una muestra de aproximadamente 200 estudiantes durante el ciclo lectivo 2024.

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

La muestra está conformada por 347 mujeres, 249 varones y 4 personas autodefinidas como de género no binario.

Si bien la encuesta autoadministrada llegó a adolescentes escolarizados de entre 13 y 19 años, la mayor cantidad de respuestas se obtuvieron de adolescentes de 15 años: 115, de 16 años: 139 y de 17 años: 138.

Respecto a la modalidad de educación por la que transitan, 437 de ellos concurren a un Bachiller (en todas sus modalidades), 82 estudian en un comercial y 81 en una escuela Técnica, también contemplando todas sus modalidades.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

ALGUNAS RESPUESTAS PARA REFLEXIONAR EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Los vínculos en la adolescencia: cuando se analizan las respuestas que los adolescentes escolarizados dan respecto a cuál es su interés por la escuela, se observa que casi el 80 % de ellos asiste a la escuela por el vínculo que tienen con sus amigos o grupo de pares. La

pertenencia a un grupo resulta significativa para la constitución subjetiva de los adolescentes escolarizados, al punto que su participación en el espacio escolar se encuentra “condicionado”, por la presencia de los pares.

La referencia *al vínculo educativo con los profesores o la relación que establecen con la institución educativa* no aparece de modo significativo en ninguna de las respuestas registradas. El docente o los referentes institucionales como directivos o preceptores aparecen predominantemente asociados a escenas educativas de abuso de autoridad y de expulsión de la subjetividad adolescente del aula.

Es en el grupo de pares y en las propuestas extracurriculares donde el estudiante encuentra el espacio para construir su diferencia y desplegar su propia palabra.

En relación *con el proceso de elaboración de proyectos de vida* en adolescentes escolarizados, en el presente, los mismos se encuentran vinculados a instituciones no escolares como el club (48%) o la iglesia (8%). En los resultados de ambas encuestas respecto al futuro, se puede pesquisar que ese proyecto futuro está ligado a la prosecución de estudios de educación superior universitarios (86 %) y estudios de educación superior no universitarios (10%) solo el 4% restante no referencia algún proyecto vinculado a los estudios. Es destacable para trabajar con los docentes en formación, el amplio abanico de *formas con las que los adolescentes escolarizados identifican a un buen docente*: la facilidad para entenderlo, el uso de ejemplos cotidianos para acercar la teoría a la vida de los estudiantes y el interés por la singularidad de cada uno de ellos son respuestas recurrentes. Los adolescentes escolarizados destacan que el compromiso con la tarea, el esfuerzo por enseñar, la valoración de la palabra del estudiante, la paciencia que demuestran en sus acciones cotidianas, el potencial inspirador, el respeto y la empatía son valores que en ambas muestras se presentan como centrales.

En contrapartida, cuando se les solicitó identificar qué es *lo que menos destacan de sus profesores*, las dos respuestas que se sostienen en toda la muestra son las que remiten a un profesor que no explica o a un profesor que no escucha a sus estudiantes.

Todos los datos relevados son considerados insumos que proveen un saldo funcional al momento de planificar las clases cuyos destinatarios son los sujetos del nivel medio.

CONCLUSIONES

Abrir espacios para recuperar y valorar la palabra de los estudiantes adolescentes para fortalecer el proceso de formación docente en la universidad tiene una doble vertiente formativa, por un lado, es un registro narrativo que sin prerrogativas de estilo ni filtro de algún tipo interpela y moviliza estructuras de pensamiento ya naturalizadas en los docentes a raíz de su propio paso por la escolaridad y, por lo tanto, tiene un potencial transformador de la

propia constitución subjetiva. Le permite al docente en formación, a partir de la reflexión sobre la narrativa generada en las respuestas de la encuesta, diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad (Engestrom, 1991). Abre la posibilidad de desmontar, deconstruir a la vez que resignificar la propia práctica de enseñanza en el marco dialéctico de la comunidad de aprendizaje.

Las interacciones entre los actores participantes se constituyen de este modo en “motores de construcción de conocimiento y de cambio social realizando transformaciones más allá del aula” (Maggio, 2012).

El análisis pormenorizado de las respuestas que han dado en los últimos años los adolescentes escolarizados ha permitido un acercamiento a la lógica de construcción, vivencias y experiencias áulicas a las que se ven sometidos los adolescentes, poniendo sobre relieve muchas veces, una matriz de avasallamiento del derecho a la educación que redundando en un desinterés progresivo, apatía y desencantamiento de los proyectos de aprendizaje escolares, aunque muestra que el potencial creativo y deseante sigue intacto por fuera de la rigidez institucional.

Zelmanovich (2003) expresa que la escuela secundaria actual debe posibilitar el desarrollo de los sujetos para proyectar sus vidas en un mundo cambiante y los profesores deberíamos, desde la integridad, ser esos “otros” garantes del cuidado, propiciadores de amparo y protección, escuchando, dando asilo a la subjetividad del otro.

Habilitar a los adolescentes desde la palabra implica generar un primer vínculo de confianza, comporta un giro sustantivo en la organización de las propuestas de aprendizaje, requiere habilitar la circulación de la palabra, acoger y reconocer al adolescente como portador de una experiencia valiosa, potencialmente transformadora para él y sus docentes.

Desnaturalizar el discurso adolescente y visibilizar crudamente ciertas prácticas naturalizadas ha abierto un campo fértil para que los docentes en formación puedan resignificar su propia práctica pedagógica, desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permitan modificar sus prácticas y la valoración que tienen de sus estudiantes y de su trabajo profesional (Finkelstein, 2017).

Para cerrar en palabras de Maddonni (2017) “...es responsabilidad de los adultos y de las instituciones sociales –no solo de la institución educativa– la de encontrar las alternativas necesarias para garantizar no solo la presencia, sino las condiciones que hagan posible el aprendizaje y el protagonismo de los estudiantes”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas. *Enfoques pedagógicos, serie internacional*. Número 12, Volumen 4 (2): Constructivismo y pedagogía, 27-44.
- Beck, R. (2006). *La sociedad del riesgo*. Paidós.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*. Novedades Educativas.
- Castorina, J. A. (2007). Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo. En Castorina, J. A. y colaboradores (2007), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Aique.
- Cullen, C. (2012). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B., Serra, C. (compiladoras) (2017). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía: FFyL, UBA*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando Redes en el Mercosur. *Integración Y Conocimiento*, 6(1). <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v6.n1.17138>
- Maddonni, P. (2017). Conversar pedagógicamente con estudiantes sobre políticas de inclusión. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, C., S. Mantegazza, B. Pereyra y C. Serra (Comp.). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía* (FFyL, UBA). Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Núñez, P. (2011). Sensibilidades políticas sorprendidas: jóvenes, escuela y sensación de justicia. En: *El Monitor de la educación. N° 28 Los Jóvenes, hoy*. Publicación del Ministerio de Educación de la Nación.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. Fondo de Cultura Económica.
- Peralvo, C., Arias, P. y Merino, M. (2018). Retos de la docencia universitaria en el siglo XXI. *Órbita Pedagógica*, 5(1), 09-27. Recuperado de: <https://docplayer.es/95489290-Retos-de-la-docencia-universitaria-en-el-siglo-xxi.html>

Pineau, P. (1999). Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. En: *Revista de Estudios del Currículum*, 2 (1), 39-61.

Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional- *EccoS Revista Científica*, vol. 9, núm. 2, julho-dezembro, 2007, pp. 435-463. *Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.*
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7159021>

Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. En *Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667 Vol. XVI, Nº 16, 1-16.
<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>

Terigi, F. (2017). Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. En N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, C. Lanza, C., S. Mantegazza, B. Pereyra y C. Serra (Comp.). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía* (FFyL, UBA). Buenos Aires: facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (Comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

La práctica de la narrativa reflexiva para la construcción de saberes pedagógicos en Residentes del Profesorado Universitario en Química y Ciencias de la Educación

Cristina Susana Salvetti
Yamile Alexia Molina
Universidad Nacional de San Luis
susana25861@gmail.com
yamilemolina971986@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo está realizado por docentes que integran el proyecto de Investigación PROICO 04-0420 “La construcción del oficio docente en la experiencia de formación en las prácticas profesionales en Profesorados de Educación Superior de la UNSL. Dispositivos, saberes y sujetos” teniendo como uno de los objetivos: indagar, identificar y analizar los saberes pedagógicos que se construyen en las prácticas docentes.

Este proyecto de investigación es de carácter cualitativo, en la cual se interpretan los relatos de las experiencias de practicantes del Profesorado Universitario de Biología, Universitario en Química, Educación Inicial, Letras y Ciencias de la Educación. Con la finalidad de obtener la información para su posterior análisis.

Entendemos que el proceso de las prácticas profesionales promueve la recuperación de los saberes obtenidos durante la formación y la reflexividad constante de las vivencias de la práctica, enriqueciéndola y transformándola.

Consideramos que es valioso proponer en el aula-taller espacios para promover prácticas reflexivas desde la formación inicial. Intentando focalizar en el valor de aquellos saberes pedagógicos construidos de los practicantes que resultan de sus vivencias.

El incluir y valorar las narraciones reflexivas en las prácticas docentes desde los dispositivos de cada cátedra, creemos que invita a los practicantes aprender de su experiencia y poder modificar futuras acciones.

PALABRAS CLAVE: saberes pedagógicos; narraciones; práctica reflexiva

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE LOS PROCESOS FORMATIVOS

A partir de la intencionalidad propuesta desde el proyecto, es que se comienza leyendo y analizando los relatos de experiencias de los/as practicantes en los profesorados Universitario en Química y Ciencias de la Educación, presentados y expuestos a fines de los años 2022 y 2023 en los “Encuentro de Practicantes y Residentes de profesorados” . Teniendo como interés buscar aquellos saberes pedagógicos que se construyen a partir de vivencias en sus prácticas docentes. Son estos relatos las principales herramientas narrativas, para obtener la información y su posterior análisis.

Consideramos luego de leer e indagar los diferentes relatos de los/las practicantes, que es necesario la inclusión de prácticas reflexivas con trabajos narrativos en los profesorados que forman parte del proyecto.

Hemos identificado como formadoras de formadores, que en los distintos profesorados existen pocos espacios de reflexión sobre las prácticas docentes. Esto termina siendo una problemática en cada practicante a la hora de realizar sus propios relatos desde una escritura reflexiva sobre su quehacer docente, ya que deben dar a conocer los saberes pedagógicos que construyen desde sus prácticas de enseñanza y no se trabaja específicamente en la identificación de los mismos.

Y son estos *Saberes pedagógicos aquellos* que se producen en el acontecer de la experiencia, y que requieren recuperar las vivencias, narrarlas e identificando aquello que dejó una huella en la persona, para luego compartirlos con otros, generando de esta manera la construcción de los mismo que surge desde la experiencia. Retomando a Contreras en lo que plantea en relación al saber pedagógico personal, el mismo no es un saber fijo o estático, sino que es un saber en constante movimiento y evolución; busca recrear las relaciones y los significados que surgen de las prácticas. De igual manera, influye en cada sujeto, explicitando los aprendizajes, descubrimientos y los sentidos que se despertaron.

Sentimos que se hace necesario en las instituciones de nivel superior, formar en *qué implica reflexionar para el futuro profesional*, considerando valioso recuperar lo que plantea Perrenoud (2004) en el paradigma del *practicante reflexivo*:

“Formar a buenos practicantes es, precisamente, formar de entrada a la gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ellos.”
(pag.17)

Son las narraciones reflexivas las que representan un análisis del accionar docente, la que invita a modificar las miradas de la acción pedagógica.

A raíz de lo planteado anteriormente, consideramos necesario repensar los dispositivos que se concretizan actualmente en las aulas del Profesorado Universitario en Química y Ciencias de la Educación.

En una primera instancia damos a conocer y desarrollamos una posible línea de acción de práctica reflexiva para ser incorporado en los programas de ambas materias, con la finalidad de crear un proceso cíclico para realizar escrituras narrativas reflexivas.

Luego realizamos hipótesis de posibles espacios para desarrollar esta propuesta para lograr identificar saberes pedagógicos construidos por los practicantes.

DESAFÍOS FUTUROS

La práctica de la narrativa reflexiva impulsa a los practicantes a identificar y comprender mejor aquella experiencia que los/as marco, para luego formular preguntas como punto de inicio para comenzar la reflexión en los relatos.

Las narraciones reflexivas relacionan el mundo escolar con las experiencias de la práctica docente que viven los estudiantes a partir de la cual se pone en marcha un proceso reflexivo en ambos profesorados. La misma no se construye de un primer intento, el estudiante debe escribir la reconstrucción interpretativa de la experiencia que le dejó huella, para luego leerla y reflexionar sobre ella, es decir resignificar la experiencia narrada.

A raíz de lo mencionado anteriormente creemos que valorar las narraciones reflexivas de las prácticas docentes desde los dispositivos de cada cátedra, permite a los practicantes volver y aprender de su experiencia como estrategia de autoformación permanente.

El trabajar con narrativas pedagógicas escritas, promueve generar situaciones que lleven a los/as futuros docentes a prácticas reflexivas para poner palabra a lo que le sucede y modificar futuras acciones.

Es así que por medio de las narraciones en relatos, autobiografía, en las prácticas profesionales nos proponemos que nuestros estudiantes de Química, Ciencias de la Educación se signifiquen y profundicen sus experiencias durante las prácticas, mediante el proceso de contar, recontar lo vivido.

Promoviendo de esta manera las producciones propias que los forma y transforma en su quehacer docente y haciendo énfasis en la importancia de crear espacios de prácticas reflexivas desde los primeros años en las diferentes carreras de nuestras Universidad Nacional de San Luis. Considerando valioso incorporar en las clases talleres de práctica, los niveles de reflexión que plantea Larriver (2008): 1) Nivel de pre reflexión 2) Nivel de reflexión superficial 3) Nivel de reflexión pedagógica y 4) Nivel de reflexión crítica. Con la posibilidad de atribuirle otro sentido a las narrativas como dispositivos de formación para la construcción del ser docente, que lleva a construir diferentes formas de revisar constantemente la práctica

docente para ampliar, pensar de una manera compleja y reflexiva como se va constituyendo la identidad docente.

Este planteamiento formativo tiene como intención trabajar en la creación de un espiral cíclico para trabajar la práctica reflexiva.

Este espiral, promueve un proceso iterativo para formar un practicante reflexivo desde sus narraciones (relato). Donde la producción de dichas narraciones implica un proceso reflexivo en espiral. Esta propuesta es un tipo de reflexión que convoca al practicante establecer “una relación pensante con lo que hace y le pasa, para aprender consigo mismo, por sí mismo y desde sí mismo” (Contreras, 2011, p.40 en Sarabiego, 2018, p.13).

Lo que invita este proceso de escritura, que el practicante logre ser consciente, reflexivo sobre acontecimientos que hayan sucedido o anticipar nuevas formas de pensar. Proponemos a continuación cuatro instancias que es necesario transitar para lograr narraciones reflexivas, en las cuales se construyen saberes pedagógicos que nacen desde sus experiencias propias.

1- Escribir:

Invita al practicante a seleccionar una situación problemática positiva o negativa que debe haber vivido de manera concreta en su práctica docente. Reconociendo aquella que haya sido significativa, dejando la necesidad de indagar e interrogar. Como posibles preguntas para orientar al practicante serían: ¿En qué consistió la experiencia?; ¿Qué problemática reconoces en la experiencia que te movilizaron?

Es decir lo que se busca es la reconstrucción interpretativa de la vivencia a través de un relato, donde se evidencian ciertas acciones, pensamientos, emociones que permiten comprender la experiencia pedagógica que se vivió.

2- Re significar:

El Practicante debe volver sobre lo que escribió inicialmente e identificar emociones, sentimientos, creencias, experiencias anteriores, que lo llevan a cuestionarse sobre su accionar docente. Invitando a posteriori la reflexión sobre la acción para mejorar la intervención

Un posible interrogante para acompañar en esta instancia: ¿Qué detonante despertaron para replantearte la experiencia desde tu práctica docente?

3-Compartir y Dialogar:

Es la lectura de estas narraciones en espacios de socialización con sus pares para reflexionar, interactuar y plantearse lo que se desearía cambiar o sostener en su propia práctica.

En otras palabras, cuando estos relatos son compartidos entre pares, con los formadores de formadores, la elaboración colectiva origina otras comprensiones más sensibles y democráticas.

4-Reconstruir:

En esta instancia las reflexiones tanto individual como colectiva, que acciones ayudan a crear una nueva intervención para mejorar la práctica docente con posibles acciones. A partir de esta etapa de reflexión crítica, se espera que el practicante logre elaborar líneas de acción con miras a una transformación concreta en sus acciones pedagógicas.

Desde estas cuatro instancias que se plantean para trabajar en esta práctica reflexiva colaborativa, sostenemos que debe aprenderse de manera guiada y colaborativa a lo largo de la formación inicial para que pueda ser continuado posteriormente por el practicante cuando esté desempeñándose como docente profesional. Además se debe sugerir al practicante que incorporen al proceso de escritura, registros narrativos tales como, autobiografías escolares, los diarios, entre otros; características propias que permitan obtener información a favor de una práctica reflexiva.

Lo que se intenta con esta propuesta es que el estudiante pueda ir perfeccionándose luego de reflexionar sobre las acciones acontecidas, como plantea Schön, D. (1992):

“Reflexionar sobre la reflexión en la acción es volver a pensar acerca de la experiencia para consolidar la comprensión de un problema o imaginar una solución más adecuada, lo que produce un diálogo de pensamiento y acción a través del cual se va logrando un aprendizaje y perfeccionamiento en lo que se hace.” (p.54)

De esta manera, el volver sobre lo sucedido permite acompañar al practicante para ir desarrollando esta práctica reflexiva que necesita de un proceso particular e individual para reconocer aquello que lo movilizó y lo llevó a cuestionarse para producir una transformación en su práctica pedagógica.

Es poder observar la propia acción como “objeto de estudio”, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica. La comprensión de un problema o imaginar una solución más adecuada, lo que produce un diálogo de pensamiento y acción a través del cual se va logrando un aprendizaje y perfeccionamiento en lo que se hace. (Schon, D.: 1992)

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La práctica reflexiva constituye actualmente una opción innovadora que relaciona significativamente el conocimiento teórico con el práctico en los docentes, practicantes que desean mejorar su desempeño profesional. La educación en el siglo XXI está llamada a educar en un mundo cambiante, es así que debemos formar futuros profesores que se adapten a las necesidades actuales, con autonomía profesional y que puedan ser capaces de innovar cuando lo necesiten de forma dinámica y reflexiva.

Desarrollar en cada espacio de prácticas el trabajo con narrativas, hace por un lado que sea compartido y dialogado con otros dando a conocer aquellos saberes que se construyen desde sus experiencias pedagógicas. Y por otro lado permite atribuir nuevas significaciones a la realidad educativa real o concreta.

Debemos como formadores de formadores incentivar a una formación de un futuro docente reflexivo, que es totalmente diferente a un docente técnico. Que disponga de un amplio abanico de habilidades personales que le capaciten para el análisis, reflexión y transformación para la mejora de sus clases; a la vez que sea innovador y asuma ese compromiso.

En palabras de Barnett (1992), La Práctica Reflexiva es un medio para estimular el desarrollo de la capacidad de observarse a sí mismo y de emprender un diálogo crítico consigo mismo y con todo lo que se piensa y se hace; es un procedimiento reflexivo en el que nos interrogamos sobre nuestros pensamientos o acciones.

Se trata de que nuestros practicantes asimilen y lleven a la práctica esta propuesta de espiral reflexivo dialógico desarrollado en éste trabajo; que planifique su accionar, observen, analicen los efectos producidos, y extraiga conclusiones de modo que reconozca la necesidad de elaborar nuevas líneas de acción que reorienten, mejoren el proceso de sus prácticas.

Aunque esta propuesta sigue en proceso de elaboración, intentamos responder a interrogantes, fundamentos y posibles acciones que van emergiendo. Consideramos que el primer paso para concretizar en cada profesorado, es promover maneras de realizar y comenzar un ejercicio reflexivo profesional en posibles espacios dentro del aula- taller, y de esta forma ir re significando el accionar, hasta develar una comprensión e interpretación pedagógica de lo sucedido en la práctica docente acontecida identificando saberes pedagógicos construidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angels, D. (2021). *La práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. Universidad de Barcelona. www.redaly.org/journal
- Contrera, D. (2011). *El Lugar de la Experiencia*. Universidad de Barcelona. <https://www.researchgate.net/publication/335224252> *El lugar de la experiencia*
- Larriveer, B.(2008). *Development of a tool to assess teachers level of reflective practice*. *Reflective practice*, 9(3),341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Manrique, L., Orietta Marquina, J., Quispe, Flor y otros (2020). *Estrategias para la práctica reflexiva*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Primera edición.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Grao.

La reflexión en el dispositivo de formación docente de Profesores y Profesoras en Psicología

Andrea Cufre

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata
andreaacufre@gmail.com

RESUMEN

La siguiente sistematización de experiencia se propone socializar y explicitar la relevancia que cobra uno de los elementos centrales del dispositivo de práctica de la enseñanza Supervisada que propone la Cátedra de Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP): la reflexión sobre la práctica (Schön, 1998).

Promediando el año, el dispositivo de formación permitió la utilización de la estrategia de Microclases (Anijovich, 2009), por lo que pensándola en su carácter de situación de enseñanza controlada y como anticipación de la práctica supervisada, cada pareja pedagógica llevó a cabo la experiencia de la misma en base al trabajo realizado sobre su planificación de la enseñanza. .

El dispositivo de la microclase permitió reflexionar sobre las decisiones tomadas. En los relatos se evidencia el impacto de la experiencia. Las reflexiones realizadas por los y las docentes en formación permitieron enfatizar el valor que toma esta estrategia para la puesta a prueba de lo planificado.

PALABRAS CLAVE: formación docente; profesionalización; reflexión, microclases

INTRODUCCIÓN

La siguiente sistematización de experiencia se propone socializar y explicitar la relevancia que cobra uno de los elementos centrales del dispositivo de práctica de la enseñanza Supervisada que propone la Cátedra de Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología, perteneciente a la carrera de profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP: el valor de la *reflexión* para la construcción de los conocimientos y destrezas necesarias en torno a la tarea de enseñar.

Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología se constituye en la última materia de la carrera de Profesorado en Psicología, en la cual se ponen en juego una diversidad de estrategias que, como parte del dispositivo, formativo, están destinadas a promover la asunción del rol docente desde una perspectiva donde la reflexión sobre la práctica (Schön, 1998) cobra un rol central.

La reflexión sobre la práctica favorece procesos de reconstrucción de las experiencias (Edelstein, 2011) que no sólo enriquecen la propuesta de enseñanza en sí, sino también, en el aporte a la construcción y reconstrucción de sí mismos como docentes de este profesorado, favorecen la *problematización* por parte de los y las cursantes del necesario trabajo en torno al conocimiento y su enseñanza, cuestión que conlleva poner en juego conocimientos pedagógicos y didácticos ya adquiridos en la formación pero resignificados en este caso a la luz de las experiencias propias del dispositivo de prácticas concretas de la enseñanza.

La modalidad de trabajo durante las prácticas supervisadas de la enseñanza en parejas pedagógicas. Varios trabajos centrados en esta modalidad elaborados en el marco de la cátedra (Cardós, Arpone, Fernández Francia; 2016; Arpone, Fernández Francia, 2014; Fernández Francia, Arpone, 2015), destacan el valor que la misma propicia en los procesos de autoevaluación y reflexión sobre la experiencia de prácticas de enseñanza supervisadas, razón por la cual desde el ciclo lectivo 2023, se les ha propuesto a los y las estudiantes a mi cargo que trabajen bajo esta modalidad ya desde el tramo inicial de la cursada, previo al inicio de la práctica.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta de articular aspectos teóricos y prácticos, es propia de la cursada de esta asignatura, la cual se fundamenta en la importancia de los procesos de análisis y reflexión de las distintas instancias por las que atraviesan los y las docentes en formación, donde es clave a su vez la tarea de coordinación del docente a cargo del grupo, la cual va adquiriendo distintas formas a lo largo del recorrido de la cursada, especialmente a partir del inicio de la práctica supervisada de la enseñanza en que el trabajo práctico asume la forma de grupo de reflexión.

La modalidad de grupo de reflexión semanal, supone la reunión de profesoras y profesores en formación con su docente supervisor/a. En este sentido, es clave considerar que una clase siempre es una situación grupal y el aprendizaje se produce con la mediación del grupo. Esto debe considerarse también para la formación inicial de docentes: diversidades de estilos, capacidades, intereses, por lo que el reto de la coordinación será organizar un grupo colaborativo de aprendizaje sin intenciones homogeneizadoras. Las claves de la coordinación serán en este contexto planes de acción claros, distribución de tareas brindando apoyo y retroalimentación (Davini, 2015)

En función de dar curso a las decisiones para el ciclo lectivo 2023 y en sintonía con lo planteado, se propuso un trabajo en el que las actividades áulicas se centraron en acciones de programación de la enseñanza (elaboración secuencial de la planificación de una clase de las asignaturas de incumbencia); sobre la cual se fué trabajando haciendo énfasis en cada punto de la misma y en la vinculación de manera recursiva de cada punto entre sí, de manera de construir cada pareja una verdadera herramienta de trabajo a la hora de enseñar, y no simplemente un requerimiento administrativo o elemento alienante de la tarea docente (Bixio, 2003)

El dispositivo de formación permite la utilización de la estrategia de *Microclases* (Anijovich, 2009), por lo que pensándola en su carácter de situación de enseñanza controlada y como anticipación de la práctica supervisada, cada pareja pedagógica llevó a cabo la experiencia de la misma en base a la clase planificada.

Se decide agregar al habitual modo de trabajo con esta estrategia (con la intención de que sumara a la experiencia de los y las estudiantes en función del objetivo de la reflexión posterior a la misma) dos innovaciones respecto del dispositivo que usualmente se utilizaba en años anteriores: la toma de fotografías durante la realización de la misma y la solicitud de una narrativa donde expresaran sus impresiones, sensaciones, implicaciones luego de la experiencia.

Las imágenes tomadas fueron fotografías en acción, es decir durante la exposición del contenido, individuales y también de la pareja pedagógica, y luego fueron enviadas a cada pareja de modo que puedan ser utilizadas como disparador de su reflexión: no por la imagen en sí, sino por lo que la misma permite evocar de la experiencia de la microclase.

Hay otro aspecto a considerar en relación a la decisión de combinar el uso de este dispositivo con un contenido sumamente importante de la cursada como lo son las estrategias metodológicas y que es necesario considerar en el marco de la especificidad de nuestro profesorado en Psicología. La complejidad conceptual propia de la disciplina se juega en lo didáctico en un elemento que suele aparecer como una preocupación en los y las cursantes avanzando el proceso de prácticas supervisada de la enseñanza: la complejidad conceptual

de la disciplina, incluyendo la terminología propia de la misma. Incluso, hay autores que refieren como una de las particularidades de la enseñanza de la Psicología el excesivo carácter enciclopedista y “verbalista” de las estrategias de enseñanza (Guzman, Guzman Retiz, 2007). Son clave aquí los procesos que como docentes ponemos en funcionamiento para volver comprensible un contenido, para lo cual será fundamental tener presente la diferenciación que plantea Shulman en relación al conocimiento base para la enseñanza, dentro de los cuales este autor especifica que para enseñar, no sólo se requiere saber de la disciplina, éste sería el conocimiento del contenido, sino que también se requieren operaciones para volver enseñable ese contenido, es decir, el conocimiento didáctico del contenido. (Medina Moya, 2006).

Esto cobra relevancia en tanto se entiende que podría tratarse de la primera aproximación de la trayectoria escolar de los y las estudiantes del nivel secundario y/o superior donde se realicen las prácticas de la enseñanza a conceptos y términos psicológicos. Este dilema resulta siempre un punto crucial de la cursada, por lo que será fundamental reflexionar y analizar que en las propuestas de clase estas complejidades no se transformen en barreras que impidan la comprensión. Es por esta razón que se decide que la microclase sea a su vez una oportunidad para poner en juego los usos de la estrategia de exposición, en tanto estrategia de enseñanza directa en la que la información se organiza en una estructura lógica y coherente para tratar de asegurar la comprensión por parte de los y las estudiantes. (Anijovich, Mora; 2009).

Para la realización de la microclase, se solicitó a cada pareja pedagógica ya conformada el ejercicio recuperar las planificaciones ya realizadas. En ellas se incluía un apartado denominado *Marco teórico referencial*, donde se expresa cuál es el abordaje teórico que se realizará del contenido, si es desde uno o más enfoques, etc. El marco teórico referencial fue planteado como una herramienta: nos sitúa y orienta en relación a la clase y a su vez permite comenzar a reconocer y pensar las diferencias entre lo que fundamenta la clase desde la teoría, enfoques, normativas (el mencionado conocimiento del contenido); y lo que formaría parte de una explicación en una Exposición (pura o dialogada) a un grupo de estudiantes (es decir, la resultante luego de los procesos de transposición y elaboración didáctica).

Se trabajó entonces a partir de la siguiente consigna:

“Trabajaremos implementando el dispositivo de Microclases en función de volver a un tema que les interesaba y preocupaba durante la realización de la planificación, la cuestión de poder poner en juego habilidades y recursos propios a la hora de la utilización de la estrategia de Exposición.

Para ello:

Las parejas pedagógicas (que serán definidas en esta clase) contarán con 10 minutos para realizar una exposición del contenido trabajado en la planificación. Ambas personas deben realizarla, definiendo al interior de la pareja pedagógica todas las cuestiones inherentes a la toma de decisiones de que de todo ello explicarán, basándose en lo producido en el “Marco teórico referencial” de esa clase planificada. Es importante no perder el foco de que esa exposición estará destinada a estudiantes del nivel secundario.

Luego de la clase, y con un lapso de 3 días los y las practicantes que realizaron la Microclase deberán enviar a la docente vía mail una autoevaluación sobre lo que aconteció en esa microclase, organizando su escrito en términos de Fortalezas/Debilidades de su accionar, pudiendo también agregar impresiones, sensaciones.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Luego de la experiencia, se comparten algunos de las reflexiones de los y las practicantes sobre la microclase:

“Al escribir esto también ciertas emociones afloran y no logro contener la emoción, quizás porque haberme alejado de las clases de tenis fue una decisión forzada y no una elección, y eso 10 minutos tuvieron un impacto subjetivo enorme. Dicen que el cuerpo tiene memoria y efectivamente al salir de la clase el día miércoles algo quedó dando vueltas en mi cabeza, quizás la idea de volver a dar clases, quizás la idea de que la docencia efectivamente es un camino habitable para mí. Me resulta una ironía que luego de más de 9 años dando clases esa pregunta nunca me la haya hecho; a veces vivimos en automático y no somos conscientes de lo que hacemos y el impacto que tiene en nosotros, bueno, el día miércoles 10 minutos fueron suficientes para que me la comience a hacer y celebro por eso”.

“Nunca me había parado frente a una clase. Muchas veces fantaseaba con eso y me preguntaba si sería capaz. Más allá de que era parte de una simulación con fines prácticos, me sirvió para poner a prueba aquella pregunta. Sí, seré capaz, soy capaz. Llegar a estas instancias fue un trayecto transitado con mucho dolor y sacrificio, pero también con mucha fuerza y honra.”

“Entonces verme en esas fotos, frente a un pizarrón me hace sentir orgullosa de haber llegado tan lejos a pesar de caminar por tantos pasillos oscuros. Me permiten abrazar mi pasado y sentirme en paz con él, sentirme fuerte y empoderada en mi presente, y segura de que tengo un futuro por construir en la docencia, para mí y para otrxs”.

“Personalmente pasé a dar la clase con una hoja donde tenía escrito lo que debía decir y el paso a paso de lo que seguía, pero en un momento me di cuenta de que era imposible controlar todo, dejé la hoja y me pensé como si estuviera frente a estudiantes de secundaria. Entendía que sería aburrido y poco atrapante para ellos verme leer una hoja y repetir sin lugar al error lo que teníamos planeado. Pensé en cuál era el objetivo, y qué era lo que habíamos ido a hacer. Entre tanto se trataba de transmitir un saber, pero más allá de eso la idea era encontrarle un sentido a ese saber, que supieran porqué creemos que es importante reflexionar sobre ese saber, qué puede aportarles en su vida cotidiana ese saber y una conciencia reflexiva sobre eso a lo que estamos continuamente expuestos. En ese momento sentí que tenía algo para aportar, algo que serviría para seguir construyendo y aprendiendo juntos en próximos encuentros”

“me resultó muy enriquecedor observar las presentaciones de mis compañeros ya que me permitió identificar qué cosas podría mejorar. Observé ciertas estrategias de enseñanza que se pueden poner en práctica para captar la atención de los estudiantes y que tengan un rol más activo”

“También me permitió reforzar la confianza en mí misma de que soy capaz de llevar a cabo una clase. Pasar por esta experiencia me parece fundamental como preparación para luego enfrentar el hecho de llevar a cabo una clase delante de un grupo de estudiantes jóvenes y adolescentes. Así como también, creo que aportó al hecho de pensar de una manera más concreta y real la planificación que veníamos haciendo de la clase con mi compañera como, por ejemplo, respecto de los propósitos y objetivos que nos planteamos. En definitiva, fue un desafío y una experiencia enriquecedora tanto en lo personal como en lo profesional, que me permitió poder encarnar, por primera vez, el rol docente, alimentando el deseo de seguir por el camino de la docencia y proyectándome como profesora en psicología”

Estas reflexiones fueron posibilitadas por el dispositivo de la microclase, conjugando esta inclusión de las imágenes tomadas. Los resultados hablan de una experiencia enriquecedora, en tanto movilizó cuestiones propias de cada estudiante sino que además les permitió en una situación de aprendizaje compartida, posicionarse en el rol de enseñante como parte del proceso formativo en una experiencia controlada y susceptible de ser analizada para que puedan jugar como elementos que a futuro les permitan construir el acervo propio y personal del oficio docente.

La narrativa de las reflexiones solicitadas que aquí se presentaron, convergen en demostrar que ésta ha sido una experiencia valiosa para la consideración de sí mismos/as como

profesores/as, adquiriendo así conciencia de la estructuración no sólo de conocimientos sino también de afectos y estrategias de actuación como docentes de este profesorado.

Estos resultados plantean un panorama prometedor en cuanto a la potencia de este dispositivo de formación, y anima a su vez a que en tanto docentes formadores de docentes, continuar reflexionando y proponiendo enriquecimientos respecto de su uso.

CONCLUSIONES

Se desprende de las reflexiones realizadas por los y las cursantes que pudieron participar de la microclase, que la experiencia tal cual fue realizada, con las innovaciones planteada ha tenido consecuencias profundas en sus vivencias, ha sido un momento clave de su proceso formativo, en tanto que la objetivación de la propia práctica a partir de la recuperación de la experiencia les ha permitido ubicar no sólo la propia práctica como objeto de reflexión (Cardós, 2018), sino también recuperar la experiencia de los y las compañeros/as de clase, al poner el foco también en la posibilidad de ver recursos, estrategias puestos en juego por otros/as.

En esta experiencia, cuyos resultados prometedores animan a continuarla, se conjugan varias estrategias y dispositivos propios de la propuesta formativa de la Cátedra, especialmente la mencionada reflexión sobre la práctica, apoyada en el valor que las narrativas sobre la propia trayectoria tienen en los procesos de formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique grupo editor.

Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. y Cardós, P. (2016). La modalidad pareja pedagógica en la formación de Profesores en Psicología. En: *1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones y desafíos para los procesos de formación*. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 7 y 8 de abril de 2016, pp.862-868. ISBN 978-950-34-1488-0.

Disponible:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62037/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arpone, S. y Fernández Francia, M.J. (2014). Formación de Profesores en Psicología. Socialización Pre-Profesional e Ideas sobre la Docencia. *Memorias VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXI Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur "Adicciones: Desafíos y*

175

Perspectivas para la Investigación Científica y la Práctica. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires Disponible en: <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2014> p.p. 20-22 ISSN 1667-675

Bixio, C. (2003). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Homo Sapiens Ediciones. 1a parte. La planificación. p. 19-35.

Cardós, P. (2018) Formación de profesores en Psicología. Conocimiento profesional y saber a enseñar. *Revista Temas en Psicología* - Vol. IV. Disponible en <https://revistas.unlp.edu.ar/AnuarioPsicologia/article/view/8474>

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Bs. As. Paidós. Capítulo 3. Las prácticas docentes en acción.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós. Cap. 1: Enseñanza y prácticas reflexivas.

Fernández Francia, M.J. y Arpone, S. (2015). Ideas sobre la docencia en la formación de Profesores en Psicología. Novedades vinculadas al trabajo bajo la modalidad pareja pedagógica en el marco de la socialización pre-profesional. *Memorias 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 de la Universidad de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires, 25 al 28 de noviembre de 2015. Disponible en <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2015> pp. 121-125 ISSN 1667-6750

Guzmán, J.C. y Guzmán Rétiz, M. (2016). *Estrategias y métodos para enseñar contenidos psicológicos*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México.

Medina Moya, J.L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Bs. As. Magisterio del Río de La Plata.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

La retroalimentación en el aula universitaria con tarjetas de salida: una oportunidad para problematizar el juego en la enseñanza de la matemática en el Nivel Inicial

María de los Ángeles Fanaro

Jorgelina Sandoval

María Alejandra Ballester

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. CONICET

mariangelesfanaro@gmail.com

jsandoval@fch.unicen.edu.ar

aballes@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN

En este trabajo relatamos una experiencia en la cual se implementa un instrumento que permite la retroalimentación formativa en un aula universitaria, específicamente en la enseñanza de la matemática para futuros docentes de nivel inicial. Destacamos la importancia de la retroalimentación inmediata y constructiva para guiar el aprendizaje de los estudiantes y mejorar la práctica docente. A través del uso de tarjetas de salida al final de las clases, las docentes pudimos recopilar información valiosa sobre la comprensión de los/as estudiantes, sus dificultades e intereses. La experiencia se centra en el uso de tarjetas de salida en las clases de Matemática del Profesorado de Educación Inicial en la FCH-UNICEN. Identificamos que los conceptos que requieren reflexión son relativos a no romantizar el uso del juego para el nivel inicial, sino en cuestionar su uso para favorecer el aprendizaje en las salas del jardín de infantes en las cuales los/as estudiantes que formaron parte de la experiencia se desempeñarán como docentes. La implementación de dichas tarjetas, junto con otros métodos de retroalimentación formativa, se presenta como una estrategia eficaz para mejorar la comunicación y el aprendizaje en el aula universitaria, beneficiando tanto a estudiantes como a docentes.

PALABRAS CLAVE: retroalimentación; juego; enseñanza de la matemática; nivel inicial; didáctica de la matemática

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

LA RETROALIMENTACIÓN DE LAS AULAS UNIVERSITARIAS

Aprender en la universidad no es un logro garantizado, y según Carlino (2005) se entiende que depende de la interacción entre estudiantes, docentes y las propias instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también de las condiciones que ofrecen los docentes, para que se ponga en marcha la actividad cognitiva de los estudiantes

Si bien en la enseñanza habitual en la universidad la mayoría del trabajo lo hace el profesor, al preparar sus clases (investiga y lee, reconstruye lo leído, conecta autores y diversas fuentes, entre otras tantas acciones) a veces se omite enseñar a los estudiantes los modos de indagar, y de pensar en un área de estudio específica, en este caso, la Didáctica de la Matemática. Por lo tanto, reconstruyen los saberes, la lectura y la escritura constituyen las herramientas fundamentales para esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento disciplinar, y así apropiarse del sistema conceptual- metodológico y también de las prácticas discursivas propias de esa disciplina. Pero esa escritura necesita ser revisada, considerada y devuelta con sugerencias por los docentes, en una inmediatez cercana a su producción. Esto es, generar una interacción necesaria con el objetivo de retroalimentación mutua, realizando una evaluación para el aprendizaje, que tal como sostiene Anijovich (2021):

La evaluación para el aprendizaje está relacionada con la evaluación formativa, ofrece información a los docentes con la intención de que puede modificar sus prácticas de enseñanza y los aprendizajes de sus estudiantes, al tiempo que brinda retroalimentaciones para que los alumnos mejoren sus procesos de adquisición de conocimientos. Los docentes utilizan de manera sistemática las informaciones que relevan sobre sus alumnos, comprenden el contexto en el cual están inmersos y ofrecen retroalimentaciones a los estudiantes. (p.18)

Por su parte, la evaluación emerge como uno de los factores preponderantes que influyen en el proceso de aprendizaje, ya que los y las estudiantes ajustan sus actividades en función de las exigencias del sistema evaluativo de la asignatura (Gibbs y Simpson, 2009). Carlino (2005), al discutir las múltiples funciones de la evaluación, destaca que, si bien su rol principal es certificar los conocimientos al finalizar un ciclo de enseñanza, otra faceta de la evaluación, frecuentemente pasada por alto, es su capacidad de proporcionar retroalimentación tanto para el aprendizaje como para la enseñanza. Al analizar lo que un/a estudiante produce durante una evaluación, el docente puede recopilar información valiosa que puede ser devuelta al estudiante guiando su desempeño futuro, e informar su propia reflexión profesional promoviendo cambios en su práctica pedagógica subsiguiente.

En los últimos tiempos, la literatura científica ha enfatizado la necesidad de incorporar la evaluación formativa, haciendo hincapié en la importancia de la retroalimentación en las evaluaciones de los estudiantes universitarios (Ajjawi y Boud, 2015; Boud y Molloy, 2015; Brown, 2015; Di Benedetto y Carlino, 2007; Hattie y Timperley, 2007; Margalef, 2014; Molloy y Boud, 2015; Nicol, 2015, entre otros).

En particular, investigaciones recientes como las de Diestra Quiñones (2023), Moreno Olivos (2023) y Hernández Rivero et al. (2021) coinciden en destacar la importancia de la retroalimentación formativa en el contexto universitario, la cual fomenta el aprendizaje, la reflexión y la autonomía estudiantil. Estos estudios resaltan la necesidad de que los docentes desarrollen habilidades para proporcionar retroalimentación oportuna, específica y constructiva. Surge entonces la pregunta de cómo llevar a cabo retroalimentaciones variadas y sistemáticas que beneficien el aprendizaje de los estudiantes y permitan promover cambios en la práctica pedagógica que se ajusten a las necesidades y aprendizajes de los estudiantes. En esta comunicación, reflexionamos sobre las tarjetas de salida como uno de los instrumentos de retroalimentación empleados durante la cursada de la materia “Matemática” correspondiente al primer año de la carrera Profesorado y/o Licenciatura en Educación Inicial, cursada en la FCH-UNICEN.

LAS TARJETAS DE SALIDA COMO RECURSO DE RETROALIMENTACIÓN

Las tarjetas de salida se presentan como herramientas valiosas para la retroalimentación formativa en el aula, junto con cuestionarios, listas de cotejo, rúbricas, protocolos y portafolios (Anijovich, 2017, 2021). Este tipo de instrumento consiste en unas pocas preguntas o consignas que los estudiantes completan al finalizar una clase, en los últimos minutos, y la información recabada permite al docente identificar qué aspectos se han comprendido en clase, las dificultades de aprendizaje de los/as estudiantes y sus intereses, entre otros aspectos. Además, estas tarjetas también ofrecen retroalimentación para el docente, permitiendo replanificar su enseñanza en función de lo obtenido.

Las consignas que se presentan en dichas propuestas son breves y sencillas, como: *"Una idea clara que me llevo de esta clase es..."*, *"Una pregunta que me surge después de esta clase es..."*, *"Antes pensaba..., ahora pienso..."*, *"Dibujá algo que represente la clase de hoy..."*, *"En la clase de hoy me di cuenta de que..."*, *"Escribí tres conceptos que aprendiste en esta clase, dos dudas sobre el tema y una pregunta"*.

Entre las ventajas de las tarjetas de salida se destaca su exigencia mínima de tiempo tanto para estudiantes como para docentes. Para las/os estudiantes, implica simplemente escribir en forma breve sus percepciones sobre lo compartido en clase, centrándose en el aprendizaje; mientras que para el profesorado, requiere la lectura, agrupamiento y clasificación de las respuestas, así como su análisis para usarlas como insumo en el diseño

de la próxima clase. Además, estas tarjetas permiten que las clases finalicen con un tiempo para reflexionar sobre lo aprendido.

LAS TARJETAS DE SALIDA EN LAS CLASES DE MATEMÁTICA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

La cursada de esta materia constituye la primera y única vez que los/as estudiantes tienen en su carrera un acercamiento a la Matemática. Las docentes, autoras de esta comunicación, organizan la materia en un formato que integra los referentes teóricos relacionados con la enseñanza de la Matemática para el Nivel Inicial, basado fundamentalmente en la línea francesa de la Didáctica de la Matemática, con el análisis y el diseño de situaciones didácticas para ese nivel educativo. La decisión de esta perspectiva se fundamenta en la necesidad de profundizar la formación en el vínculo entre la teoría y las prácticas cotidianas como hace tiempo viene siendo reconocida en la enseñanza de la Matemática (Robert y Pouyanne, 2005).

A partir de este enfoque integrador se llevan adelante diversas estrategias de formación como las propuestas por Lerner, Stella y Torres (2009) en el espacio de clases de Matemática. En las clases desarrollamos predominantemente el estudio de textos académicos producto de investigaciones en el campo. Tal como sostiene Carlino (2005), es a través de la lectura como los/as estudiantes del nivel superior toman contacto con producciones académicas propias de la disciplina. También se considera de primordial importancia en esta instancia la información que proporcionan los docentes, para que esa lectura no sea huérfana, es necesario dar pistas, orientaciones, puentes, guías, organizadores de lecturas. Como docentes que disponemos de repertorios bibliográficos construidos a lo largo de la formación acompañamos la lectura aportando hojas de ruta que ayudan a recorrer y enfocar lo que es importante en los textos académicos ofrecidos.

Asimismo, se proponen otras actividades relevantes tales como la reflexión de clases de Matemática en el nivel inicial (a partir de registros realizados en videos o por escrito), el análisis matemático de las producciones de los alumnos (registros del trabajo en territorio), indagación matemática de problemas apropiados para el nivel (juegos de dados, juegos de cartas, etc.), entre otras.

En esta comunicación, nos enfocaremos en las tarjetas de salida empleadas en una clase cuyo propósito fue abordar los contenidos de la Didáctica de la Matemática como disciplina y el juego reglado.

Es importante aclarar que cada una de las clases tiene el siguiente formato en general: se presenta lo que se desarrollará en el encuentro, sobre qué bibliografía se trabajará, con qué propuesta (guía de lectura, cuestionarios, presentaciones orales, etc.), realizando algún juego o situación didáctica que abona a los contenidos que se están trabajando. La propuesta de

cierre, en ocasiones tiene que ver con situar a los estudiantes en lecturas que deberán realizar para la siguiente clase o trabajos en el aula virtual, y en otras ocasiones, son tarjetas de salida, u otra propuesta que contribuya a la autoevaluación y tengan algún tipo de retroalimentación.

La clase comenzó indagando en los/as estudiantes sus saberes acerca del juego en general, juegos que jugaban en sus infancias, juegos actuales, y distintos tipos de juegos que luego se clasificaron. Se abordaron las características del juego reglado haciendo referencia al Diseño Curricular vigente para el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires (2022), y se propuso una dinámica de juego matemático¹⁰ para analizar posteriormente la función pedagógica, el potencial como situación de enseñanza para el jardín de infantes en el área de Matemática.

Luego, se planteó a la mitad del curso organizarse en grupos de cuatro estudiantes como máximo, para realizar la lectura de un texto académico que exponía los conceptos básicos de la Teoría de las Situaciones Didácticas (Panizza, 2003) que se trabajaría a lo largo del año, y otro texto relativo al juego y la enseñanza de la Matemática (Ressia de Moreno, 2013), con el propósito de armar un mapa conceptual, red o esquema para compartir y socializar con los demás grupos, presentando oralmente esa producción.

Al finalizar la clase, se solicitó a las/os estudiantes realizar una tarjeta de salida con las siguientes tres preguntas:

- 1- *“¿Qué aprendiste hoy?”*
- 2- *“¿Qué te pareció importante de lo tratado en la clase de hoy?”*
- 3- *“¿Qué te sorprendió de lo que se trató hoy en clase?”*

El objetivo de estas preguntas y de las demás propuestas de retroalimentación en las distintas clases de Matemática (cuestionarios, guías de lectura, semáforos de conocimiento, elaboración conjunta de preguntas de examen, acuerdos de los criterios de evaluación, etc.) fue múltiple: por un lado, relevar sus impresiones acerca de lo que les había resultado nuevo, importante e interesante de la clase, y tener insumos para organizar las clases siguientes.

Los/as 22 estudiantes presentes, si bien al comienzo se mostraron sorprendidos/as por la solicitud de parte de las docentes cuando se presentó la propuesta de las tarjetas de salida, luego respondieron las preguntas por escrito. En particular, surgieron entre las tres preguntas,

¹⁰ Se trató del “Juego Del Bien, Regular, Mal”. El objetivo del juego es hallar un número a partir de algunas pistas. Para eso uno de los participantes piensa y escribe un número de cifras distintas (lo mejor es jugar con números de tres o de cuatro cifras). No pueden repetirse las cifras. Los otros participantes, los que no saben el número, arriesgan un número. De ese saldrán las primeras pistas para hallar el escondido. Quien había elegido y conoce el número, anota una letra debajo de cada cifra del número arriesgado. Puede ser B (de bien), R (de regular) o M (del mal). B si esa cifra está en el número y está puesta en el lugar correcto, M si esa la cifra no se encuentra en el número, y R si esa cifra está en el número, pero no en ese lugar, está en otro. Ahora con esos datos, arriesgan otro número para obtener información. Cuando están seguros de haber descubierto el número, lo dicen. Y vuelve a empezar (Disponible en <https://docer.ar/doc/1vse0v>)

mayormente mencionados los conceptos relativos a la Didáctica de la Matemática y de la importancia del juego. Este último punto es en el que nos detendremos a analizar en esta presentación.

En casi todas las respuestas hicieron alusión al juego, con expresiones como: *“Aprendí que el juego es importante en la enseñanza”, “Aprendí que el juego es un derecho, y me sorprendió porque no lo sabía” ; “Me sorprendió la importancia del juego en el nivel y sus variantes”*. Socialmente, se naturaliza la asociación del juego con niños y niñas en el jardín de infantes a través de expresiones comunes como "van al jardín a jugar" o "todo se hace a través del juego". Esta idea también permea en las salas de jardín y en las instancias de formación inicial y continua de los docentes. Analizar textos relacionados con estas ideas, y discutir e intercambiar opiniones mediadas por las voces de algunos autores, es uno de los propósitos que formulamos para esta materia. Las tarjetas de salida nos permitieron notar la escasa reflexión por parte de los/as estudiantes acerca de la importancia de planificar propuestas en torno a los juegos, explicitar las finalidades educativas y sistematizar la circulación de lo lúdico en el aula. En este sentido, enfatizamos que el juego puede convertirse en una valiosa oportunidad didáctica, resaltando, sin embargo, que no debe ser la única estrategia para la enseñanza de la Matemática. Es por esto que, a partir de lo obtenido en las tarjetas de salida, tuvimos la oportunidad de volver a las clases subsiguientes a retomar los conceptos e ideas relativas al juego, problematizarlas y resignificarlas en otras situaciones.

En particular, reflexionamos acerca de que el juego en la institución escolar es diferente del que se realiza fuera de ella. Según Ressa de Moreno (2013), esta diferencia tiene su origen, por una parte, en que en el nivel inicial posee una finalidad, dada por su propia razón de ser como institución educativa. Por otra parte, el hecho de que los docentes consideren en sus planificaciones situaciones de juego para enseñar determinados contenidos implica también:

“anticipar tiempos de implementación, objetivos en tanto el alcance de los aprendizajes para lograr, otras situaciones que funcionarían como soporte para lograr los mismos objetivos, interacciones entre los alumnos y el docente a propósito del juego, intervenciones posibles, organización de la sala, modificaciones para introducir en las reglas, otras situaciones que permitan a posteriori hacer que esos conocimientos avancen, etc.” (p.14).

Esto nos permitió profundizar la idea de considerar su inclusión en la sala ya que son propuestas que provocan el uso de ciertos conocimientos, y además su riqueza también radica en los intercambios durante el juego y a posteriori de las situaciones lúdicas en donde se trabajan contenidos matemáticos.

También reflexionar en torno a las situaciones de juego nos permitió recuperar conceptos de la Teoría de Situaciones Didácticas como son los de situación didáctica, situación a-didáctica,

acción, formulación, validación e institucionalización, trabajados en esta clase y a lo largo de toda la cursada. En particular en el Nivel Inicial y respetando la especificidad del mismo, el tipo de juegos a presentar desde esta perspectiva de enseñanza de la matemática es el juego reglado. Dicho juego se caracteriza por tener ciertas reglas necesarias para que los participantes actúen, hablen y desarrollen distintos roles en relación al juego, lo que les permite compartirlo. La construcción de las reglas puede ser un buen espacio de negociación, y lo que también resulta muy importante es que se necesita un tiempo que permita la aproximación progresiva al funcionamiento de esas reglas.

Finalmente poder aproximarnos a la idea que se sostiene desde la perspectiva de la didáctica de la Matemática, el juego es un recurso didáctico entre otros (Ressia de Moreno, 2013). En este sentido, el juego deja de ser un fin en sí mismo para transformarse en un medio para la enseñanza. Estas ideas nos permiten pensar en una concepción de la matemática como una construcción progresiva de conocimientos en la que se asume la complejidad y el largo plazo de los aprendizajes, a través de distintos desafíos que se pueden ofrecer en diversas situaciones de enseñanza y reflexión.

DESAFÍOS FUTUROS Y POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Uno de los grandes desafíos en la educación es encontrar formas efectivas de obtener retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, proponemos comenzar a implementar las tarjetas de salida en reiteradas oportunidades y con distintos formatos, para poder evaluar cómo los/as estudiantes están asimilando y resignificando lo enseñado en nuestras clases.

Alentamos a incorporar estos instrumentos de evaluación y retroalimentación en otras cátedras convencidas de que éstas permiten a los estudiantes y docentes interactuar de manera continua y constructiva, y no llegar a instancias de acreditación formales como exámenes parciales para detectar posibles obstáculos en la comprensión de la materia que se enseña. Lo más valioso que consideramos es que estas prácticas de retroalimentación formativa no solo mejoran la comprensión y la asimilación de contenidos por parte de los estudiantes, sino que fomentan un ambiente de aprendizaje dinámico y reflexivo, donde la enseñanza se adapta constantemente a las necesidades emergentes de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajjawi, R. y Boud, D. (2015). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42(2), 252-265.

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La educación como oportunidad*. Paidós

- Anijovich, R. y González, C. (2021). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Boud, D. y Molloy, E. (2015). *El feedback en educación superior y profesional comprenderlo y hacerlo bien*. Narcea.
- Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender *RELIEVE*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 21, núm. 2, 1-10.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica* (reimpresión 2009). Fondo de Cultura Económica.
- Di Benedetto, S. y Carlino, P. (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 del MERCOSUR*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Diestra Quiñones, R. V. (2024). Retroalimentación formativa en estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia*, 9(1), 50–66. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.3>
- Diseño Curricular para la Educación Inicial (2022) Secretaría de Educación. *Dirección Provincial de Educación Inicial. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires*.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. Octaedro.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). “The power of feedback”. *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 1, 81-112. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487>
- Hernández Rivero, V.M., Santana Bonilla, P.J. y Sosa Alonso, J.J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248.
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos. Voces en la Educación*, Paidós.
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2), 35-55.
- Moreno Olivos, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Universidad Y Sociedad*, 15(2), 685–694. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3673>
- Nicol, D., Thomson, A. y Breslin, C. (2013). Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 1-20. DOI: [10.1080/02602938.2013.795518](https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518)

Panizza, M. (2003). *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB*. Cap. 2: Conceptos Básicos de la Teoría de Situaciones Didácticas. Ed. Paidós.

Ressia de Moreno, B. (2013). *La enseñanza de contenidos numéricos en Educación Inicial*. Aique Grupo Editor.

Robert, A. y Pouyanne, N. (2005). Formar formadores de maestros de matemáticas de educación media: ¿por qué y cómo?. *Educación Matemática*, vol. 17, núm. 2, 35-58.

La retroalimentación formativa en un curso de formación en la Universidad. Oportunidades y desafíos

Bárbara Caterina Tolosa

María Cruz Erdmann

Adriana Catalina Pinna

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Universidad Nacional del Centro de la

Provincia de Buenos Aires

barbytolosa25@gmail.com

cruzerdmann@azul.faa.unicen.edu.ar

apinna@faa.unicen.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo relata el comienzo de una investigación colaborativa relacionada con la mejora de las prácticas de evaluación en el nivel universitario. Se describe cómo los participantes de un curso de formación centrado en las prácticas de retroalimentación formativa, detectan núcleos problemáticos de aprendizaje para sus estudiantes en diversas asignaturas de carreras de grado universitarias y se inician en el desarrollo de genuinas prácticas de retroalimentación, contrastando para ello concepciones de evaluación tradicionalmente arraigadas.

Se describen aciertos y desafíos a enfrentar referidos al trabajo con dinámicas de retroalimentación que implican distinguir, entrenar y ajustar mecanismos que los docentes implicados no habían desarrollado con anterioridad o que resultan complejos de emplear en cursos tan numerosos, con los tiempos institucionalmente disponibles y/o debido a la cantidad de temáticas que se pretenden desarrollar en cada asignatura.

PALABRAS CLAVE: formación universitaria; investigación colaborativa; retroalimentación formativa

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se describe el comienzo de una investigación que pretende ser colaborativa y enmarcada en las mejoras de las prácticas de evaluación en el nivel universitario. La misma surge a partir de la creciente necesidad manifestada por parte de los docentes universitarios de contar con acompañamiento y apuntar al desarrollo de una mirada colectiva y actualizada sobre la evaluación, debido a los crecientes desafíos que plantean la enseñanza y el aprendizaje en este ámbito de formación.

La inclusión de las docentes, quienes escriben, en un grupo de investigación generó la posibilidad de trabajar de manera conjunta e integrar el área de prácticas docentes, pedagogía y didáctica específica (de la Biología) al desarrollo de un estudio compartido. La mirada plural podría aportar a la delimitación de un interesante problema de investigación cuya definición de por sí es compleja, así como a la configuración de una metodología adecuada para abordar la complejidad antes mencionada.

Se trabajará con docentes de la Facultad de Agronomía de Azul, durante el primero y segundo cuatrimestre de 2024, en el marco de un proyecto acreditado perteneciente al Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas, ambas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

La recolección de información se realizará a partir de un dispositivo múltiple, en cuyo centro se ubica la realización de un taller que se dictará en la Facultad de Agronomía, que posibilitará recoger la información sobre los aspectos de interés para la investigación. Se trabajará con aquellos docentes que manifiesten interés en la temática a abordar.

Como se mencionó al inicio, el caso del presente estudio se relaciona con la pretensión de constituirse como una investigación colaborativa que, tal y como proponen da Ponte, Boavida, Jaramillo y Pérez (2011), se da cuando las personas que trabajan en un proyecto lo hacen desde un lugar de igualdad sin establecimiento de jerarquías y donde se gesta un trabajo en conjunto para el logro de objetivos comunes. Se tiende aquí al desarrollo de un trabajo colaborativo y no cooperativo, debido a que el primero requiere de una mayor cantidad de interacciones e intercambios que las que se dan en un trabajo cooperativo y necesita de otro tipo de formas de producción distintas a una resolución de operaciones en conjunto, de acuerdo a los mismos autores.

El trabajo conjunto tiene como pilares la mejora de las prácticas de evaluación en el nivel universitario; focalizando en la idea de evaluación formativa y específicamente, de retroalimentación formativa. Por un lado, la mejora en las prácticas diarias y en la búsqueda de evidencias genuinas de aprendizaje de parte de los cursantes al interior de las asignaturas en las que participan; por otro lado, constituirse como grupo de investigación desde el enfoque de investigación colaborativa. Habiendo aclarado el segundo punto, se desarrolla la

importancia de la elección del recorte teórico denominado evaluación formativa y retroalimentación.

Cruzado Saldaña (2022) plantea que a nivel mundial la evaluación formativa persigue el objetivo de potenciar un aprendizaje que sea responsable y consciente de parte de los estudiantes, generado a partir del acompañamiento de los docentes, quienes son los que pueden estructurar el aprendizaje de forma sistemática. Asimismo, propone unos antecedentes que nos permiten enmarcar qué se entiende, actualmente, por evaluación formativa. Entre ellos podemos mencionar la perspectiva de Pérez Morales (2008) siendo entendida como aquella donde el docente evalúa al estudiante de manera compleja. Por su parte, Solís, et al. (2018 citado en Cruzado Saldaña, 2022) sostienen que la evaluación formativa se establece como un proceso de constante cambio que se origina como resultado de las interacciones entre estudiantes y docente, a partir de sus intervenciones pedagógicas; por lo que es necesario enfatizar en nuevas situaciones de aprendizaje, en la reflexión y la mejora que se produce a partir de esas interacciones poniendo el foco en el proceso y no solo en el resultado. Esta idea de evaluación para el aprendizaje o al servicio del aprendizaje es defendida en las propuestas actuales sobre evaluación formativa (Anijovich y Cappelletti, 2020). Otros autores como Herreras (2011 citado en Cruzado Saldaña, 2022) señalan que si bien la evaluación formativa es primordial, no debe dejarse de lado la evaluación sumativa, aquella destinada a la comunicación de los resultados y el nivel de aprendizaje logrado.

Tal como proponen Anijovich y Cappelletti (2020) la retroalimentación formativa adquiere valor cuando contribuye a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En este mismo sentido, indican que dos puntos son centrales para definir que una retroalimentación sea formativa; por un lado, debe dirigirse al cambio de pensamientos y acciones de quienes la reciben; y, por el otro, la información que brinde debe aportar a que el estudiante logre acortar la brecha entre el lugar donde se encuentra y donde debería encontrarse acorde a lo que se pretende alcanzar con la enseñanza.

Se entiende, como señalan Canabal y Margalef (2017) que la retroalimentación presenta como condicionantes al menos tres aspectos; el aspecto referido a la temporalidad en la que se realiza, el aspecto del modo o formato en que se realiza (oral o escrito por ejemplo) y el aspecto referido al clima o contexto en el que se realiza. Es decir, es necesario que la retroalimentación sea oportuna, en formatos compatibles con el estudiantado y en un clima de confianza. Sumado a esto, los obstáculos que se pueden presentar de manera habitual tienen que tomarse en cuenta de manera significativa ya que disminuyen la posibilidad de los progresos en el aprendizaje. Entre ellos, los más relevantes a nuestro parecer, radican en las concepciones tradicionales sobre la evaluación y el énfasis puesto en el resultado más que en el proceso (evaluación sumativa).

En este estudio se adopta una definición de evaluación formativa que la entiende como aquella que se realiza al servicio del aprendizaje, aportando al proceso de toma de conciencia de parte del estudiante, de sus logros y acciones para poder continuar aprendiendo. Asimismo, la idea de retroalimentación consistiría en el modo en el que ayudamos, como docentes, a lograr esa toma de conciencia, y es entonces donde se propone una práctica de búsqueda de evidencias continuas y sostenidas sobre el mismo núcleo temático hasta haber conseguido el aprendizaje pretendido, acompañando dicha potencialidad de aprendizaje a partir del desarrollo de diversas actividades cognitivas que le permitan al estudiante el desarrollo de ese aprendizaje.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

La definición de la problemática de investigación estaría orientada por las siguientes preguntas: ¿Cómo se modifican, si es que lo hacen, las prácticas de los docentes universitarios luego de transitar por un curso centrado en la retroalimentación formativa? ¿Qué ideas, creencias, prácticas no se modifican o quedan pendientes para seguir problematizando a partir de lo trabajado en el curso?

OBJETIVOS

Siguiendo da Ponte et al. (2011) los objetivos comunes de esta investigación serían:

- Describir las prácticas docentes universitarias en relación a la evaluación y a la retroalimentación.
- Observar las implicancias en las prácticas docentes universitarias analizadas luego de pasar por instancias de formación centradas en el desarrollo de retroalimentación formativa.

Los objetivos particulares serían tres; uno en vinculación con cada área disciplinar de las docentes involucradas en la investigación colaborativa (Didáctica Especial -de la Biología-; Prácticas docentes; Pedagogía). En el caso de la Didáctica Específica de la Biología, especialmente basados en la idea del CDC (Conocimiento Didáctico del Contenido; Shulman, 2001) y del CDCB (Conocimiento Didáctico del Contenido Biológico; Valbuena Ussa, 2007); describir cómo el desarrollo de la instancia formativa denominada “La retroalimentación formativa y las prácticas de evaluación: acompañamiento para revisar y mejorar las estrategias docentes en las aulas de la Facultad de Agronomía” contribuye al desarrollo del componente referido a la evaluación, a las estrategias y a la búsqueda de evidencias concretas de aprendizaje por parte de los cursantes.

Desde el área de Prácticas docentes se pretende problematizar y revisar críticamente las prácticas de evaluación que desarrollan los y las docentes. Se considera a la evaluación como

una construcción intersubjetiva, donde es necesaria la revisión de las apreciaciones personales del docente, las creencias sobre la evaluación y la reflexión crítica acerca de las preguntas centrales de la evaluación: por qué, qué, cómo, cuándo, quiénes evalúan para la toma de decisiones pedagógicas en el aula. Analizar las relaciones entre las formas de enseñar y las formas de evaluar, las propuestas de evaluación en la planificación y en los programas de estudio.

Desde un enfoque pedagógico se pretende reflexionar críticamente sobre el sentido de la educación en términos de construcción de autonomía. Específicamente su relación con las prácticas de evaluación y el sentido asociado a la retroalimentación formativa, en términos de coherencia con los objetivos, valores y finalidades de la enseñanza y el aprendizaje.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El encuadre metodológico del estudio corresponde a uno de naturaleza cualitativa, debido a que este pretende describir y explicar fenómenos en profundidad y no generalizar; es abierto y expansivo, identificando conceptos relevantes a medida que se avanza con la investigación, se fundamenta en la experiencia y en la intuición y es en principio no direccionado (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2006).

Se pretende analizar cómo se modifica el conocimiento de los docentes participantes del curso en términos de mejora en las prácticas de retroalimentación formativa al interior de las asignaturas de las cuales forman parte. El conocimiento en términos del CDC (Conocimiento Didáctico del Contenido) viene siendo estudiado hace varias décadas y fue concebido según Shulman (2001) como parte de un conocimiento olvidado durante mucho tiempo, que está al servicio de la enseñanza. Bolívar Botía (2005) considera que este conocimiento debe ser explicado y descrito en base a las transformaciones que hace el profesor a la hora de enseñar. Posteriormente, se han reconocido cuatro tipos de conocimientos como subdivisiones del CDC: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto (Grossman, 1990).

Magnusson et al. (1999) y Talanquer (2014) distinguen, a su vez, cinco componentes referidos al CDC, entre ellos el componente de la evaluación, llamado conocimiento y creencias de la evaluación en ciencias; el cual se pretende describir en este estudio. Asimismo, estos conocimientos referidos a la evaluación se describirán en términos de hipótesis de progresión o transición (Talanquer, 2014), las cuales, incluirán diferentes niveles de desarrollo del conocimiento referido a la evaluación, diferenciando al menos tres niveles. Uno, incipiente, referido a un nivel incipiente cercano a la concepción de evaluación tradicional sumativa, que no considere una retroalimentación formativa; un nivel intermedio, donde se considere la retroalimentación pero no en términos formativos sino cercana a la

idea de devolución; y un tercer nivel, avanzado, que se acerque más a la idea de retroalimentación formativa.

Las hipótesis de transición se encuentran en construcción, pero recordando que es un estudio de carácter colaborativo, incluirán aspectos (como dimensiones) referidos a los indicios que se encontrarán en la práctica, aspectos referidos a la didáctica del contenido o de la disciplina específica que se trate y referido a la pedagogía relacionada con la enseñanza de esas temáticas y su sentido de aprendizaje.

A continuación se describe el dispositivo construido para el desarrollo del Taller, denominado “La retroalimentación formativa y las prácticas de evaluación: acompañamiento para revisar y mejorar las estrategias docentes en las aulas de la Facultad de Agronomía”. En el mismo participan miembros de los equipos docentes de manera voluntaria con el objetivo de mejorar prácticas relacionadas con la evaluación, algunos habiendo detectado núcleos problemáticos de aprendizaje para los estudiantes al interior de sus asignaturas.

Aspectos a considerar	Encuentro 1	Encuentro 2	Encuentro 3	Encuentro 4	Encuentro 5
Temática desarrollada	Concepciones sobre evaluación y retroalimentación.	Concepciones acerca de la evaluación. Criterios de evaluación. Rúbrica. Evidencias de aprendizaje. Retroalimentación formativa.	Elaboración de retroalimentaciones formativas específicas.	Planificación de la retroalimentación formativa.	Planificación del registro de la experiencia.
Objetivo del encuentro	Que los cursantes logren: <ul style="list-style-type: none"> • Hacer visibles sus concepciones sobre retroalimentación. • Identificar las diferencias en los modos de ofrecer retroalimentación bajo distintas concepciones. • Elaborar criterios para realizar retroalimentaciones formativas. 	Que los cursantes logren: <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar retroalimentaciones formativas a partir de producciones reales de estudiantes. • Analizar la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, los tipos de solicitudes cognitivas que se le demanda al estudiante y las retroalimentaciones correspondientes. 	Que los cursantes logren: <ul style="list-style-type: none"> • Construir propuestas de intervención como alternativas de mejora. 	Que los cursantes logren: <ul style="list-style-type: none"> • Construir propuestas de intervención como alternativas de mejora. • Reflexionar sobre el proceso realizado en el trabajo sobre la evaluación y retroalimentación. 	Que los cursantes logren: <ul style="list-style-type: none"> • Organizar el registro de la experiencia. • Reflexionar sobre la experiencia realizada: aportes, ventajas y aspectos para seguir trabajando. • Elaborar una agenda colectiva para continuar con el abordaje de los temas

					propuestos en el taller.
Actividades desarrolladas por los participantes	Observación de videos para contraponer dos miradas de evaluación: como proceso y como producto. Reflexión sobre los modos de brindar retroalimentación. Análisis y construcción de significados sobre el marco conceptual de la retroalimentación.	Contrastación de concepciones de evaluación. Análisis de la coherencia entre tipo de solicitudes cognitivas que se realizan a los estudiantes y criterios de evaluación. Trabajo de recorte pedagógico-didáctico en el cual sustanciar la mejora a realizar en base a la retroalimentación formativa.	Análisis del instrumento seleccionado para implementar la mejora: coherencia entre solicitudes cognitivas, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación. Inicio de la planificación de la propuesta de mejora y de la retroalimentación formativa.	Trabajo individual de planificación de una mejora a partir de la retroalimentación formativa. Selección de objetivos de aprendizaje, recorte temático sobre el cual elaborar la mejora, criterios de evaluación, solicitudes cognitivas que se realizan a los estudiantes; momentos e intervenciones de parte de los docentes.	Continuación de la planificación de la retroalimentación formativa: registro de la experiencia. Reflexión acerca del proceso realizado a lo largo de los encuentros. Propuestas de acciones para dar continuidad a lo concretado en el Taller.
Tarea a resolver por parte de los participantes luego del encuentro.	Previo al encuentro: formulario de concepciones sobre evaluación y retroalimentación. Posterior al encuentro: formulario de descripción de las prácticas de evaluación al interior de las asignaturas.	Selección de instrumento o recorte pedagógico-didáctico donde encuadrar la mejora.	Elaboración de un borrador de la planificación de la mejora.	Elaboración de un borrador de la planificación de la intervención y su registro.	Implementación de la mejora planificada, registro y comunicación de la misma.

Los objetivos de cada encuentro se entienden como un continuo; el que se va delineando a medida que se transita por los mismos, retomando los logros y recuperando aquellas construcciones progresivas que permiten la elaboración de una planificación, en este caso, de retroalimentación formativa.

Las docentes participaron en el desarrollo de los encuentros y se tomaron datos mediante diversos tipos de registro. Se realizaron registros de audio mediante grabaciones (previa autorización de los participantes), elaboraciones de diarios del profesor. El diario del profesor constituye un recurso valioso para la investigación cualitativa. En este trabajo, la realización y el análisis del diario del profesor permite evaluar cualitativa y críticamente la puesta en práctica del dispositivo de formación como también el desarrollo de los objetivos propuestos

(Porlán 1987). Estos se desarrollaron luego de cada clase como descripciones densas de lo ocurrido durante los encuentros y así lograr captar la percepción de las docentes investigadoras. Se empleó para ello el registro etnográfico el cual resulta muy valioso, ya que, como plantea Anijovich (2009), propone un recorrido narrativo, buscando reflejar las interacciones que se producen en el aula a partir de las intervenciones del docente y el feedback de los estudiantes. El registro narrativo toma características de bitácora, donde se registran diferentes acontecimientos durante los encuentros y clases y se interpretan desde la propia subjetividad del observador, las percepciones y recuerdos de quien registra y que la observación implica. Así, la observación en sí misma y el análisis de datos descriptivos que surgen de ella, ayudan a pensar colaborativa y constructivamente la retroalimentación formativa y las prácticas de evaluación.

Para la búsqueda de evidencias de aprendizaje al interior de las asignaturas de los participantes se emplearán las planificaciones y las actividades intermedias elaboradas para ello y los resultados de aprendizaje de los estudiantes de dichas asignaturas.

Para la búsqueda de evidencias sobre la concepción de “retroalimentación” por parte de los cursantes del Taller se realizaron formularios en momentos variados; uno previo al inicio del curso y otros intermedios (entre clases). Se emplearon también “tarjetas de salida” como instrumentos de recolección de la visión de los participantes sobre sus propios logros durante el desarrollo del Taller.

Quedan pendientes de análisis y en proceso de construcción las propuestas de mejora de los participantes, su puesta en práctica y la elaboración de instrumentos para su registro.

CONCLUSIONES

Como resultados preliminares se detecta que concebir a la retroalimentación formativa como tal constituye todo un desafío, ya que en general es percibida como sinónimo de devolución o como comunicación inmediata asociada a una visión de evaluación sumativa. La complejidad de su construcción se ve reforzada por las prácticas de evaluación institucionalmente instaladas, la preocupación de los participantes por la cantidad de contenidos a abordar, aspectos de la programación curricular y el número de estudiantes por asignatura. La inquietud de los cursantes asociada al tiempo que debería destinarse para el desarrollo de este tipo de prácticas resulta provechoso para trabajar aspectos referidos a la consecución de autonomía y calidad de los aprendizajes logrados, cuestiones por las cuales consideramos importante considerar a la retroalimentación formativa.

En términos de las hipótesis de transición descritas, los participantes del curso se encontrarían mayoritariamente distribuidos en los niveles incipiente e intermedio; se deberá

analizar luego la propuesta implementada por cada participante y detallar los avances en el conocimiento de cada uno en particular.

Asimismo, al interior del curso se evidencian reflexiones y apropiaciones muy interesantes, las cuales reflejan la identificación de la importancia de la planificación para la evaluación y de su centralidad para la enseñanza y el aprendizaje. La riqueza de los saberes docentes en términos de CDC parecieran indicar amplios conocimientos sobre las dificultades de los estudiantes en las temáticas específicas, por lo cual es un desafío emplear esos conocimientos base, para potenciar el desarrollo del componente referido a la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Ed. Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-95.

Bolívar Botía, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.

Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170.

Cruzado Saldaña, J.J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comunicación*, 13(2), 149-160.

da Ponte, J.P., Boavida, A.M., Jaramillo, D., y Pérez, D.A. (2011). *Investigación colaborativa: potencialidades y problemas*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 125-135.

Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Theacher Knowledge and Teacher Education*. Teachers College, Columbia University.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (Cuarta Edición). México: Graw-Hill.

Magnusson, S., Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of the pck for science teaching. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (eds.). *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 95-132). Dordrecht, Netherlands: Kluwer A. P.

Pérez Morales, J. (2008). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés* (Tesis doctoral). Universidad de Girona, España.

Porlán, R. (1987). El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar. *Revista Investigación en la Escuela*, 1, 63-69.

Shulman, L.S. (2001). *Conocimiento y enseñanza*. *Estudios públicos*, 83, 163-195.

Talanquer, V. (2014). Conocimiento didáctico del Contenido y Progresiones de Aprendizaje. En A. Garritz, S.M. Daza Rosales y M.G. Lorenzo, (Ed.), *Conocimiento didáctico del contenido. Una perspectiva iberoamericana*, 209-228. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.

Valbuena Ussa, É.O. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional*. [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Las prácticas de enseñanza: una aproximación anticipada a la situación durante la formación

Fabiana Caruso

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
mfabicaruso@gmail.com

RESUMEN

Esta presentación tiene como propósito central compartir la experiencia pedagógica enmarcada en Didáctica General, asignatura del trayecto formativo que proponen los planes de estudios de los Profesorados de Comunicación Social y de Antropología en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN. La experiencia que se presenta se apoya en fundamentos y estrategias para comprender la complejidad del objeto de estudio de la Didáctica, la práctica de la enseñanza e interpretar e intervenir en espacios educativos. 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

PALABRAS CLAVE: didáctica; prácticas anticipadas; reflexión; enseñanza

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación busca compartir una experiencia de acción que se lleva adelante en Didáctica General, uno de los espacios curriculares eje de la formación inicial de los profesorados de Comunicación Social y de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNCPBA.

En el proceso de reflexión sobre la práctica, desde hace algún tiempo surgen las preguntas e inquietudes que dan lugar a esta experiencia ¿Cómo llevar adelante una propuesta que dé lugar a la puesta en acto de los contenidos de la didáctica, pero entramados con la realidad que ofrecen las instituciones educativas? ¿Cuáles son las herramientas y/estrategias didáctico metodológicas a través de las que los futuros docentes puedan resignificar la enseñanza, en tanto transmisión? ¿Cómo dar lugar a un acercamiento a las instituciones y espacios de posible futura inserción laboral, antes de las prácticas residencia propiamente dichas?

Se presenta una síntesis de la propuesta con el reflejo de la misma en algunas voces de estudiantes.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

ACERCA DEL CONTEXTO INSTITUCIONAL

La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires cuenta, en su oferta académica, con los Profesorados en Comunicación Social y el Profesorado de Antropología, dependientes del Departamento de Educación.

Ambas carreras surgen, hace ya muchos años, como respuesta a la demanda de diversos sectores de la comunidad y de los alumnos y egresados de la misma facultad y, también, en relación con el convencimiento que el Departamento de Educación manifiesta en relación con el papel que le cabe a la Universidad Pública como estratégica institución generadora de recursos humanos cuyo conocimiento se ponga al servicio de las transformaciones sociales y culturales.

La formación se funda en la especificidad disciplinar de la comunicación social y de la antropología, respectivamente, a la cual se articulan una formación interdisciplinaria básica y una formación docente, cimentada en los aportes de la teoría crítica y metodológicamente centrada en la reflexión sobre la práctica.

Los planes de estudios de ambas carreras presentan un abordaje teórico-metodológico que se busca incentivar la reflexión sobre la práctica de profesionales de la educación para que tengan como horizonte llegar a constituirse en protagonistas y promotores de los cambios, continuidades y rupturas que conlleva el ejercicio de la ciudadanía y la participación en el campo político, entendida ésta en sentido amplio. Desde esta toma de posición, se trabaja

asimismo para impulsar y facilitar la generación de interrogantes acerca de aquellos factores de orden histórico-social, cultural, político y económico que atraviesan y dotan de sentido a las prácticas sociales y, entre ellas, a la propia práctica profesional del docente. Esta última es entendida como un campo de intersección, signado por una multirreferencialidad en relación con la cual las asignaturas del Área de Formación Común en Ciencias Sociales realizan aportes fundamentales, convirtiéndose en plataforma sobre la que se continúa construyendo y complejizando su conocimiento y comprensión.

LA EXPERIENCIA...

En este marco, en *Didáctica General* se parte de una idea de educación que se propone re significar, reinventar y construir diversos sentidos en relación a la tarea de educar. Múltiples sentidos que se asientan en estos tiempos de cambios culturales, sociales y políticos en una trama en la que la escuela, el sistema educativo y las instituciones que tienen como propósito la transmisión, se conmueven a partir de la reinversión permanente. Se aportan 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).

Es así que, en el marco del desarrollo del cuatrimestre, el grupo de estudiantes que cursan *Didáctica General* llevan adelante intervenciones en distintos espacios del territorio que son potencialmente escenarios de su futura práctica profesional, asignaturas en escuelas secundarias o espacios curriculares de instituciones del nivel superior, asignaturas en los trayectos de terminalidad educativa (FINES), talleres destinados adolescentes en el marco de proyectos de extensión o voluntariados en los espacios PETs (Puntos de Extensión Curricular)¹¹. El diseño y planificación de la intervención, como así también la puesta en acto de la mencionada de la misma forman parte de la evaluación de la asignatura en sus diferentes instancias. El equipo docente les ofrece alternativas de espacios concretos o pueden seleccionarlo desde su experiencia de paso por otras asignaturas de la carrera. Así, de forma paralela al abordaje de los contenidos pautados en la planificación se desarrolla el diseño de intervención a partir de un tema acordado con los y las docentes responsables de la asignatura (si fuese una escuela, FINES o IFD) o con los referentes de la practica que se lleva adelante en el barrio, sociedad de fomento, etc. Durante las dos primeras semanas se

¹¹ PETS plataformas territoriales que incluyen dispositivos y metodologías, formas de organizar el trabajo que la universidad desarrolla en conjunto con diversos actores territoriales – referentes, instituciones y organizaciones barriales – a través de programas, proyectos o actividades de las que participan integrantes de todas las unidades académicas.

elige el espacio, se realizan los contactos institucionales y a partir de ese momento cada estudiante comienza a diseñar la “clase”, la intervención didáctica, en comunicación con el/la responsable del espacio, cada uno/una acuden al espacio clase para realizar observaciones de las dinámicas que allí se desarrollan, realizar registros y paralelamente, en el marco de los encuentros de Didáctica se trabaja con la propuesta de abordaje de contenidos hasta llegar a la intervención en sí.

A los fines de la enseñanza, creemos que el punto más relevante de esta propuesta es la centralidad de las prácticas en contextos institucionales reales. Estas prácticas se constituyen en los insumos principales del desarrollo de la materia, en un intento de desarrollar la espiral dialéctica teoría-práctica. Este criterio metodológico se basa, entre otras, en una idea de S. Barco (1989) que piensa a la Didáctica:

“(…) no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente a una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre con las prescriptivas vigentes pueden generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno.” (p. 19)

Se trata de comprender y transmitir que la Didáctica “es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza” ¹²y es además una práctica social, que, si no es comprendida en este sentido, no puede ser comprendida en su totalidad. Se pretende, entonces que el cuerpo de conocimientos que constituye esta asignatura, adquiera valor para legitimar la práctica de los estudiantes (futuros docentes) en diferentes ámbitos de intervención: como esclarecedora de la concepción de enseñanza - aprendizaje que de lugar a una actitud crítica ante la concepción de currículum con la que trabajen, y con la construcción de instrumentos para enseñanza y su evaluación coherentes con los modelos didácticos asumidos y que a la vez sean transformadores de la realidad inmediata.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Hasta aquí la propuesta de esta experiencia desde la mirada del equipo docente y la fundamentación de su desarrollo. En este apartado se transcriben fragmentos de la palabra de estudiantes que transitado esta experiencia

¹² Tom (1984) citado por Contreras Domingo, José (1994) “Enseñanza, currículum y profesorado”, Akal, Madrid. Introducción, p.16

(...) “la educación y sus teóricos, como así también lo que encontramos en la práctica de la institución pareciera que tiene una lógica diferente que complejiza la trama que venimos construyendo...”

“Creo que conocer lo que sucedía en el aula, incluso con respecto al lenguaje, desconocido, al que intentamos adaptarnos costosamente, pero que es necesario para que nuestra inserción y práctica resulten menos traumáticas y difíciles”

“Otra de las cuestiones surgidas en esta tarea de pensarnos en contexto, fue la de la selección de recursos para darle lugar en nuestra práctica en el barrio...estas primeras visitas nos permitieron descubrir realidades diferentes”

“Casi todos los conceptos, teorías y autores propuestos por el diseño curricular y por el programa de la docente nos eran afines, pero la lógica de la materia y lo que en realidad sucedía en el aula nos introducía en un recorrido que debíamos explorar, indagar, reforzar y crear...”

Estas y otras expresiones de estudiantes de los profesorados refuerzan la idea de una “epistemología de la práctica” (Steinman 2018) que implica entender la práctica como generadora de conocimiento y no como un ámbito de aplicación de la teoría. Para este autor, pensamiento y acción entran en diálogo cuando el aprendizaje se promueve en situaciones de práctica, pero como imperativo del trayecto curricular y no solo como cierre, resultado. Sostiene, y compartimos que “para que sea posible aprender en la práctica es necesario que esta esté presente a lo largo de la formación y que las situaciones sean pensadas como genuinos escenarios de aprendizaje” (p. 84)

CONCLUSIONES

Sabemos que esta experiencia que compartimos no es desconocida o absolutamente innovadora, pero fortalecemos la idea de priorizar el ingreso y permanencia de los estudiantes a las instituciones donde se materialicen alguna dimensión de enseñanza formal, con el fin de acercarse a los marcos teóricos que fueron y que van construyendo y de ese modo ir entrecruzando perspectivas y miradas que tienden hilos desde el plano micro al macro y viceversa. Que los estudiantes se involucren en el análisis reflexivo de su propia implicación en el escenario educativo necesita de estas intervenciones previas a sus Prácticas de Residencia, donde la presión o premura por la acreditación son las que prevalecen.

En estos espacios que se brinda a los estudiantes durante su formación se propicia la interpelación a la práctica y a la reflexión que se haga de ella, conformando el ámbito en el que pueda hallar las respuestas a las diferentes situaciones planteadas cotidianamente por el trabajo docente y al mismo tiempo plantearse nuevos interrogantes. Propiciamos este camino como el lugar donde conformar un perfil de docente reflexivo, involucrado en la

producción de nuevos conocimientos y en la posibilidad cierta de la transformación social, como parte de su rol profesional

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barco De Surgi, S. (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación*, Año VII, nº 12.

Camilloni, A. (2007). *El Saber Didáctico*. Editorial Paidós

Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.

Steinman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una didáctica reflexiva-*. Miño y Dávila

Los conflictos ambientales como casos de estudio en el aula de ciencia

Sofía Sol Martín

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Mar del Plata
sofiamartin@mdp.edu.ar

RESUMEN

Se explora la enseñanza de los conflictos ambientales en el aula, analizando dos marcos referenciales: el de los Conflictos Ambientales propuesto por Merlinsky et al. (2018) y las Cuestiones Sociocientíficas de España y Prieto (2009). Se destaca la importancia de comprender las diferentes perspectivas que ofrecen estos marcos para desarrollar la didáctica de la educación ambiental. Se ilustran estas cuestiones presentando una experiencia pedagógica con juegos de roles integrando inteligencia artificial, aplicada en un curso de formación docente sobre Soberanía Energética donde asistieron graduados/as de la FCEyN-UNMdP. La experiencia, centrada en el caso de las Petroleras Offshore en el Mar Argentino, permite ejemplificar con actividades y analizar los desafíos emergentes para la docencia, como los sesgos políticos de la inteligencia artificial, el rol de la opinión docente en el estudio de casos y las formas de evaluación.

PALABRAS CLAVE: conflictos ambientales; juego de roles; inteligencia artificial

INTRODUCCIÓN

En un mundo marcado por la creciente crisis social, económica, sanitaria, política y ambiental, las aulas son espacios importantes que pueden aportar nuevas formas de ver y sentir el mundo e interactuar con él. Los conflictos ambientales, cuya raíz está en las dinámicas sociales del sistema en el que vivimos, son escenarios ideales para ser estudiados y desarrollar el pensamiento crítico en las y los estudiantes.

Estos conflictos, sin embargo, no son simples problemas con soluciones dadas, distan mucho de los problemas didácticos que usualmente se utilizan en las ciencias. Para comprender su complejidad y guiar el proceso de aprendizaje, puede ser de utilidad analizar diferentes marcos educativos referenciales que los proponen como casos de estudio. Este artículo explora dos de ellos: los Conflictos Ambientales como analizadores sociales (Merlinsky et al., 2018) y las Cuestiones Sociocientíficas en el estudio de casos (España y Prieto, 2009).

Además, se presenta una experiencia didáctica que integra el juego de roles con inteligencia artificial, aplicada en un curso de formación docente sobre “soberanía energética”. La experiencia, centrada en el caso de las petroleras offshore en el Mar Argentino, permitió ejemplificar estrategias para profundizar en el estudio de casos y analizar sus desafíos.

LOS LENTES CON QUE OBSERVAMOS: ¿CONFLICTOS AMBIENTALES O CUESTIONES SOCIO-CIENTÍFICAS?

Los **conflictos ambientales como analizadores sociales** (CA) es propuesto por Merlinsky *et al.* (2018), quien plantea que los problemas ambientales son aspectos de la relación sociedad-naturaleza que se problematizan en un contexto histórico y social específico. La problemática emerge de la interacción social y se caracteriza por involucrar a diversos actores con intereses y valores en juego. En su trabajo se destacan dos constructos:

- **Construcción social del riesgo:** Merlinsky *et al.* destaca que la percepción de un problema ambiental no es automática, sino que surge a través de un proceso de "construcción social del riesgo". Este proceso implica la elaboración y difusión de conocimientos, la puesta en debate de valores y prioridades sociales, y la distribución de beneficios y costos.
- **Controversias socio-técnicas:** La construcción del problema suele generar controversias socio-técnicas, donde se cuestionan los conocimientos científicos y tecnológicos, y cobran importancia las voces de los afectados y las comunidades.

En el aula, para Merlinsky *et al.* (2018) se trata de ver el conflicto como un analizador social, un caso testigo o ejemplar que pone en evidencia problemas del orden social que hasta el

momento estaban escondidos y que, al hacerse visibles, representan momentos importantes para la construcción de debates públicos.

Por otro lado, está el marco de las **cuestiones sociocientíficas** (España y Prieto, 2009), más utilizado en el ámbito de la enseñanza de las ciencias. Allí se definen las cuestiones sociocientíficas (CSC) como controversias que involucran conocimientos científicos y tecnológicos, así como valores y creencias sociales. Dos ideas centrales se destacan:

- **Alfabetización Científica y Tecnológica:** se considera que la educación para la sostenibilidad es una parte fundamental de la ACT. El tratamiento de las cuestiones sociocientíficas permite desarrollar la responsabilidad y la ciudadanía en los estudiantes.
- **Desarrollo de competencias:** el objetivo es fomentar la capacidad de investigar, analizar, argumentar, comunicar, evaluar y tomar decisiones informadas y basadas en conocimientos científicos.

El marco de las CSC propone para el aula generar propuestas con enfoques que atiendan al desarrollo cognitivo a través de un proceso intelectual crítico, examinando argumentos, sopesando afirmaciones que se contradicen y haciendo juicios antes de tomar decisiones.

Es de destacar que un conflicto ambiental puede no ser una cuestión socio-científica, y a la inversa. Por ejemplo, la discusión sobre la tenencia privada o pública de un espacio natural lindero a la playa es netamente un conflicto ambiental, pero no socio-científico. Por otro lado, el debate sobre la clonación humana es una cuestión socio-científica pero no un conflicto ambiental. En este trabajo se proponen estos marcos conceptuales en el abordaje de conflictos ambientales que puedan tener relación con cuestiones sociocientíficas, por ejemplo, el uso creciente de agroquímicos en la Argentina, las petroleras en el Mar Argentino o la minería a cielo abierto en Chubut.

El marco referencial que elijamos define en buena medida el tipo de enseñanzas abordadas en torno a la Educación Ambiental. El marco de los CA (Conflictos Ambientales) se centra en la comprensión de los fenómenos sociales, el sistema social y económico en el que vivimos, el capitalismo, dando lugar a cuestiones como el diálogo de saberes (Leff, 2007). Utilizar esta referencia implica acercarse a la corriente crítica social que menciona Sauvé (2004), donde prima el análisis de las dinámicas sociales y de las relaciones de poder que se encuentran en la base de las problemáticas ambientales.

Por otro lado, el marco de las CSC se puede entender dentro de las corrientes científicas de Educación Ambiental, ya que ponen el énfasis en el proceso científico, con el objetivo de abordar con rigor algunos aspectos de las problemáticas ambientales que puedan ser útiles para contextualizar contenidos a enseñar.

A continuación, se muestra una estrategia para el abordaje de estudios de caso, el juego de roles, aplicada en el contexto de un curso de capacitación docente, a cargo de la autora de este artículo, donde se trabajó con ambos marcos referenciales y se destacaron las actividades principales que podían derivar de ambos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Aquí se describen las actividades realizadas en un curso de formación docente sobre Soberanía Energética, donde se abordó el caso de las petroleras en el Mar Argentino, utilizando la inteligencia artificial como herramienta para la preparación de un juego de roles. Es importante destacar que se optó por trabajar con ambos marcos referenciales y destacar tipos de actividades que podían acercarse a una u otra visión, de manera que la docencia pueda dilucidar mejor las diferencias.

La experiencia didáctica se denominó “Una audiencia para decidir sobre las Petroleras offshore en el Mar Argentino”

Los participantes fueron 9 docentes de Biología egresados de la universidad que realizaban un curso de capacitación estatal sobre Soberanía Energética en el Partido de General Pueyrredón, Prov. de Buenos Aires. La experiencia se desarrolló en tres encuentros de tres horas cada uno.

1- **Preparación:** Se les propuso a los estudiantes un “prompt” (instrucción) para utilizar en un chat de inteligencia artificial, según sus preferencias.

X= actor social= una empresa petrolera, un funcionario político y un activista ambiental.

Prompt: *“Quiero simular una entrevista con un X de la argentina cuyo tema sea la instalación de las petroleras offshore. Me gustaría que me ayudes a dar vida a esta experiencia. Imaginemos que estamos entrevistando a X de una ciudad costera donde van a venir empresas para instalar las petroleras offshore.*

Tu serás X, deberás responder cada una de las preguntas que te formularán los estudiantes, deberás comportarte con el personaje y no revelar en ningún momento que eres una IA ni sumar otras anotaciones que no sean la propia simulación. Comienza presentándote y espera la pregunta para responder. Utiliza un tono amigable y una comunicación simple y clara para estudiantes jóvenes”

2- **Simulación:** Los estudiantes prepararon preguntas para la entrevista y la inteligencia artificial, utilizando el prompt específico, respondió recreando el rol del actor social, con excelentes resultados.

3- **Juego de Roles:** Se organizó una audiencia pública simulada, donde los estudiantes se dividieron en tres grupos representando a la empresa petrolera, el gobierno local y la asamblea vecinal "Por un Mar Libre de Petroleras".

4- **Desarrollo:** La audiencia pública constó de tres rondas: presentación de argumentos (2 minutos), contraargumentación (2 minutos) y cierre (1 minuto), con pausas de 5 minutos para prepararse. Los estudiantes, utilizando la información de la IA y sus conocimientos, debatieron sus posiciones con el fin de convencer a la audiencia.

5- **Análisis del caso:** Después del juego de roles, se realizaron una serie de actividades, desarrolladas y luego clasificadas junto al grupo-clase según el marco referencial al que se acercaban, según se describe en el siguiente apartado.

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES

A fin de comprender mejor qué tipo de actividades realiza cada uno de los marcos referenciales anteriormente descrito, se clasificaron las actividades realizadas a posteriori del juego de roles. Si bien es difícil realizar una clasificación rígida, se hizo el ejercicio de pensar dónde estarían más cercanas (figura 1)

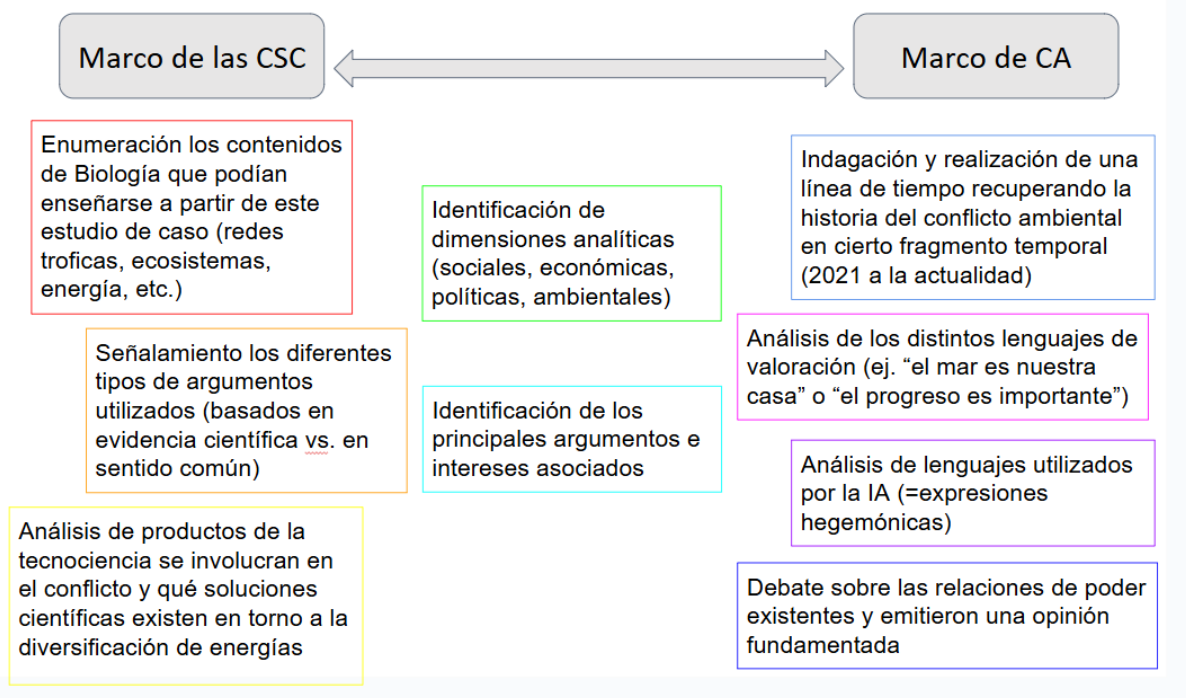


Figura 1. Ubicación de las actividades según el marco referencial donde mejor se ubican.

Como se observa, las actividades que pueden enmarcarse en la referencia de las CSC destacan el aprender ciencia y sobre ciencia en relación a un problema ambiental, mientras que el segundo marco, el de los CA, destaca mejor las tensiones propias de un conflicto ambiental donde hay pujas de poder y de saberes en torno al tema; el contexto político y social cobra una mayor relevancia. Ambos marcos referenciales tienen en común el ejercicio analítico de identificar dimensiones, actores sociales y argumentos utilizados.

VALORACIÓN ANALÍTICA

El proceso formativo realizado por los docentes fue muy bien valorado. Nos interesa resaltar en este apartado los intercambios de ideas que surgieron al preguntar sobre los desafíos percibidos por los docentes en este tipo de propuestas, los cuales giraron en torno a los peligros en cuanto a los sesgos políticos que se observaba en la IA, el rol de la opinión docente frente a la temática -temor de recibir señalamientos en torno al adoctrinamiento- y las formas de evaluación.

En cuanto al primer punto, efectivamente la IA utilizada es un modelo de lenguaje que procesa grandes cantidades de información en forma entrenada, pero dicho entrenamiento es a partir de datos que reflejan las ideas hegemónicas presentes en la sociedad, lo que significa que se basan en las ideas, valores y perspectivas dominantes, a menudo dejando fuera la pluralidad de voces y experiencias, lo cual puede ser contraproducente con una Educación Ambiental que enfatice las visiones latinoamericanas vs. las visiones de la globalización, que revalorice las dimensiones éticas y políticas del aprendizaje, que recupere la pluralidad de saberes y proponga salir del ambientalismo moderado para avanzar hacia perspectivas más radicales que impulsen cambios transformadores en la sociedad (de Oliveira et al., 2020).

En cuanto al segundo punto, el rol de la postura docente frente a un conflicto ambiental en el proceso de aprendizaje, se dialogó en torno a que, por un lado, es crucial que el docente no oculte que posee su propio posicionamiento frente al tema, ya que esto sería negar la naturaleza misma de la ciencia y la enseñanza como actividad atravesada por valores e intereses. La transparencia permite una mayor legitimidad en el proceso educativo, al reconocer la influencia de la subjetividad en la construcción del conocimiento. Sin embargo, la autoridad del docente en el aula (dada por el hecho coercitivo de poner la calificación), exige un manejo cuidadoso de su postura.

De acuerdo al contexto y el grupo específico con el que trabaje, el/ la docente debe implementar distintas estrategias, velando por no imponer/ revelar una visión que pueda coartar la posibilidad de generar un espacio seguro para que las distintas voces se expresen y se escuchen; el estudiantado debe hacer un ejercicio de pensamiento crítico que lo lleve a tomar una postura propia, la centralidad está en el proceso de pensamiento y sentires. Si el/

la docente adelanta rápidamente sus propias conclusiones, dado el sistema educativo que tenemos y las concepciones dominantes sobre el lugar del saber, es posible que el estudiante tome tal postura como la “correcta” o “esperada”, obstaculizando, sin quererlo, los objetivos que deseamos conseguir.

Por otro lado, nada hay más alejado que pensar el tratamiento de conflictos ambientales en el aula como adoctrinamiento. Es fundamental diferenciar entre educar y adoctrinar. Adoctrinar implica imponer una verdad única y excluyente, mientras que educar implica acompañar al estudiante en la construcción de su propio pensamiento crítico. Que el pensamiento crítico pueda incomodar a los sectores de poder, es ya otro tema.

El tercer punto es el más comúnmente escuchado en el profesorado de ciencias. Estamos habituados a enseñar con “correcto”, “incorrecto”, por lo que este tipo de propuestas genera inseguridad a la hora de calificar. Como forma de ir superando progresivamente estos obstáculos, se les propuso a la docencia pensar criterios e indicadores de evaluación para producciones estudiantiles abiertas, como narrativas e infografías. Criterios que apunten a la capacidad argumentativa (número de argumentos, diversidad de tipos de argumentos, etc.), la utilización de determinados conceptos, la coherencia, etc., compartiendo dichos criterios con el estudiantado y promoviendo instancias de coevaluación.

CONCLUSIONES

Utilizar un enfoque basado en juegos de roles, apoyados por la inteligencia artificial, puede ser una buena herramienta para el abordaje de conflictos ambientales en el aula. Esta estrategia permite que las y los estudiantes:

- Comprendan diferentes perspectivas: Se ponen en la piel de diferentes actores involucrados en el conflicto, reconociendo sus intereses y puntos de vista.
- Desarrollen habilidades de argumentación: Practican la construcción de argumentos sólidos, la defensa de sus ideas y la capacidad de contraargumentar.
- Analicen la complejidad del problema: Observan la multiplicidad de factores que intervienen en el conflicto ambiental, desde los aspectos científicos y tecnológicos hasta los sociales y éticos.

Seleccionar con criterios explícitos los marcos referenciales desde donde desarrollaremos el estudio de caso es lo que nos permitirá potenciar diferentes aprendizajes de Educación Ambiental. En todo caso, es importante reconocer que trabajar con estos temas es complejo, desafiante, y que es importante alentar a la docencia a ir desarrollando actividades que se acerquen progresivamente a los paradigmas de complejidad ambiental que propone Leff (2007):

“La racionalidad ambiental se forja en un reencuentro de lo real y lo simbólico, en la resignificación del mundo y la naturaleza, en un entramado de relaciones de otredad entre seres y un diálogo de saberes, donde se reconfigura el ser, se reconstituyen sus identidades, y se forjan nuevos actores sociales en una política de la diferencia guiada por un deseo de saber y de justicia, en la reapropiación social del mundo y de la naturaleza.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

de Oliveira, A., Rodrigues, B., Rodrigues, V., Pinheiro dos Santos, K., Freire, L. M. y Merino, C. (2020). Una mirada crítica a los objetivos de desarrollo sostenible a partir de una experiencia realizada por estudiantes de primaria: ¿ser o no ser, esa es la cuestión? *Pensamiento Educativo*, 57(2).

España, E. y Prieto, T. (2009). Educar para la sostenibilidad: El contexto de los problemas socio-científicos. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 6(3), 345-354.

Leff, E. (2007). La complejidad ambiental. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 6(16), 1-9.

Merlinsky, G., et al. (2018). *Defender lo común: Qué podemos aprender de los conflictos ambientales* (Libro digital, PDF). Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA.

Sauvé, L. (2004). La educación ambiental crítica: ¿Una alternativa para la educación ambiental? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3(1), 2-17.

Problematización de la profesión docente a través del ateneo didáctico. Relato de experiencia pedagógica en el trayecto de formación en prácticas docentes

Magalí Elizabeth Gómez Castillo
Universidad Nacional de Rosario
magali.gomezcastillo@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en el trayecto de formación en prácticas profesionales y recupera el desarrollo de un ateneo didáctico en la asignatura Residencia III del Profesorado en Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. El objetivo del ateneo didáctico como dispositivo pedagógico es problematizar la construcción de la identidad profesional docente con las y los residentes próximos a desarrollar sus prácticas en contextos educativos de nivel medio y superior durante el último año de su carrera.

Esta presentación se organiza en cuatro ejes. En primer lugar, se desarrollan la problemática de investigación y el marco teórico que fundamentan la intervención pedagógica. A continuación se narra el desarrollo del ateneo didáctico señalando su constitución, la discriminación de los roles, el abordaje de las tareas y la socialización de las experiencias del grupo. El tercer apartado sistematiza los aprendizajes y los desafíos identificados por los residentes así como también propone la evaluación del dispositivo pedagógico. Como conclusión, se reflexiona sobre la continuación del proceso de prácticas de los residentes.

PALABRAS CLAVE: formación en prácticas docentes; grupalidad; identidad profesional; enseñanza en nivel medio

PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

La problemática de esta investigación se refiere a la construcción de la identidad profesional docente de los estudiantes del último año del Profesorado en Derecho (UNR) en relación con el contexto de enseñanza en escuela media en la provincia de Santa Fe. A partir del trabajo de campo desarrollado entre los años 2020 y 2022, que tomó como objeto de estudio tres cohortes sucesivas de residentes, se concluyó que una notoria mayoría aspira a desarrollarse profesionalmente como docente de nivel superior, incluso muchos de ellos ya están insertos en cátedras de la propia Facultad de Derecho, en condición de jefes de trabajos prácticos, ayudantes o adscriptos. Además, los estudiantes del Profesorado ya son abogados y han construido una sólida identidad y *habitus* profesional en el campo liberal (Bourdieu, 1991). Por el contrario, observamos que se encuentran desmotivados respecto del trayecto de prácticas en nivel medio e inicialmente consideran que este es un requisito académico formal que no impactará en su desempeño profesional. Este desencanto suele verse modificado una vez insertos en las instituciones asociadas y, al finalizar el proceso sobre fin de año, los estudiantes reconocen que la residencia en nivel medio ha resultado enriquecedora, valiosa y transformadora.

El interrogante que planteamos desde la cátedra de Residencia III es cómo facilitar, acompañar y fortalecer desde el inicio del año académico la problematización de las valoraciones que subyacen en los idearios de los residentes sobre la escuela media, atravesados por sus propias biografías escolares, sus concepciones políticas e ideológicas, la opinión pública, entre otros. Por esta razón, elaboramos un dispositivo pedagógico con el propósito de contribuir a la construcción de la identidad profesional docente teniendo en cuenta las dimensiones subjetiva, social e institucional, así como también para facilitar contextos de reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción (Schön, 1998) considerando la heterogeneidad y diversidad de los contextos educativos.

Entre los dispositivos potentes para la formación en prácticas profesionales docentes que desarrolla Sanjurjo (2009), se decidió eventualmente avanzar con la planificación de un ateneo didáctico. El ateneo didáctico constituye un grupo de análisis, discusión y reflexión a partir de situaciones profesionales concretas que presentan problemas específicos y singulares en torno a los cuales se proponen alternativas de resolución. Las tareas involucradas en este dispositivo son la configuración y presentación de las situaciones problemáticas, la vinculación con la teoría, la relación entre los diversos aportes del grupo, el registro documental de lo actuado y la producción narrativa de los integrantes. El desarrollo

de tal dispositivo nos permite potenciar una visión multirreferenciada de un hecho social educativo sin reducir la práctica docente a la formación artesanal (España, 2009)¹³.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La pedagogía de la formación docente constituye una pedagogía *para la acción*, es decir, una pedagogía que prepara a los futuros docentes para desempeñarse en el campo heterogéneo de los contextos y las situaciones reales. Ferry (1997) define la formación como una dinámica de desarrollo personal que involucra no solamente el plano profesional, sino también el aspecto personal, ya que no se adquiere o recibe (hetero-formación) sino que constituye un proceso activo del sujeto (auto-formación) a partir de diversas mediaciones: mediaciones humanas (docentes de formación) y dispositivos de formación. El autor propone un modelo de formación profundamente analítico y reflexivo, integrador de conocimientos y experiencias ya que la acumulación de saberes teóricos o la acumulación de prácticas en el campo no resultan suficientes por sí solas. Así, el objetivo último de un proceso de formación es anticipar situaciones reales futuras en un espacio transicional en el que representarse a uno mismo y al rol que se desempeñará, sin perder de vista que las situaciones que nos interpelan en el campo son siempre singulares (Ferry, 1990; 1997).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los trayectos formativos se centran en una serie de saberes de oficio que comprenden capacidades (*saber hacer*), compromiso (*saber ser*) y confianza (*saber estar*) (Alliaud, 2017)¹⁴. Recuperando aportes de Perrenoud (2004), Davini (2018) sistematiza los contenidos de enseñanza y de aprendizaje involucrados en la formación inicial en el campo de las prácticas profesionales en los siguientes términos: organizar situaciones de aprendizaje que consideren las características de los sujetos en sus contextos específicos, gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes, explorar y utilizar nuevas tecnologías, integrarse colaborativamente en el equipo escolar, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, y reflexionar sobre las prácticas (para mejorarlas). Este conjunto de habilidades es experimentado y fortalecido durante el

¹³ La referencia corresponde al trabajo “Los ateneos didácticos como dispositivos de formación y de socialización de las prácticas”, de Ana España, en Sanjurjo (2009).

¹⁴ Las capacidades inherentes al trabajo docente involucran tanto las capacidades didácticas en relación con la enseñanza de una disciplina como la capacidad de contextualizar las intervenciones de enseñanza mediante el análisis de sus dimensiones siempre particulares. A su vez, el compromiso con la tarea se asocia con el poder transformador (de las personas, de la sociedad) a través de la transmisión de bienes culturales. En cierta manera, el compromiso como categoría asociada al trabajo docente ha venido a sustituir la concepción de vocación o adhesión sacrificada a valores universales, tradicionalmente asociada a aquel. Por último, la confianza comprende el reconocimiento de las propias posibilidades como educador, de la educabilidad de los estudiantes y la confianza en las instituciones (Alliaud, 2017).

período de prácticas mediante una amplia serie de dispositivos, tales como observaciones, análisis de casos, simulaciones, narrativas, entre otros.

La categoría teórica de dispositivo fue desarrollada por Foucault, quien en una entrevista de 1977 la definió como las estrategias de relaciones de fuerzas que sostienen y son sostenidas por tipos de saber, es decir, que se construyen desde concepciones epistemológicas, teóricas, prácticas y políticas. El término dispositivo representa una red de relaciones entre elementos heterogéneos caracterizada por una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber.

Los dispositivos pedagógicos surgen del análisis de la situación del contexto en el que se interviene y la identificación de una problemática, y aportan respuestas operativas para un problema real de ese contexto a partir de la articulación entre teoría y práctica. Técnicamente, un dispositivo está conformado por un espacio, un tiempo, un número de personas y un objetivo común. Bajo esta configuración, un agrupamiento deviene grupo y se crean las condiciones para el devenir de la formación (Souto, 1999). Con el propósito de construir un sujeto autónomo, consciente del poder de sus propios actos, el grupo de formación se instituye espacio de intercambio y trabaja sobre la reflexión y la representación de los sujetos sobre su propia realidad y la ajena. Souto (1993) afirma que lo que preexiste en los individuos previa a la constitución del grupo es la representación –simultáneamente social y subjetiva– que cada miembro tiene sobre la grupalidad. El grupo deviene, así, un espacio transicional que posibilitará transformaciones y desarrollos, un espacio intermediario entre sociedad, institución y sujetos, un espacio de producción a partir del cual se intentará dar respuesta a las problemáticas y/o procesos del medio y, por último, un espacio privilegiado de análisis de la fantasmática de la formación¹⁵. Este tipo de dispositivo permite que cada integrante realice, en virtud de su proyecto profesional, una trayectoria propia de formación en el marco de un trayecto compartido.

DESARROLLO DE ATENEO DIDÁCTICO

El ateneo didáctico se desarrolló durante una temporalidad de ocho semanas correspondientes al primer cuatrimestre de cursado de la asignatura Residencia III. La cohorte 2024 estuvo conformada por nueve estudiantes, seis de los cuales –habiendo coincidido en otras asignaturas del trayecto de formación en prácticas como Residencia I y II o Curriculum y Didáctica– ya constituían parejas pedagógicas; los tres restantes manifestaron su deseo de realizar las prácticas individualmente por sus horarios laborales o por residir fuera de la ciudad

¹⁵ Anzieu (1978) define la categoría de fantasma como aquellas organizaciones inconscientes producidas individualmente y compartidas en el seno de un grupo por procesos de resonancia. Cf. Souto, 1993.

de Rosario. A diferencia de años anteriores, el grupo clase no se conocía previamente en su totalidad porque no todos habían cursado Residencia II en el año inmediato anterior. Al momento de iniciar nuestro año académico, los estudiantes no crearon un grupo de WhatsApp a pesar de que fue sugerido y alentado por la cátedra.

El ateneo didáctico se dividió en tres etapas. En primer lugar, una instancia de análisis grupal de prácticas docentes, para la cual han sido invitadas tres graduadas noveles del Profesorado en Derecho para compartir sus experiencias con los actuales residentes¹⁶. A lo largo del encuentro y de acuerdo a un protocolo facilitado previamente, las graduadas rememoraron su período de residencia en nivel medio recorriendo los siguientes tópicos: construcción de la pareja pedagógica y del vínculo con docente coformador en institución asociada, caracterización de la institución escolar de nivel medio y del grupo clase con el que realizaron las prácticas, proceso de planificación y desarrollo de clases, elaboración del informe final para la acreditación de Residencia III y desarrollo profesional (abogadil y docente) desde entonces. En diálogo con las graduadas, los residentes se interesaron por profundizar en la construcción de los vínculos entre coformadores y residentes y entre residentes y estudiantes. También preguntaron por las características de las tareas de planificación y desarrollo de clases: desde el punto de vista personal, cómo se organizaron las parejas pedagógicas durante el tiempo de la residencia; y, desde el punto de vista pedagógico, cómo se realizó la selección y secuenciación de contenidos, cómo se eligió la bibliografía, qué participación tuvieron los coformadores en dicha tarea, cómo evaluaron los aprendizajes de los estudiantes y en qué medida realizaron reformulaciones en sus planificaciones didácticas iniciales.

La segunda etapa del ateneo comprendió planificaciones didácticas y representaciones de microclases teniendo en cuenta los contextos educativos descritos por las graduadas en el encuentro previo. En esta instancia, el grupo clase fue dividido en tres grupos operativos para la realización de tareas específicas, las cuales fueron abordadas con el acompañamiento de la cátedra en encuentros de consulta e informe de avances desarrollados por videoconferencia. El grupo A realizó una planificación didáctica de Construcción de Ciudadanía y Participación destinada a un 5° año de escuela media, para lo cual abordó el Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe y analizó bibliografía disciplinar especializada, manuales escolares y recursos educativos sugeridos en portales de educación nacionales y provinciales. Luego representaron la microclase ante sus compañeros y elaboraron una narrativa reflexiva que recuperó sus expectativas sobre la actividad, la gestión de los

¹⁶ En la planificación del ateneo se evidenció la imposibilidad de elaborar situaciones problemáticas a partir de experiencias de prácticas reales de los residentes debido a la no coincidencia de ambas temporalidades. Se decidió mantener el espíritu inicial del dispositivo, desarrollándolo en la fase preactiva de la enseñanza con aportes de graduados noveles.

imprevistos que ocurrieron durante la microclase y una valoración sobre la simulación de práctica docente. Por su parte, el grupo B elaboró, en primer lugar, una fundamentación de planificación didáctica considerando aspectos institucionales, grupales y pedagógico-didácticos del contexto educativo referido anteriormente, y, con posterioridad a la representación de la microclase, realizó un análisis comparativo entre los criterios que habían considerado en la actividad previa y los que reconocieron en la microclase de los compañeros, reconociendo así aportes de sus pares y facilitando también sugerencias para la mejora. Por último, el grupo C abordó la observación de la microclase; unos integrantes elaboraron un registro observacional con formato de narrativa libre y otros, un registro observacional con formato semiestructurado facilitado por la cátedra. Luego se les solicitó que compartieran los instrumentos y elaboraran un escrito con las similitudes, diferencias y fortalezas de cada modalidad con el objetivo de construir sus propios instrumentos para registrar observaciones en el futuro. Asimismo, la dinámica de planificación didáctica y representación de una microclase fue repetida, con intercambio de roles, imaginando otro escenario educativo: Formación Ética y Ciudadana de un 2° año de escuela media.

Finalmente, el ateneo concluyó con un encuentro de socialización. Para ello, se compartieron todos los documentos elaborados a lo largo del desarrollo del ateneo didáctico y se propuso que cada grupo preparase una presentación oral en la que comentase las dinámicas de trabajo grupal y reconociese: 1) aprendizajes construidos sobre las prácticas docentes a partir de las tareas realizadas en el ateneo; 2) desafíos, tensiones y problematizaciones que los interpelarán en sus futuras prácticas docentes; y 3) reflexiones sobre el trabajo colaborativo en las prácticas docentes. En mi rol de coordinadora del ateneo, también ofrecí una síntesis de lo actuado, aportando también devoluciones y sugerencias para la mejora.

VALORACIÓN Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

APRENDIZAJES Y DESAFÍOS FUTUROS DE LOS ESTUDIANTES

Como cierre del ateneo didáctico los residentes valoraron el acompañamiento de la cátedra en las mesas de trabajo en las que se resolvieron dudas y manifestaron haber aprendido de los pares de otros grupos, a quienes leyeron y observaron realizar diferentes tareas. En este sentido, reconocieron aprendizajes variados. En relación con la gestión de la clase: la incorporación de tecnologías educativas, el uso eficiente del pizarrón, el movimiento del docente en el aula. En relación con la construcción del vínculo pedagógico: propiciar un clima de clase en el que los estudiantes se sientan cómodos y escuchados. En relación con el rol docente en general: la flexibilidad para adaptarse a los imprevistos.

También advirtieron cuatro grandes grupos de problemáticas que les plantearían desafíos en su futuro desarrollo profesional docente. El primero de ellos se refiere al uso del lenguaje

técnico del Derecho y la necesidad de adaptar la jerga legal al contexto de enseñanza. En segundo lugar, la preocupación por el aspecto temporal: cómo organizarse para concluir la clase sin que los sorprenda primero el timbre que indica su finalización, cómo dar cierre a un debate cuando apremian los tiempos, cómo planificar teniendo en cuenta las particularidades de la primera hora de la jornada o la última, entre otros. En tercer lugar, el desafío de la transposición didáctica, punto en el que se observan preocupaciones en ambos extremos. Algunos estudiantes manifiestan no ser expertos en algunos temas y contenidos de los diseños curriculares y valoran las sugerencias bibliográficas que se han hecho durante el ateneo; por el contrario, quienes ya son docentes en nivel superior y por lo tanto se han especializado en alguna área del Derecho manifiestan la complejidad de *recortar* un tema para desarrollarlo con un público adolescente. El último desafío que reconocen los residentes tiene que ver con el objetivo último de sus clases: favorecer la reflexión y la empatía con procesos sociales actuales¹⁷.

EVALUACIÓN DEL DISPOSITIVO PEDAGÓGICO

Al iniciar el desarrollo del ateneo didáctico, uno de los desafíos de la cátedra fue habilitar espacios para que la clase conformada por estudiantes que no se conocían entre sí deviniera grupo-clase, es decir, sus integrantes fueran considerados como grupo y funcionaran como grupo (Ardoino, 2005). En este proceso adquirió fundamental importancia la construcción del vínculo de enseñanza entre la cátedra y los residentes. Como indica Alliaud, “aprender a enseñar tampoco es fácil, y por eso quienes se están formando para saber y poder hacerlo requieren de formadores que les enseñen guiándolos, ayudándolos, aconsejándoles y acompañándolos a lo largo de todo el proceso, pero también que puedan retirarse a tiempo” (2017, p. 102). Además de dinamizar aprendizajes con la mediación docente, se activó una segunda mediación social en relación con el grupo de pares, ya que los intercambios participativos y colaborativos facilitaron los aprendizajes tanto del conjunto como de los miembros individuales del grupo (Davini, 2018). En este sentido, el dispositivo pedagógico resultó exitoso: tendió puentes de diálogo respetuoso entre todos los actores, favoreció la escucha interesada y la valoración de las retroalimentaciones, especialmente las formuladas entre pares.

A su vez, en relación con los aprendizajes señalados en el apartado anterior, cabe destacar que usualmente hacemos esas consideraciones a los estudiantes cuando los acompañamos

¹⁷ El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe reconoce competencias docentes a los graduados del Profesorado en Derecho (UNR) en más de veinte espacios curriculares vinculados a los campos jurídico, social, humanístico y administrativo, entre los que destacan Derecho, Formación Ética y Ciudadana, Construcción de Ciudadanía, Historia y Economía.

en sus prácticas docentes en nivel medio y superior¹⁸. Consideramos valioso que los estudiantes, observándose unos a otros en situación de dar clase, reconozcan y corrijan estos saberes prácticos de gestión de espacios, tiempos y recursos en el aula.

En relación con las características del ateneo, remarcamos la importancia del intercambio de roles entre los distintos grupos. Proponer estas variaciones posibilita que los residentes reflexionen sobre lo distintas que son nuestras experiencias, nuestros análisis y nuestros aprendizajes cuando nos situamos en uno u otro lugar, como así también multiplica los escenarios donde ejercitarnos en el respeto y la solidaridad con el trabajo y las tareas de los colegas.

CONCLUSIÓN

El trayecto de formación en prácticas del Profesorado en Derecho (UNR) concluye con la asignatura Residencia III, en la cual los estudiantes próximos a graduarse realizan prácticas docentes en nivel medio y superior. Entre los objetivos de la propuesta pedagógica de la cátedra destacan favorecer contextos de análisis, diálogo y reflexión en comunidades de práctica y facilitar procesos de evaluación para la mejora de las propias prácticas.

Tomando como problemática la desmotivación de los estudiantes respecto de la instancia de residencia en nivel medio, fue planificado y desarrollado un dispositivo pedagógico para problematizar la identidad profesional a partir del ejercicio de tareas típicamente docentes correspondientes a las fases preactiva, interactiva y post-activa de la enseñanza. Mediante la interrelación de teorías, experiencias, proyecciones y simulaciones, el ateneo didáctico dotó de sentidos el proceso de formación docente. Una vez concluido, los estudiantes se encuentran mejor preparados para insertarse en el campo que ahora representa para ellos un desafío profesional. Además, han desarrollado hábitos de trabajo colaborativo y de reflexión sobre las prácticas para completar procesos de autoevaluación y coevaluación, que serán acompañados por la cátedra y por los coformadores en las instituciones asociadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Novedades Educativas.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

¹⁸ El dispositivo pedagógico de supervisión capacitante integra la fase interactiva de la práctica docente de los residentes en las escuelas con la tutoría de los docentes formadores y coformadores en la institución asociada (Davini, 2018).

- Davini, M. C. (2018). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.
- Souto, M. (Coord.) (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas.

Profe ¿podemos tener una hora más de clase? Enseñanzas en el Taller de Prácticas Docentes 3

Gabriela Carnevale

Federico Grasso

Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina, Río Negro

gabrielacarnevale73@gmail.com

grassofederico4@gmail.com

RESUMEN

En el presente relato nos interesa relatar la experiencia pedagógica de transitar el Taller de Prácticas Docentes 3 como enseñantes y socializar algunas reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza y la formación docente teniendo en cuenta la articulación entre espacios curriculares en el Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente de Villa Regina, Río Negro.

Según el Diseño Curricular para la Formación Docente de la provincia de Río Negro, Didáctica general es una asignatura que forma parte del campo de la formación general, el Taller de Prácticas Docentes 3 se encuentra dentro del Campo de las prácticas profesionales y ambos campos se entrecruzan con el de la formación específica.

Es interesante analizar la manera en que la teoría estudiada en Didáctica General se materializa en el campo de la práctica visualizando la relación entre la teoría y la práctica.

El gran desafío es promover la relación entre saberes y experiencias, tomando el aporte de desarrollos conceptuales de otras unidades curriculares, generando practicantes cada vez más reflexivos. Compartiremos en el relato voces de los estudiantes articuladas con referentes teóricos.

PALABRAS CLAVE: enseñanzas; práctica docente; didáctica; encuentro pedagógico; formación

INTRODUCCIÓN

Resulta interesante socializar experiencias y reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza y la formación docente teniendo en cuenta la articulación entre espacios curriculares en el Taller de Prácticas Docentes III en el Profesorado de Educación Primaria. Particularmente nos referimos al trabajo interdisciplinario que realizamos los profesores del campo de la práctica y de la didáctica general.

Partimos de una pregunta que nos hizo una estudiante del Taller y que nos llevó a reflexionar. En realidad nos invitó a mirarnos, a pensarnos como enseñantes. Fue un interrogante que no lo dejamos pasar y nos pusimos a pensar: ¿Que se genera en las clases del Taller de Prácticas Docentes 3 para que una estudiante quiera tener una hora más y que otros se sumen a su solicitud? Para esbozar algunas respuestas a ese interrogante y abrir otros, tomamos las voces de nuestros estudiantes y referentes teóricos.

En una época donde lo rápido tiene rating, dónde los videos no tienen que superar el minuto, dónde un audio se puede escuchar en x2 porque estamos apurados, donde los déficit atencionales son cada vez más frecuentes ¿Por qué una estudiante pide una hora más de clase? ¿Qué se ofrece que no alcanza con dos horas? Está pidiendo tiempo... tiempo para que, tiempo, ¿por qué?

El tiempo como variable didáctica, está presente en nuestras planificaciones, no sólo el tiempo para la organización de las actividades planificadas sino también y especialmente el tiempo para escuchar, tiempo para pensar, para estar con el otro, tiempo para reflexionar.

Los encuentros en el taller de la práctica docente III se caracterizan por “crear expectativas”, los/as estudiantes nunca saben con qué se encontrarán. Presentamos diversas maneras de pensar nuestras propuestas de enseñanza en la que lo lúdico no puede dejar de estar, nos propusimos comenzar o finalizar la clase con un juego, muchas veces pensado por nosotros, otras veces por los/as estudiantes, sin dudas, el clima de trabajo que se crea es totalmente distinto, la predisposición para pensar juntos posibles intervenciones ante dichas situaciones hipotéticas son diversas y creativas.

Parfraseando a Laura Kiel (2005), consideramos que el docente es un "*repartidor de ocasiones*", si queremos que estos futuros profesores/as de enseñanza primaria ofrezcan posibilidades, primero tienen que vivenciarlas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

“El campo de la práctica como trayecto formativo vertebra y articula el campo de la formación general, el campo de la formación específica y remite a la formación en la práctica profesional” (DC Prof. Primaria, Río Negro 2016;104)

Las prácticas de enseñanza son el eje de este espacio curricular, entendiéndolas como prácticas educativas y socialmente situadas. Abordar la complejidad y problematicidad de estas prácticas se presenta como un desafío de orden teórico y metodológico. Referirse a las prácticas de enseñanza resulta impensable sin aludir a su contexto de realización. Siguiendo a Gloria Edelstein (2022) podemos decir que *“Ello significa en tanto la enseñanza se desarrolla en ámbitos educativos institucionalizados, en sus particulares modos de realización inciden las peculiaridades propias de los contextos y las culturas en los que se inscribe. De ahí que, en realidad, debiéramos incorporar el plural al referir a este concepto; aludir así a “enseñanzas”. En este sentido, en tanto prácticas que involucran a sujetos e instituciones dan cuenta, en su diversidad, de historias, trayectorias, saberes, conocimientos, representaciones, creencias, normas y valores, hábitos y tradiciones; asimismo, de procesos de transmisión, producción, reproducción, apropiación, negociación, resistencia, entre otros.”* Nos proponemos potenciar los procesos de formación de los/as alumnos/as del IFDC, orientándolos hacia prácticas escolares bajo condiciones reales, fortaleciendo así sus habilidades para las prácticas de enseñanza y sus posibilidades de incidencia en la mejora de los aprendizajes de los/as alumnos/as. Estudiantes que cursaron este espacio curricular durante el ciclo lectivo 2022 destacan que:

“-las prácticas de enseñanza me permitieron ver la realidad escolar y reflexionar sobre ella.”
- “vivenciar la relación de la teoría con la práctica amplía la mirada sobre la formación docente”
-“el aula es una situación compleja que requiere de formación, perfeccionamiento y responsabilidad”.

Expresa Perrenoud (2001), “La formación de profesores debería, a su manera, orientarse hacia un aprendizaje a través de problemas, enfrentar a los estudiantes a la experiencia de la clase y trabajar a partir de sus observaciones, de su asombro, de sus éxitos y de sus fracasos, de sus temores y de sus alegrías, de sus dificultades para manejar tanto los procesos de aprendizaje como las dinámicas de grupos o los comportamientos de determinados alumnos”.

Nos interesa potenciar el valor del encuentro con el otro, el encuentro como construcción de conocimientos y socialización de experiencias. Nos ocupamos de diseñar consignas que posibiliten la reflexión personal pero a partir de lo colaborativo, proponemos trabajos en parejas, grupales y en equipo. Lo que vivencian al interior de las clases en el Instituto tiene su impacto luego cuando ocupan el lugar de enseñantes en sus prácticas

Una estudiante expresa: “Por lo tanto, en ese contexto áulico aprendí a desarrollar la capacidad de la escucha ante las opiniones del otro, aunque no estamos de acuerdo o tan familiarizados con estas, debido a que vamos generando espacios que van a permitir que la transformación se lleve a cabo. (Florencia, 2022)

Cuando las invitamos a las futuras docentes a reflexionar sobre sus decisiones didácticas en torno al trabajo de campo en las escuelas manifiestan: “En concordancia con lo expuesto, se puede afirmar que, a partir de las decisiones pedagógicas tomadas en torno a las consignas, se quiso favorecer el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Es decir, poder contribuir en la formación de estudiantes que puedan reconocer los caminos transitados a la hora de alcanzar los objetivos de aprendizaje y sus procesos cognitivos llevados adelante para resolver algún problema, comprender alguna información, utilizar alguna estrategia para alcanzar determinada meta. (Ruth, 2023)

Estas reflexiones se habilitan porque, en términos de Perrenoud (2004) “la práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en regular, exige una actitud y una identidad particulares, corresponde especialmente a la formación, inicial y continua, desarrollar la actitud reflexiva y facilitar los conocimientos y el saber hacer correspondientes”.

Estamos convencidos que el encuentro con el otro lleva a tomar a los/as estudiantes como protagonistas del encuentro. En cada clase potenciamos ese encuentro, parafraseando a Laura Duschatzky (2019), intentamos estar disponibles, como ella expresa: “La seguridad de que todos, nosotros y los alumnos, pondremos algo. Y que cuánto más dispuestos estemos, pondremos más(...) Disponibilidad para aprender, para enseñar, para crear, para explorar, para pensar. Disponibilidad para estar junto al otro sin sentenciar ni enjuiciar. Esta pedagoga intenta ayudar a una profesora madrileña que le pide ayuda para poder disfrutar de sus clases y nos invita a “dejarnos tocar por el encuentro”.

Encontramos estudiantes que nos dicen: “Con el tiempo nos ganamos la confianza de los y las estudiantes. Estábamos construyendo un vínculo con ellos/as, real, no forzado y significativo.” (Ruth, estudiante, 2023)

Continúa en sus escritos meta-cognitivos esta estudiante: “En este sentido, fue una preocupación constante estar pendiente de las necesidades de los y las alumnos/as, en contribuir a crear espacios que le brinden la seguridad para poder participar libre y activamente en las experiencias áulicas. Teniendo esto, como prioridad es que pudimos ser parte de logros individuales y también grupales (Ruth, 2023)

Es sorprendente advertir que si “pasan por el cuerpo las experiencias”, es decir que se constituyen en verdaderas experiencias, como diría Larrosa (2005) que las cosas “me pasen y no solo pasen”, logran transferirlas al espacio áulico.

Es en este diálogo entre la teoría y la práctica donde las relaciones entre experiencia y formación se entrecruzan; entendiendo que “ la experiencia es lo que me pasa y lo que me forma o me transforma, me construye, me hace como soy, me marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma,

la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. La experiencia requiere de elaboración y otorgamiento de sentido propio”.(Larrosa; 2005)

Solemos pedir como consigna al cierre del taller que escriban una carta a quién está por ingresar al mismo, en algunas de ellas expresan: “que el Taller de Prácticas, es un espacio que debemos celebrar, cuidar y tomar de él todas las herramientas que en cada uno de sus años va brindando. Recordá que la meta no está nunca tan lejana como parece. (Ruth,2023)

En otra de las cartas, reflexivamente escribían: “De la manera en que se llevó a cabo el Taller III, personalmente valoro el compromiso de los docentes con las estudiantes, no solo en lo pedagógico, en proporcionar los contenidos, sino también en estar siempre atentos a nuestras necesidades dentro y fuera del instituto (Yanina, 2023) Continúa la misma estudiante: “Durante mis prácticas me apoyé mucho en entender que los alumnos y alumnas no son todos/as iguales, que el aula es muy diversa y que tenía que pensar mi planificación en función de esa diversidad, me parece de gran importancia tener referentes teóricos que traten estos temas”. La tan “ansiosa” vinculación teoría-práctica, aquí tiene su anclaje.

Expresa otra estudiante: “Los inicios de clases me dejaron mucho material lúdico para mis futuras prácticas, creo que iniciar una clase con juegos es motivante para lo que resta de la jornada.”

Otra de las consignas tiene que ver con la escritura de una crónica que una de las estudiantes tituló: Crónica de una historia sin fin” y explicita que: “Durante la formación docente acontecen cosas que nos dejan pensando, reflexionando, muchas veces no encontramos respuestas claras a nuestras preguntas o a lo que sucede, pero es en el hacer donde nos constituimos, en esa práctica, en ese encuentro con el Otro que nos completa, que nos interpela y nos motiva a continuar, para mejorar. (Antonella, 2023)

Y continúa la misma estudiante: “Considero que estos espacios en la formación son altamente constituyentes para los estudiantes del profesorado, nos acercamos sucesivamente a lo que será nuestra práctica (Antonella, 2023)

También jugamos con lo analógico que permite establecer nexos creativos, les pedimos en una ocasión como consigna: “Si tuvieras que encontrar una analogía o una metáfora que represente la vinculación teoría-práctica ¿cuál sería?” Una estudiante respondió: “Me imagino como si tal vinculación, fuera una bicicleta, una rueda es la teoría y la otra rueda es la práctica, y nosotras/os como docentes andamos con ella. Para que la bici funcione es necesario las dos ruedas, pero para que comience a andar necesita de uno/a. Se va a oxidar en nuestro andar, sino continuamos formándonos, siendo necesaria ésta última para responder a las demandas de una sociedad cambiante (Antonella, 2023).

VALORACIÓN ANALÍTICA-LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Volviendo a la pregunta inicial de la estudiante que dio origen al título del relato nos preguntamos: ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes? ¿Qué les mostramos? ¿Qué les ofrecemos? ¿Qué experiencias generamos en ellos/ellas como estudiantes/alumnos/as/futuros/as docentes? ¿Qué significa enseñar hoy?

Enseñar hoy es, ante todo experimentar, reflexionar, crear, inventar, reinventar, innovar, recrear en situación, vivenciar una situación. Saber moverse en el desconcierto e incertidumbre que las escenas escolares actuales generan sin quedar paralizados y poder seguir aprendiendo, intentando, recomenzando, construyendo. Enseñar hoy es dejar una huella que conmueva y perdure en el tiempo.

Afirma Daniel Brailovsky (2016) que “la enseñanza es voluntad e intento por hacer realidad un mundo deseado: mundo de relaciones, de saberes, de emociones. Freire (2011) es muy claro cuando manifiesta: “Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica. La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, entre el hacer, y el pensar sobre el hacer”.

El hecho de planificar, de organizar la enseñanza no es, pues, sino algo tan elemental como prever por anticipado la acción docente a desarrollar debidamente fundamentada: saber qué se hará, cómo y por qué. Puede haber un programa, un reglamento o un plan previsto, “pero la enseñanza, el acontecimiento de la enseñanza, trastorna radicalmente ese plan y siempre lo pone patas para arriba” (Recalcati, 2017:108)

Ana Abramowsky (2020) dice que “la labor educativa se sostiene en una malla afectiva hecha de intenciones, de disponibilidad, de atención, de palabras y de una sumatoria de pequeños y minuciosos gestos para nada improvisados”.

Nuestro trabajo docente no es siempre igual, te moviliza, te interpela, se pone en juego el cuerpo, la mente, Galeano (2016) dice lo “mejor de mi futuro es que no lo conozco” Una de las actividades que realizamos es que ellos/as se imaginen lo que se van a encontrar en las escuelas a través de dramatizaciones, la técnica del cuadro: que me imaginaba y que encontré en el aula.

Recuperar estos conceptos les resulta enriquecedor a los/as estudiantes durante el proceso de las prácticas pedagógicas ya que los/as invita a mirar con otros ojos, observar detalladamente al grupo de estudiantes para el cual después van a tener que enseñar, es el momento de generar vínculos, conocer intereses e imaginarse como docentes de esos niños/as y ofrecer escenas de enseñanza que sean poderosas (Maggio, M. 2012), innovadoras. Nos interesa seguir generando propuestas que movilicen, que sean generadoras de experiencias. Estamos proyectando, entre otras acciones, realizar encuentros entre estudiantes del taller de prácticas docentes III y didáctica general para socializar experiencias luego de realizar las prácticas.

CONCLUSIONES, CERRANDO ALGO QUE CONTINÚA

¿Cómo pensamos las prácticas de enseñanza? ¿Cómo pensamos en nuestras clases? ¿Cómo organizar la enseñanza? Son preguntas que nos invitan a pensar qué docente quiero ser, compartirlas con los/as estudiantes nos lleva a pensarnos como dice Brailovsky (2020) en “docentes anfitriones y arquitectos” ni una cosa ni la otra, sino ambas y complementarias. Necesitamos ser arquitectos para reflexionar, planificar, para trazar relaciones posibles, para organizar aquello que deseamos enseñar, para no ser improvisados y dejar todo al azar, para no titubear, sin embargo, necesitamos ser anfitriones para disfrutar de la experiencia, para recibir, acoger, para cuidar, para disponer y no ser indiferente, para generar sentidos y modos de estar.

Más que aplicadores o replicadores de métodos y técnicas específicas, somos, entonces, artesanos (Alliaud, 2017; Larrosa, 2020) creadores de formas o maneras de enseñar que pongan en interrogación lo que veníamos haciendo cuando se presente algún problema y para el que trataremos de encontrar alternativas que no sólo lo resuelvan, sino que, además y fundamentalmente, enriquezcan el proceso formativo de los/as estudiantes y docentes.

Es interesante visualizar cómo las herramientas, orientaciones, estrategias de enseñanza que construyen en la didáctica general los/as estudiantes, las ponen en juego a la hora de organizar la enseñanza para ir a las escuelas a realizar las prácticas. Lejos de una mirada aplicacionista sino desde la proposición, no saber dónde llegar en el trayecto que invitamos a recorrer, es quizás otra de las reglas de oro. Planear un camino (las planificaciones) que sólo servirá para arrancar. Para poner a disposición, para provocar, para repartir ocasiones (como explicitamos al inicio, citando a Kiel, 2005)

Para concluir, una de las mayores satisfacciones que podemos sentir quienes formamos es encontrar afirmaciones de estudiantes que dicen: “En un instante sentí que todo aquello que había transitado a lo largo de estos últimos años dentro del IFDC, se plasmaba en cada clase que presenciaba en la escuela.”

Como dice Alliaud (2017) “Tenemos que ser conscientes de esto: la manera en que enseñamos enseña más que lo que decimos o predicamos acerca de la enseñanza” Contar cómo diseñamos cada clase, cómo la pensamos, de alguna manera mostrar la trastienda, socializar los propósitos y luego ser coherentes entre lo que decimos y hacemos contribuye a la formación crítica de estos futuros enseñantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, F. (2016 02 de abril). Eduardo Galeano y su irresistible pasión por contar historias. *El Tribuno*. <https://www.tribuno.com/nota/2016-4-2-21-10-0-eduardo-galeano-y-su-irresistible-pasion-por-contar-historias>

- Abramowsky, A. (2020). *En las escuelas acompañar, cuidar, enseñar*. Ministerio de Educación. Argentina
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Brailovsky, D. (2016). Energías esenciales de la enseñanza: las variables didácticas. En: *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Novedades Educativas.
- Diseño Curricular para la Formación Docente (2016) Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro
- Duschatzky, L. (2019). *¿Cómo disfrutar de mis clases?*. Editorial Morata.
- Edelstein, G. (2022). *El análisis en clave didáctica Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar*. UNIPE
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA Ciudad.
- Kiel, L. (2005). *De sin límites a limitados*. CEPA. Gobierno de Buenos Aires. Secretaría de educación.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Maggio M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Consultado en: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Recalcati M. (2016). *La hora de clase, por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama.

Análisis en primera persona de la práctica reflexiva y construcción del conocimiento profesional en el contexto de una propuesta de formación docente

Melina García Tortosa

María Basilisa García

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Mar del Plata

gtortosamelina@abc.gob.ar

bagarcia@mdp.edu.ar

RESUMEN

Presentación de un análisis descriptivo y subjetivo sobre la experiencia en primera persona como Profesora de Química en formación, basado en el desarrollo de mi conocimiento profesional docente (CPD). El análisis parte de mi experiencia en las cursadas de la formación docente inicial, específicamente de las primeras instancias en el territorio de las instituciones educativas y las reflexiones escritas durante dicha etapa en diarios de clase. Estas fueron revisadas y comparadas años después, ya encontrándome en el periodo final de mi carrera, ejerciendo la docencia y formando parte de la misma materia como ayudante estudiante. El análisis comparativo pretende servir de análisis sobre la propia práctica docente, reflexionando sobre el camino formativo haciendo enfoque en el desarrollo del conocimiento profesional docente y la autorregulación durante el proceso, desde un modelo analógico para observar qué modificaciones encuentro en el mismo.

PALABRAS CLAVE: conocimiento profesional del contenido; reflexión; práctica docente; autorregulación

CARACTERIZACIÓN E INTRODUCCIÓN

Dentro de la formación docente se destaca la importancia, o incluso necesidad, de promover el ejercicio del aprendizaje reflexivo y la autorregulación, como cimientos para lograr formar docentes con una práctica reflexiva internalizada. (Korthagen, 2010). Me propongo, entonces, en esta reflexión intentar indagar dentro de mis creencias de la enseñanza y sus cambios, como docente en formación a lo largo de mi trayectoria en el ciclo de las prácticas docentes. Aquí tuve la oportunidad de encontrarme en dos roles, dentro de la asignatura Prácticas 1 del profesorado en Química de la Universidad Nacional de Mar del Plata: estudiante cursante de la asignatura desde la virtualidad y Ayudante Estudiante de cátedra, en 2020 y 2024 respectivamente. Dialogar entre mis primeras experiencias de la práctica docente y mis cosmovisiones actuales, tiene como objetivo resignificar mi propia práctica de enseñanza, desde un análisis reflexivo y crítico, y aportar al diálogo sobre los cambios en las creencias (Schommer, 1990) de los docentes en formación bajo una propuesta de enseñanza centrada en la práctica reflexiva (Cutrera, García, 2021).

La importancia de la práctica reflexiva radica en su capacidad de facilitar la enseñanza, el aprendizaje y la comprensión de los profesores (Loughran, 2002; Schön, 1987); entendiéndose en la integralidad de qué hace el docente, por qué lo hace y cómo lo aprenden sus estudiantes. Según Alliaud (2007), existen barreras que impiden la implementación del conocimiento y las habilidades que integran la formación disciplinar y pedagógica de los docentes en formación; cómo pueden ser experiencias educativas previas, y una capacidad variable de ejecutar el pensamiento crítico y reflexivo sobre la propia práctica. Estas experiencias crean actitudes y creencias profundamente arraigadas que constituyen una "filosofía latente de la educación" (Bolin, 1990) que no se modifica fácilmente durante la formación docente inicial. Según J. Loughran, Mitchell, & Mitchell, (2002) el conocimiento y las habilidades adquiridas durante su formación inicial pueden borrarse rápida y fácilmente de no ser acompañadas por una construcción de la capacidad reflexiva. Desde esta perspectiva, busco en el siguiente trabajo, reconocer las propias creencias explicitadas a lo largo de mi camino en la materia, cómo cursante y ayudante, y analizar, a su vez, los cambios de las mismas a lo largo de dicho trayecto buscando la presencia o ausencia de redefinición de creencias.

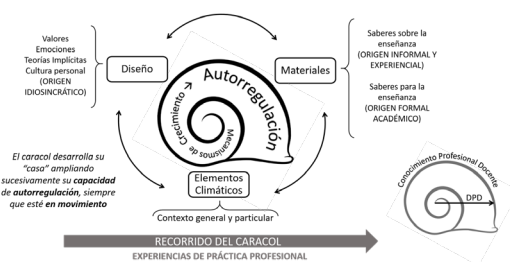
Las reflexiones se realizarán ancladas, a su vez, en el desarrollo de mi Conocimiento Profesional Docente (CPD) (Tardif, 2004) el cuál se basa en que un profesor posee un conjunto de conocimientos formado no sólo por el conocimiento disciplinar y curricular, sino también por la formación profesional, la experiencia acumulada y las propias creencias, valores y cultura personal del individuo. Esto me lleva a definir que las acciones y decisiones en la práctica docente están delimitadas por los saberes para la enseñanza y sobre la

enseñanza del profesional. Estos últimos nacen de la experiencia práctica en el aula y se traducen en habilidades, actitudes, estrategias y creencia (Perrenoud, 2006), mientras que los saberes sobre la enseñanza son conocimientos teóricos y prácticos que se adquieren en entornos formales de aprendizaje (Bruccini, 2021).

En base a los distintos autores, pueden verse las distintas aristas que componen el conocimiento docente: las creencias y experiencias personales, los saberes específicos de la enseñanza, y también el contexto en que se desarrolla la práctica.

Todos estos pilares interaccionan entre sí, a la hora de poner en acción la práctica docente, es por esto que debe ser un objetivo de un profesional reflexivo, analizar y regularlos. Se ha propuesto por Zimmerman (2000) el modelo de aprendizaje autorregulado, basado en que el sujeto debe poseer la habilidad de monitorear, regular y desarrollar. A su vez, autores como Pozo (2009), entienden que dicha regulación permite al sujeto entender cómo, cuándo y cómo aplicar las diferentes estrategias según el momento y espacio; generando un fortalecimiento de la autonomía en cada uno de los pasos teniendo cómo objetivo adaptar la propia práctica. Podemos entonces entender un nivel de reflexión de la práctica más profundo, dónde no sólo se puede explicitar y hacerse consciente de las decisiones y el por qué de las mismas, sino a su vez planificar, evaluar y modificar la práctica en base a la autorregulación.

Si bien el CPD y su desarrollo ha sido profusamente y profundamente estudiado, este trabajo se propone en sus reflexiones ser guiado por un modelo analógico de formación inicial que prioriza la autorregulación como motor del desarrollo del conocimiento profesional docente, el Modelo del Caracol (Martin, S., Martinez, M.Y., Funes, L., Ferrante, J. Di Mauro, F., García, B.; en prensa).



Esta analogía toma los distintos pilares del CPD y la autorregulación, y le ofrece una correspondencia con los elementos del modelo. De manera resumida, el mismo propone al CPD como el caparazón del caracol, dónde cada docente tiene su propia "casita", es decir CPD; y a la autorregulación como el mecanismo que le

permite estar en continuo crecimiento. El pilar de elementos idiosincráticos, se analiza con el diseño del corazón. El contexto de la enseñanza y aprendizaje cómo los elementos climáticos que pueden favorecer o no el crecimiento, y la práctica profesional como el recorrido del caracol en movimiento. Propone a su vez los materiales, cómo los saberes para y sobre la enseñanza,

En síntesis, no se trata de una simple adición lineal de materiales y conocimientos, sino de una reconstrucción reflexiva de estos saberes, en la cual la autorregulación juega un papel

central. En este proceso, las emociones, valores, ideologías y la cultura del individuo, junto con el contexto de enseñanza, son elementos decisivos que contribuyen a crear una "casita" única para cada docente. La autorregulación no solo es una parte integral de la estructura del caparazón-CPD, sino que su desarrollo continuo requiere ampliar constantemente esta capacidad.

PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA

Las reflexiones se basarán principalmente en analizar cambios y continuidades en las reflexiones documentadas en los diarios de clase de mi cursada de 2020 de Práctica Docente. en las instancias de simulacro y primera intervención, en base a mis creencias actuales (Schommer, 1990). Cabe destacar que la primera intervención se realizó de manera virtual ya que se enmarcó en el año de la pandemia. Para poder analizar algunos cambios y continuidades dentro de éstas creencias explicitadas tomé citas y se compararán con creencias actuales. Para esclarecer el análisis organicé las citas según las categorías:

¿Cómo se enseña?; ¿Para qué se enseña?; ¿Qué se enseña?, Dificultades propias.

¿CÓMO SE ENSEÑA?

El cómo enseñar fue una de las categorías que más desarrollo en mis diarios de clase. Sobre las estrategias a utilizar, dentro de varias citas puedo reconocer la declaración de la importancia de la negociación de contenidos con un modelo de enseñanza centrado en el estudiante y su capacidad de autorregulación (Zimmerman, 2000). Esto puede identificarse en algunas citas que hacen referencia a una de las primeras instancias de mi práctica inicial:

"[...] creo que involucré en el intercambio con los estudiantes una negociación de los conocimientos"

"el modelo de enseñanza que se desarrolla es aquel centrado en el estudiante".

"[...] base al desarrollo de su autonomía, la autorregulación, y la circulación del conocimiento, a partir de las actividades guiadas presentada"

"[...] pudiendo escuchar sus intervenciones [...]", procurando atender "[...] durante [...] los procesos de aprendizaje individuales de cada estudiante [...]"

"[...] evaluar de manera formativa todo el proceso de enseñanza-

Puede apreciarse en estas declaraciones que se destaca la importancia de centrar la clase en el alumno, y en focalizar en promover las interacciones dialógicas significativas (Alexander, 2004). Estas explicitaciones parten luego de conocer los conceptos del Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 1993), y los modelos de enseñanza que pretenden el

230

compromiso cognitivo del estudiante mediante la autorregulación (Pozo, 2009). Dentro del modelo del caracol, puede verse ésta primera experiencia cómo un nuevo material de construcción para el crecimiento del caparazón, dónde pongo en práctica el reconocimiento de saberes para la enseñanza (Bruccini, 2021), a través de la práctica para luego reflexionar con ambos materiales (para y sobre la enseñanza), es decir el comienzo del recorrido del caracol.

He tenido la oportunidad de volver al aula incontables veces luego de esta intervención, pero además volver sobre estos conceptos en mi formación a través de más lecturas sobre CDC pero principalmente sobre autorregulación. Esto me lleva a reconocer un par de continuidades y cambios:

Aún considero que las clases deben tener foco en el estudiante para lograr un mejor proceso de enseñanza aprendizaje, así cómo también promover las actividades de autorregulación. Sin embargo, encuentro en la revisión de viejas planificaciones más que lo declamativo no lograba canalizarse en el desarrollo de las actividades. Puedo asumir que esto se debía a la falta de investigación sobre secuencias didácticas basadas en la metacognición, cómo así también cierta desconexión entre el aprendizaje de los contenidos conceptuales y el retomar los mismos para pensar las actividades. Experiencias posteriores me han enriquecido de materiales “para la enseñanza”, por un lado al preparar el concurso para ser ayudante de la materia me llevó a indagar más sobre evaluar para aprender (Sanmartí, 2007) profundizando más en la categoría “meta” de la evaluación, es decir no sólo evaluar al estudiante, sino que el estudiante se evalúe constantemente a sí mismo, y los recursos y estrategias para llevarlo a cabo. Es decir, no es suficiente preguntarle “¿qué contenido aprendimos hoy?” sino, llevar los ejercicios de autorregulación a los momentos de planificación, elaboración y evaluación dentro de las secuencias didácticas (Zimmerman, 2000).

Por otro lado, dentro de las mismas declaraciones encuentro una continuidad que podríamos reconocer dentro del Modelo del Caracol como “Diseño” del caparazón. Me refiero con esto a las características que hacen propia e irrepetible cada práctica docente, y es específicamente la utilización del feedback dialógico (Mortimer y Scott, 2003). Recuerdo claramente que durante ésta intervención fue una guía central de toda la clase el ida y vuelta y la repregunta. Esto es algo que hoy en día se mantiene en cada una de mis clases, y que intento mejorar y profundizar constantemente pues me parece una herramienta extremadamente valiosa para guiar el aprendizaje y evitar el discurso expositivo.

Dentro de ésta continuidad, sin embargo, hubo una profundización del contenido no solo por la intención de la mejoría sino por el enriquecimiento de la teoría que lo enmarca. En la cursada de las prácticas, vimos interacciones dialógicas y sus criterios, pero durante la ayudantía releí los textos en más profundidad y lo pude internalizar cómo un aprendizaje

significativo a la hora de corregirlo y reconocerlo en actividades de las alumnas de ese año. A su vez, pude notar como inconscientemente en mis clases fui priorizando los feedback dialógicos no autoritativos y recortando los autoritativos. Esta ampliación de la categoría puede identificarse dentro del modelo del caracol cómo un Mecanismo de crecimiento del caparazón en base a la autorregulación cómo un esfuerzo intencional y activo de aprendizaje, que a su vez me permite ahora profundizar mis reflexiones y ampliar mi capacidad de autorregulación. Puede reconocerse éste proceso de autorregulación, y cómo tuvo su correlación en la continuidad de mi formación, cuando menciono como dificultad de la instancia analizada: "[...] me quedó pendiente promover de mejor manera una autorregulación de los estudiantes en el proceso". Es decir, un claro ejemplo del crecimiento no lineal sino que se retroalimenta constantemente.

¿QUÉ SE ENSEÑA?

Algunas citas recuperadas de éstas intervenciones reflexionan sobre qué contenidos se destacan en la clase cómo orientadores:

"Específicamente dentro de este dominio considero que trabajé las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia" "[...] cómo la ciencia construye y desarrolla el conocimiento que produce" al hablar de la historia de la formación de la tabla periódica, y contextualizarla como un modelo científico actual, dentro de la teoría de los modelos científicos escolares"

"[...] tenía una concepción, centrada en recordar y establecer relaciones

En este apartado puedo reconocer inicialmente la reflexión en la práctica y autorregulación, revisando en la segunda cita la ampliación de mi CPD ya en ese entonces. Hoy en día se me vuelve incluso irreal, pensar que en algún momento consideré que el contenido único o por lo menos central fuese la aplicabilidad de los contenidos.

En este punto veo interesante pararse en los elementos climáticos y el recorrido del caracol dentro del modelo del caracol. Los elementos climáticos que me habían formado hasta ese momento eran primordialmente las materias disciplinarias de la carrera cuya finalidad de enseñanza era objetivamente la aplicabilidad de los contenidos. La exposición a años de formación pedagógica y didáctica dentro del tramo de las prácticas me ha brindado de suficientes herramientas para atravesar un recorrido de cambio idiosincrático profundo en el "qué enseñar" de las clases de Ciencias. Puedo mencionar un gran listado hoy en día de cuáles deberían ser los contenidos centrales dentro de la enseñanza de las Ciencias en la escuela secundaria, y la aplicabilidad de los contenidos es uno de muchos.

Volviendo a las citas, encuentro una continuidad en trabajar sobre las creencias y naturaleza de la ciencia; aunque reconozco que no encuentro en mi repertorio de estrategias muchas nuevas herramientas para hacerlo. Es decir, creo que si bien hubo un gran cambio en los valores que rodean éstas creencias, aún tengo un largo camino por recorrer en el cómo generar clases que pongan esta concepción en un rol prioritario sin que se sienta “forzado” dentro de mis planificaciones.

¿PARA QUÉ SE ENSEÑA?

Se recuperan algunas citas que dialogan sobre las finalidades de la enseñanza:

"Hablando de para qué se enseña no encontré modificaciones"

"Sigo pensando que se enseña en parte para generar nuevas habilidades y competencias en lxs estudiantes" "[...] y a su vez para generar la capacidad de intervención en asuntos sociales científicos en la actualidad [...];" (" [...] es decir que puedan aplicar sus conocimientos científicos aprendidos mientras a la vez son capaces de resolver e interpretar problemáticas";

“ también una visión propedéutica, ya que estamos sentando las bases de los primeros conocimientos de la química dentro del trayecto secundario [...]"

"[...] trabajé también una visión de la ciencia con carácter útil y eminentemente práctico

Comenzando con la primera cita parece existir, para el momento de mi cursada en 2020 una idea sólida, o una filosofía latente (Bolin, 1990), que parece no haber sido modificada a lo largo del cuatrimestre que duró dicha cursada. La misma da cuenta de una concepción de el “para qué” de la enseñanza direccionado hacia el aprendizaje de competencias científicas, promover perspectiva social en los estudiantes e intervención en asuntos sociocientíficos (es decir, formación del ciudadano), y la interpretación y resolución de problemas en fenómenos de la vida cotidiana. Por último recupero también la categoría propedéutica brevemente. Luego de mencionar lo que parece un sin fin de finalidades termino las reflexiones con una dificultad que encontré en mis primeras intervenciones: "Si bien sigo pensando así, creo que es muy difícil su aplicación, principalmente por las limitaciones horarias".

Pero por supuesto, al intentar pensar 5 finalidades en un par de clases que fueron a su vez las primeras de mi práctica docente por supuesto que la implementación sería un problema. Al día de la fecha puedo identificar que la planificación anual, o de una unidad completa, puede tener varias finalidades, pero en cada clase específica debe priorizarse una finalidad según los objetivos, el contexto y las posibilidades. Vuelvo brevemente a lo declamativo y al límite de lo aplicable a mis clases en esos momentos. Puedo reconocer que se debía a falta de experiencia y a una cantidad de contenido teórico que aún no lograba procesar a la hora

de realizar la acción de la planificación. Incluso, hoy en día aún se siente que “muchas fichas” van cayendo de a poco a medida que continuó el recorrido del caracol.

La ampliación de mi capacidad de autorregular mi aprendizaje me dió la experiencia y habilidad de no intentar más de lo que puedo abordar, y entender que no toda la teorización sobre la enseñanza que estudié puede aplicarse a todas las prácticas. El crecimiento del caparazón gracias a la autorregulación me permitió utilizar más materiales para la enseñanza a medida que obtenía materiales sobre la enseñanza en el recorrido. Este es un claro ejemplo de cómo el modelo del caracol funciona integralmente con todos sus componentes, no sería posible la utilización de los materiales para la enseñanza, sin materiales sobre la enseñanza, que a su vez no hubiesen sido acumulados sin que avance el recorrido del caracol. Integralmente, todo esto permite el crecimiento del caparazón.

DIFICULTADES PROPIAS

Las dificultades fueron brevemente mencionadas en los apartados anteriores, pero es necesario incluir la dificultad de la gestión del tiempo que es numerosas veces mencionadas en las reflexiones de mi práctica docente en citas como “La mayor dificultad que se me presentó fue la utilización incorrecta del tiempo de clase, es decir la gestión del aula”.

La gestión del tiempo y por lo tanto del aula merece analizar dos características de las clases que desarrollé en aquel entonces. El carácter virtual de las intervenciones fue central en el desarrollo de esta dificultad ya que, por ejemplo, al terminarse el tiempo de clase el zoom se cerraba. Los elementos climáticos eran desfavorables, pensándolo en el contexto particular de dichas instancias. A su vez, la falta de la conexión personal que permite la presencialidad me limitó una de las características personales de mis clases, o del diseño de mi caparazón, que es la interacción dialógica fluida; y por este motivo muchos de los momentos de la clase se veían truncos.

Hoy en día la gestión del aula y el tiempo, sigue siendo una dificultad en mis clases. Creo que cualquier docente reflexivo podría indicar que debido a la relación intrínseca entre el manejo del tiempo y el aula con las características particulares de cada institución y cada curso, la gestión debe ser constantemente revisada y adaptada según las condiciones climáticas en busca de una constante mejora; y aún así muchas veces se siente como avances y retrocesos constantes. Lo que funciona en un lugar, no funciona en otro, y desafía de manera constante nuestra habilidad de reflexión y adaptación. La adaptación sin embargo, se vuelve más sencilla a cada paso que se avanza en el recorrido del caracol, es decir al sumar constantemente experiencias de práctica profesional, ampliar el caparazón y mejorar las herramientas de autorregulación.

CONCLUSIÓN Y DESAFÍOS FUTUROS

La elaboración de este análisis de mis propias reflexiones basándome en la construcción del Conocimiento Profesional Docente comprueba nuevamente lo valioso de la elaboración de materiales escritos reflexivos sin los cuáles no hubiese sido posible reconocer los cambios, continuidades y desafíos en mi propias creencias sobre mi práctica docente.

A su vez, este relato biográfico permite reconocer la utilidad del Modelo Analógico del Caracol cómo herramienta valiosa para la elaboración de análisis cualitativos de escrituras reflexivas en relación al CPD-autorregulación. Es importante destacar que es mucho más sencillo para la reflexión guiarse con un Modelo Analógico cómo el mencionado, el cuál simplifica el proceso generando un mayor nivel de entendimiento en quién se autoanaliza y sirviendo como paso adicional en el aprendizaje significativo de todo lo que abarca el CPD de un docente.

Queda cómo desafío para un próximo análisis, pensar qué rol cumplió en todo este proceso la guía de los docentes de la práctica profesional dentro de la Universidad. Se asume que dicho rol es sustancial y me propongo revisar tanto su profundidad cómo realizar un análisis comparativo entre las características y estrategias utilizadas en la materia cuando fui estudiante de la misma y en la actualidad, buscando avances, retrocesos y líneas transformativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Nueva York: Diálogos.
- Alliaud, A. (2007). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Universidad de San Andrés.
- Bolin, F. S. (1990). Theme: Teachers' beliefs: Helping student teachers think about teaching: Another look at Lou. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 10-19.
- Bruccini, M. (2021). El docente: Un profesional reflexivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 1-16.
- Cutrera, G. y García, M.B. (2021). Reflexión, formación inicial y modelo interconectado de crecimiento profesional docente. Un estudio de caso. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, 10(2), 322-346.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24.2), 83-101.
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Mitchell, I., Mitchell, J. y Loughran, J. (2002). *Learning from teacher research*. Allen & Unwin.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollo profesional docente: ¿Hacia un nuevo modelo?*. Editorial Santillana.

Pozo, J. I. (2009). *Aprendizaje y enseñanza de las ciencias: De la información a la acción*. Editorial Morata.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea ediciones.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Desarrollo del Conocimiento Profesional Docente y Reflexión en Futuros Profesores de Química de la Universidad Nacional de Mar del Plata

María Fernanda Echeverría

María Cecilia Biggio

Leonardo Andrés Funes

Departamento de Educación Científica. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Mar del Plata

echeverria@mdp.edu.ar

biggiocecilia@gmail.com

leofunes@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo se analiza cómo una estudiante de un profesorado universitario de Química expresa los cambios en el Conocimiento Profesional Docente (CPD) cuando participa de una propuesta de formación centrada en la reflexión, durante la cursada de una de las asignaturas de la Formación Práctica. Desde un enfoque cualitativo, a través de un estudio de caso, se diseñan e implementan diferentes dispositivos para abordar las temáticas correspondientes a la asignatura, con el fin de promover la reflexión en la estudiante. Las reflexiones plasmadas por la estudiante en las diferentes actividades se leyeron mediante el Modelo Interconectado para el Conocimiento Profesional Docente (MICPD) e interpretaron en términos de redes de cambio. El análisis de los datos se desarrolló a partir de la identificación de regularidades y divergencias en los diferentes registros, mediante los cuales se abordaron las diferentes temáticas abordadas en la asignatura, evidenciándose una red de cambio únicamente en relación al Propósito de la Enseñanza de la Ciencia.

PALABRAS CLAVE: conocimiento profesional docente; modelo interconectado; red de cambio

INTRODUCCIÓN

El contexto laboral en el cual se inscribe la tarea docente, con su carácter dinámico y cambiante, plantea para la formación inicial la misión de formar profesionales flexibles y abiertos a los aprendizajes (Grotz, 2018), capaces de elaborar propuestas que consideren dicha dinámica social (Stipcich, 2016). Por esta razón, la formación inicial tiene un papel trascendental para el desempeño efectivo del docente y la construcción de su conocimiento profesional, considerado en esta investigación como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional, disciplinar, curricular y experiencial”, según Tardif (2004:19).

En la construcción del conocimiento profesional, la reflexión es considerada una herramienta fundamental e influyente para el análisis y comprensión de los fenómenos que ocurren durante la formación o experiencia profesional docente (Lugo-Morín, 2015, Gualteros & Córdoba, 2010), por tratarse de una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica realizada a la luz de los fundamentos que la sostienen y las consecuencias a las que conduce (Dewey, 1989).

Se llama “Desarrollo del Conocimiento Profesional” (Cooper & Van Driel, 2019) al proceso a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar y responder a los requerimientos de la práctica, generando cambios en el CP. Estos cambios pueden identificarse y caracterizarse mediante el MICPD diseñado por Clarke & Hoolingsworth, (2002) (Figura 1) adaptado por Zwart (2007) para el trabajo con la pre-práctica. Este Modelo considera que los cambios que dan cuenta del Desarrollo Profesional 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.

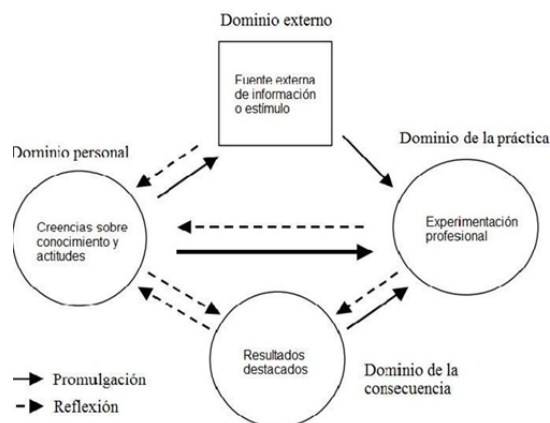


Figura 1. Dominios propuestos por el modelo interconectado de desarrollo profesional docente y relaciones entre ellos. Fuente: Traducido y adaptado de Clarke y Hollinsworth, 2002.

A partir de los cambios evidenciados entre los diferentes dominios, se considera una red de cambio según Clarke & Hollingsworth (2002) a aquella secuencia de reflexiones que relaciona 2 o más dominios, demostrando un cambio más que momentáneo.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Si bien existe un amplio antecedente en líneas de investigación que abordan la relevancia de la reflexión en la promoción del desarrollo del CPD, son pocas las que ahondan en estrategias concretas que la promueven. De hecho, los resultados de las últimas revisiones en el tema reflejan que los docentes en formación recurren con muy poca frecuencia a las reflexiones de carácter crítico que podrían dar cuenta de desarrollo profesional. La necesidad de desarrollar esta competencia en los docentes reside en el papel central de la construcción de sus teorías en y sobre la práctica, como una forma de vincular ambas (Korthagen, 2010) y promover así el Desarrollo del Conocimiento Profesional Docente

En el presente trabajo se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo se desarrolla el CPD leído en términos de redes de cambio en sus reflexiones cuando se promueven a partir de dispositivos diseñados para tal fin en los docentes en formación durante una de las asignaturas de la etapa de la práctica preprofesional?

OBJETIVOS

En esta investigación se busca interpretar el desarrollo del CPD de una futura profesora de química, en términos de redes de cambios en sus reflexiones y promulgaciones, volcadas en los diferentes documentos escritos y leídas desde el MICPD a lo largo de una de las asignaturas que forman el Trayecto de la Práctica Pre Profesional previo a la residencia.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Desde un enfoque interpretativo se lleva a cabo un estudio de caso, el cual se desarrolla durante la cursada de la asignatura Didáctica de la Química, perteneciente al trayecto de la Práctica junto con la asignatura Prácticas Docentes I de Química, conformando respectivamente las Etapas I y II de un estudio de Tesis de tipo longitudinal. A lo largo de dicho trayecto de análisis, se abordaron temáticas relacionadas con la Didáctica de la Química, la Transposición Didáctica, Objetivos y contenidos en la enseñanza y el aprendizaje de la química, Estrategias y recursos en la enseñanza de la química, Las actividades en química, Evaluación, El perfil del docente y su Conocimiento Profesional, el aula y la Enseñanza de la Química, la Práctica Docente y la Práctica de Laboratorio.

La participante es una estudiante del cuarto año de la carrera del Profesorado de Química, quien ha producido diferentes documentos durante el desarrollo de las actividades propuestas por la cátedra (Tabla 1), implicando un proceso de elaboración y análisis por parte de la misma.

Actividades
Resolución de Trabajos Prácticos
Diseño de Propuestas Didácticas
Desarrollo de un Diario de Clases
Participación en foros
Armado de portafolios

Tabla 1. Actividades propuestas por la cátedra

A partir del análisis de los registros, se identificaron y codificaron las principales promulgaciones y reflexiones, según las categorías planteadas a priori, analizando los pictogramas resultantes para cada una de ellas y las temáticas correspondientes.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

Los resultados obtenidos evidencian reflexiones realizadas por la docente en formación en relación a todas las temáticas abordadas a lo largo de la asignatura, pero respecto de los Propósitos de la Enseñanza de la Ciencia, deja ver la relevancia que le da a la misma, mediante 2 promulgaciones entre en Dominio Externo y el Personal. Eso se aprecia en las siguientes unidades de registro, así como la importancia que le brinda al aprendizaje de un contenido determinado en relación a diferentes Finalidades de la Enseñanza de la Ciencia:

“El aprender ciencia en la educación secundaria les da herramientas que no disponían con anterioridad para entender el mundo que los rodea. Les permitirá tener una visión más crítica del mundo y como poder interactuar y modificarlo.”

“Considero que es importante lo que quiero enseñarles porque la apropiación de estos conocimientos les permitirá un mejor desempeño en la vida cotidiana y posee una finalidad propedéutica para quienes elijan carreras vinculadas a ciencias exactas en su formación terciaria y superior.”

Posteriormente al trabajo con los textos propuestos por la cátedra y el abordaje de las actividades planteadas, la estudiante deja en claro el aprendizaje respecto de la importancia de considerar una determinada finalidad de la enseñanza de la ciencia al momento de diseñar de actividades; así como un cambio en sus concepciones, a la vez que analiza su propia producción/ planificación de actividades. Los extractos siguientes se obtienen de entre 11 reflexiones entre los Dominios Externo y Personal, y una promulgación entre los Dominios Externo y de la Práctica:

“Esta actividad me permitió comprender que cuando un docente diseña una actividad siempre va de la mano de una determinada finalidad, por eso es importante plantearse al principio de la secuencia con que finalidad los alumnos van a realizar las actividades y a su vez como diseñar las actividades para que respondan a tal fin.”

...” considero que se modificó la finalidad que yo le otorgaba a la educación en ciencia. Al ir desarrollando los contenidos de esta materia descubrí a través de la lectura de diferentes autores, entre ellos Acevedo Díaz la existencia de otras finalidades igualmente importantes como lo son la formación de ciudadanía y formación para el trabajo.”

“Al releer la propuesta didáctica que realicé considero reevaluarla a la luz del artículo propuesto por la cátedra acerca de las finalidades de la educación. Me propongo complementar dicha propuesta con actividades que apunten a una finalidad que contribuya a la formación democrática del alumno y que destaque el carácter útil y práctico de la educación en ciencia.”

Estos cambios, representados mediante el MICPD en el siguiente Pictograma (Figura 2), permiten apreciar la presencia de una Red de Cambio respecto del tema, evidenciándose un cambio sustancial en el CPD de la estudiante.

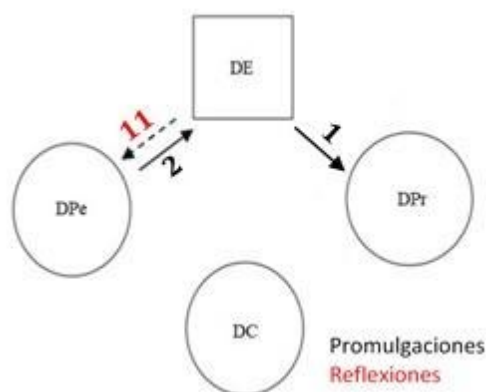


Figura 2. Desarrollo del CP de la futura profesora durante la asignatura Didáctica de la Química

El análisis de los registros mediante el uso del MICPD demuestra la utilidad y relevancia del Modelo para el seguimiento/relevamiento del CPD de los docentes en formación, permitiendo interpretar los cambios en el mismo. De la misma forma, el hecho de haber identificado Redes de Cambio respecto de una única temática abordada en la Etapa de Análisis, pone el foco en la revisión de las estrategias y dispositivos planteados durante la misma, como parte de un trabajo conjunto del equipo docente con el fin de generar más y mejores espacios de reflexión y activación de conocimientos para su construcción (Ravanal-Moreno,2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clarke, D. y Hollingworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Cooper, R. y Van Driel, J. (2019). Developing Research on PCK as a Community. En J. Dewey (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Gualteros G., W. F. y Córdoba B., M. A. (2010). Reflexiones en torno al pensamiento del profesor. *Revista Activos*, 15, 15-32.
- Grotz, S. (2018). Desafíos del aprendizaje en la sociedad del conocimiento: la tecnología oportunidad para la gestión del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Científica de la Universidad de Belgrano*, 1(2), 69-84.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 83-101. Universidad de Zaragoza.

- Lugo-Morin, D.R.(2010). La Construcción del Conocimiento: Algunas Reflexiones. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 5(21), 59-75.
- Ravanal Moreno, E. (2017). Consideraciones para un Programa de Desarrollo Profesional que orienta al Profesor a reconceptualizar su Enseñanza. *Revista Científica*, 28(1), 60-71.
- Stipcich, S, Dominguez, A. y García, D. (2016). Tendiendo puentes para enseñar ciencias en Secundaria. *1° Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: Transformaciones Actuales y Desafíos para los Procesos de Formación*, 1454-1463.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Zwart, R.C., Wubbels, T., Bergen, T.C.M. y Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 165-187.

El abordaje de la Naturaleza de la Ciencia en la formación inicial de profesoras/es de Ciencias Naturales

Natalia Arcarúa

Leticia Lapasta

Cátedra Didáctica Específica I y Prácticas Docentes en Ciencias Naturales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

natalia.arcarua@gmail.com

leticialapasta@gmail.com

RESUMEN

En la actualidad la formación de docentes de Ciencias Naturales enfrenta diversos desafíos, entre los cuales se destaca la incorporación de la reflexión sobre la ciencia a enseñar. En este trabajo se comparte una experiencia de abordaje de la Naturaleza de la Ciencia (NDC) en el marco de la cátedra de Didáctica Específica I y Prácticas docentes de Ciencias Naturales de las carreras de Profesorado de Ciencias Biológicas, Física y Química de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. Durante la implementación del itinerario didáctico, se promovieron instancias de trabajo individual y colaborativo que permitieron al grupo de estudiantes examinar y cuestionar sus propias representaciones sobre la ciencia y su construcción, así como los estereotipos asociados a quienes se dedican a la actividad científica. Se observó que el distanciamiento crítico que las/os estudiantes lograron de sus ideas iniciales resultó enriquecedor, y se destacó la importancia de reflexionar sobre cómo estas ideas podrían influir en sus futuras prácticas docentes.

PALABRAS CLAVE: formación docente inicial; naturaleza de la ciencia; educación científica

La integración de la reflexión sobre la ciencia en la formación inicial de docentes de Ciencias Naturales ha emergido como un área de creciente interés en la investigación educativa, particularmente en lo referente a la comprensión y aplicación de la Naturaleza de la Ciencia (NDC). Esta línea de investigación, como señala Lederman (2006 citado en Pujalte et al., 2014), ha evolucionado hacia una serie de enfoques que abarcan desde el análisis de las concepciones de las/os estudiantes y el diseño curricular hasta el estudio de las percepciones y concepciones de los propios docentes, así como propuestas para mejorar dichas concepciones y la pertinencia de las prácticas de enseñanza.

En este contexto, cobra especial relevancia la comprensión de las concepciones que futuros y futuras docentes tienen sobre la NDC, dado que estas pueden presentar reduccionismos y distorsiones que podrían obstaculizar una enseñanza efectiva de las ciencias (Fernández et al., 2002). Se ha advertido que estas concepciones, muchas veces arraigadas en visiones simplificadas de la ciencia, pueden constituirse en verdaderas barreras para el logro de un entendimiento genuino de la NdC por parte de los estudiantes (Abd-El-Khalick, 2001 citado en Pujalte et al., 2014). Es por ello que resulta relevante pensar en los escenarios de aprendizaje que tienen lugar - o que deberían tener- en la formación docente inicial. Al respecto Lapasta (2022) señala la importancia de considerar el modo de crear espacios formativos propicios para desarrollar tanto conocimientos disciplinares como meta-disciplinares, que permitan a los y las estudiantes razonar, argumentar, experimentar y estructurar ideas mediante la aplicación activa de sus saberes.

La emergencia de esta nueva componente curricular metacientífica ha impulsado la necesidad de adaptar contenidos, estructuras y enfoques en la formación docente de Ciencias Naturales (Aduriz Bravo, 2009). Se propone que, ante la ausencia de una asignatura específica dedicada a la NDC, esta temática puede integrarse de manera efectiva en el área de Didáctica de las Ciencias, complementando así la perspectiva metacientífica con un enfoque centrado en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Entendemos que este enfoque no sólo enriquecerá la formación de las/os futuras/os docentes, sino que también contribuirá a mejorar la enseñabilidad de las ciencias en el aula, reflejando una visión más apropiada y actualizada de la misma, acorde a la que requiere la ciudadanía para apropiarse de una mirada crítica, constructiva y participativa de la sociedad y su funcionamiento.

Es crucial destacar que esta integración no se limita únicamente a la inclusión de contenidos relacionados con la NDC en el currículo de formación docente. También implica una revisión profunda de las prácticas pedagógico - didácticas y la promoción de un enfoque reflexivo y crítico sobre la ciencia y su enseñanza. De esta manera, se busca no solo proporcionar a las/os futuras/os docentes un conocimiento sólido sobre la NDC, sino también desarrollar en ellas/os habilidades para abordar de manera efectiva las concepciones erróneas de los y las

estudiantes, fomentar el pensamiento crítico y promover una comprensión más profunda de la Naturaleza de la Ciencia.

Considerando estos aspectos, en este trabajo se presenta una experiencia en la cual se incorpora la reflexión sobre la ciencia, en particular en relación con la Naturaleza de la Ciencia (NDC), en la formación inicial de docentes de Biología, Física y Química. Se entiende que esta inclusión constituye un paso crucial hacia una enseñanza más potente y relevante de las ciencias, dado que no solo beneficia a los futuros y futuras docentes, sino que también repercutirá positivamente en el proceso de aprendizaje de sus futuros/as estudiantes, contribuyendo a promover una cultura científica más sólida y crítica en la sociedad.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

CONTEXTUALIZACIÓN

La propuesta que aquí se presenta se desarrolla en el marco de la cátedra Didáctica Específica I y Prácticas Docentes de Ciencias Naturales. Esta asignatura forma parte del cuarto año en las carreras de Profesorado en Ciencias Biológicas, Profesorado en Química y Profesorado en Física, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. El grupo de estudiantes que cursa esta materia es diverso, tanto por la variedad de carreras que comparten el espacio curricular, como por las diferentes trayectorias académicas de las/os estudiantes: hay quienes eligen el profesorado como primera opción, mientras que otras/s han optado por ellas como una segunda opción, habiendo transitado por otras unidades académicas en carreras afines.

La experiencia aquí compartida, contempla el desarrollo del núcleo temático “*La Naturaleza de la Ciencia*” que forma parte del “*Soporte epistemológico de la Enseñanza de las Ciencias Naturales*” que junto a los *soportes psicopedagógico y socio-histórico cultural*, integran la tercer unidad del programa, titulada “Soportes de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Naturales. El desarrollo temático incluye clases presenciales a las que se le suman actividades domiciliarias. Resulta importante destacar que el formato de las clases presenciales es teórico-práctico, trabajando simultáneamente la profesora adjunta y la jefa de trabajos prácticos; organización que rompe con la tradicional división espacio - temporal de “teóricos” y “prácticos” tan habituales en las cátedras universitarias.

ITINERARIO DE TRABAJO PROPUESTO

El itinerario propuesto para el abordaje de esta temática incluyó distintas etapas de trabajo, cómo pueden identificarse en la Figura 1, las que se planificaron e implementaron a lo largo de cuatro clases semanales.



Figura 1. Etapas del Itinerario didáctico implementado

En la **etapa de trabajo 1**, se pretendió identificar las representaciones iniciales que las/os estudiantes traían sobre la actividad científica y sobre quienes se dedican a ella. De este modo, se propuso, que de manera individual, escriban un relato breve que tenga como protagonista a “alguien”, que a su criterio, se dedique a la actividad científica. La única condición del relato, es que a lo largo del mismo se pueda conocer al protagonista de la historia y a su entorno de trabajo, presentando datos, tales como: *nombre; edad aproximada; disciplina a la que se dedica; características físicas y vestimenta habitual; características vinculadas a su carácter/temperamento/formas de ser o actuar; descripciones físicas del entorno laboral, instrumentos/objetos utilizados.*

En la **etapa de trabajo 2**, se centró el análisis y la reflexión en las concepciones de ciencia y de su implicancia en la enseñanza.

Considerando que la caracterización sobre las personas que hacen ciencia, son un epifenómeno de una imagen particular de ciencia (Adúriz Bravo, 2008), se propone analizar y comparar dos definiciones de “Ciencia” estableciendo similitudes y diferencias entre ellas, con el objetivo de reflexionar sobre cuál de ellas se ajusta más a la visión de ciencia que resulta adecuada construir en la actualidad. Las definiciones propuestas representan dos posturas divergentes, que permiten diferenciar una visión clásica y positivista de una visión constructivista social.

A continuación se propone reflexionar sobre las implicancias didácticas que tiene la concepción de ciencia que ponemos en juego las/os docentes en nuestras prácticas áulicas. Así, teniendo en cuenta que dentro de las propuestas de enseñanza que acontecen en el área de Ciencias Naturales se incluyen las prácticas de laboratorio escolar, se somete a

dibujo cambiando o agregando lo que consideres necesario para salir convertir este dibujo en un insumo que permita comunicar una imagen de actividad científica actualizada.



Figura 3-a: Consigna de actividad con representación sobre la actividad científica, presentada para su análisis fundamentado.

“No estoy de acuerdo con ese dibujo, en los laboratorios trabajan varies científiques, pueden desarrollar actividades diferentes y simultáneas. No todes les científiques usan guardapolvo, si bien tiene todo un sentido de cuidado y preservación de su persona y su trabajo, puede dar una imagen distorsionada del ámbito científico, ésto no es necesario en todas las disciplinas científicas Tampoco presentarlo como hombre, con anteojos (éste era pelado, pero en general es un hombre despeinado el que presentan). En algunos casos tienen libros, plantas, ventanas, posters y por supuesto contenedores de residuos. Además que no siempre un experimento es un descubrimiento, no trabajan solo para descubrir, puede ser que tengan que repetir algún experimento que hizo otro grupo de investigación.”



Figura 3-b. Representación con modificaciones realizadas por una estudiante (Villordo,F.) a partir de los marcos teóricos abordados.

En la **etapa de trabajo 5**, se propone ampliar la reflexión sobre la construcción de NDC a partir del análisis de algunos recursos didácticos que suelen ser utilizados por docentes como así también en los diversos consumos culturales que tienen las personas (cómicos, memes, videos, películas, programas o publicidades de TV, literatura, etc.).

De este modo se les proponen dos tipos de actividades: a) realizar un análisis de un capítulo de libro de texto del nivel medio -de una diversidad de materiales que se ponen a disposición y b) el análisis de un episodio de la propuesta audiovisual *Proyecto G*, un programa con fines educativos del Canal Encuentro, para que realicen un análisis argumentado del mismo, dando cuenta de la mirada acerca de la Ciencia, y sobre quienes se dedican a dicha actividad que subyace en dicha producción.

Asimismo, se complementa la propuesta con la exploración de trabajos de investigación, que dentro del campo de la Didáctica de las Ciencias Naturales, se han abocado a analizar el modo en que los cuentos y cómics contribuyen en la construcción de las representaciones sobre la actividad científica que tienen las personas.

Podemos asimismo mencionar una **etapa de trabajo 6**, centrada en la metacognición y reflexiones realizadas a lo largo del propio camino recorrido en el itinerario didáctico. De este modo, se propone la relectura de sus propias producciones iniciales (relatos), invitando a que realicen todas aquellas modificaciones que les resulten pertinentes a la luz de las discusiones, ampliaciones teóricas y reflexiones realizadas hasta el momento.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La implementación de este itinerario, así como las instancias metacognitivas recién mencionadas, han sido valoradas positivamente por parte los/as estudiantes que han cursado la materia, quienes lo manifiestan con comentarios en el transcurrir de las clases, pero también es evidenciado en las producciones finales realizadas. La mencionada producción final, consiste en un trabajo de integración que requiere la elaboración de un portafolio en el que las/os estudiantes deben recuperar las experiencias formativas propuestas por la cátedra durante todo el año, considerando los diferentes módulos desarrollados y revisando sus propios trabajos/producciones (tanto los realizados en clase como los domiciliarios). Una vez realizada la revisión, deben seleccionar dos producciones, identificando con claridad la fecha de realización en clase o entrega y fundamentalmente deben justificar por qué fue elegido cada uno, desde el aspecto más relevante, enriquecedor, por su nivel de dificultad, por su afinidad con la temática, etc. Resulta muy significativo que entre las actividades más valoradas, se encuentran aquellas incluidas en el itinerario didáctico aquí presentado, como se muestra a continuación:

“Creo que todos estos trabajos me ayudaron a reconsiderar la actividad científica y cuán importante es ayudar a que los y las estudiantes conozcan a los trabajadores de las ciencias y se conozcan como posibles trabajadores de las ciencias. Finalmente

250

elegí este trabajo en particular porque me recordó qué es lo básico. ¿Qué es realmente lo que tenemos que transmitir a nuestros estudiantes? Que la ciencia es una actividad humana y, por lo tanto, presenta todas las características de una actividad humana. Que las experiencias en el aula deben ayudar a construir un conocimiento, no solo hacer una clase más variada. Que “el científico” podemos ser cualquiera de todos nosotros.” (Irene).

“Seleccioné este trabajo porque, sobre todo con la actividad 3, pude ampliar el concepto que tenía sobre la actividad científica y fueron muy valiosos, para ello, los aportes de mis compañeras ya que al momento de realizar mi propio análisis no tuve en cuenta algunas cuestiones propuestas a partir del debate, que luego pude repensar. Creo que fue una clase enriquecedora ya que se generaron opiniones diversas que de alguna manera nos interpelan permitiéndonos reflexionar sobre las propias ideas para poder ampliarlas escuchando al otro o desecharlas en caso de ser erróneas y a partir de eso estar dispuestas a cambiarlas.” (Celeste)

“En cuanto a la actividad número 3 pienso que pude realizar una autocrítica en cuanto a la concepción de ciencia que inconscientemente tenía en mente. Volver sobre mis pasos, me dio esta otra visión de lo que yo misma creía, replanteándome qué concepción de ciencia tenía y llevaba al aula.” (Mónica)

“Este esquema lo realicé “devanándome los sesos” acerca de, primero, cómo se produce el conocimiento científico en Cs. Naturales, y luego, cómo enseñar esto en 1er año ESB, lo que convirtió a esta tarea aparentemente simple en insospechadamente demandante. (Cabe destacar que en esta época tuve diversas charlas que decididamente influyeron en lo que aquí se muestra). Pero el pensar rindió sus frutos: no sólo me queda una obra que implicó por su misma dificultad una integración de diversas ideas, y por consiguiente un aprendizaje, sino que además creo recordar que esto, junto con el resto de las discusiones sobre Naturaleza de la Ciencia, sirvió como disparador para la elaboración, en otra materia donde me desempeño como docente, de la planificación de una actividad sobre esta temática.” (Sebastián).

A partir del análisis interpretativo de las razones y reflexiones presentadas más arriba, es posible reconocer lo significativa que ha resultado esta propuesta, en tanto les ha permitido, a través de las diferentes instancias de trabajo individual y colaborativo, dilucidar y poner en tensión las propias representaciones individuales sobre la Ciencia, su construcción y los

estereotipos existentes sobre quienes se dedican a la actividad científica. Del mismo modo, permitió analizar el impacto y las implicancias que pueden tener sobre las propuestas de enseñanza si no reflexionamos sobre nuestras propias representaciones. Asimismo, resultó notable el reconocimiento de aspectos epistémicos que dan cuenta que la imagen de Ciencia se matizó y enriqueció, en cuestiones referidas a la concepción de Ciencia neutral y empiroinductivista, pero también en relación a su contextualización, posibilitando visibilizar a la Ciencia inmersa en la sociedad, como parte de la cultura, es decir, como una actividad que ocurre en un contexto determinado y por lo tanto se encuentra atravesada e influenciada y condicionada por cuestiones sociales, políticas, económicas, culturales, entre otras.

CONCLUSIONES

En tanto formadoras de formadores/as consideramos sumamente necesario la generación de espacios de reflexión acerca de la Ciencia y su enseñanza, que inviten a los/as estudiantes del Profesorado a explicitar sus propias ideas acerca de la Ciencia y su construcción. Es posible afirmar que, luego de la implementación de este itinerario didáctico, las imágenes acerca de labor científica, y de quienes se dedican a ella, toman distancia de las representaciones iniciales (con una fuerte tendencia estereotípica) evidenciándose la identificación y consideración de rasgos vinculados con el género, así como con el contexto cultural, social y político. En este sentido, es posible reconocer la potencialidad de las actividades, en tanto fomentan modificaciones en las representaciones de las/los docentes en formación, poniendo de manifiesto la necesidad de una explicitación, así como de un distanciamiento crítico de ellas; permitiendo además, la sensibilización sobre la posible influencia de estas ideas en sus futuras (y también actuales) clases, junto con la vigilancia epistemológica requerida en la elección de los recursos utilizados en ellas.

Sin duda, este posicionamiento podrá influir más positivamente en la imagen de ciencia y de afectividad científica que construyan las próximas generaciones, favoreciendo incluso la posibilidad de despertar vocaciones científicas en las/os jóvenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adúriz Bravo, A. (2009). La naturaleza de la ciencia “ambientada” en la historia de la ciencia. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, n.º Extra, 1177-1180, Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/293924>.
- Dibarboure, M. (2010). La naturaleza de la ciencia como contenido escolar. *Quehacer Educativo*, N° 100. Edición Especial (Abril), 110-120.
- Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A. y Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 477-488.

Lapasta, L. (2022). La formación de futuras y futuros Profesores de Biología frente a las demandas actuales de la educación científica. *Bio-grafía*. Número Extraordinario, 3338-3343.

Pujalte, P., Bonan, L., Porro, S. y Adúriz Bravo, A. (2014). Las imágenes inadecuadas de ciencia y de científico como foco de la naturaleza de la ciencia: estado del arte y cuestiones pendientes. *Ciência & Educação* (Bauru), 20(3), 535-548

Jane Addams y John Dewey. La formación y la práctica docentes en clave democrática

Victoria Paz Sánchez García

Departamento de Filosofía, Centro de Investigaciones en Filosofía (CieFi), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata
sanchez.vps@gmail.com

RESUMEN

La línea de investigación que se reseña en este trabajo tiene por objetivo recuperar los desarrollos de Jane Addams y John Dewey para pensar el vínculo entre democracia y educación desde una perspectiva filosófica, atendiendo tanto a los desarrollos teóricos de esta relación como a las experiencias concretas que de ella se derivan. Mi hipótesis es que los pragmatistas ofrecen fundamentos y criterios para configurar estrategias curriculares y didácticas para la formación docente universitaria teniendo como horizonte general la democratización de nuestras escuelas, de la propia formación y de la sociedad. Esto se torna especialmente relevante en un contexto de crisis política, económica y social y de avance de posiciones autoritarias y violentas en el que la educación pública está siendo desfinanciada y desprestigiada en aras a su privatización, incluyendo al sistema universitario. Frente a este contexto, resulta indispensable retomar la reflexión filosófica acerca del sentido de la democracia, de la educación y de su articulación en una relación medios-fines continua y recíproca, para desde allí revisar la propia formación docente y las prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares que la acompañan.

PALABRAS CLAVE: educación; democracia; filosofía; formación; pragmatismo

INTRODUCCIÓN

La investigación objeto de esta reseña se enmarca en el recientemente aprobado proyecto de investigación “La formación de profesores universitarios de filosofía y la filosofía que se enseña en la escuela. El caso del profesorado de filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires” (H1047). El proyecto, dirigido por la Profa. Verónica Bethencourt y codirigido por mí, está orientado a analizar desde una perspectiva histórica y curricular el hiato que existe entre la formación universitaria que recibimos como profesorxs del sistema público de enseñanza y nuestra práctica como docentes de filosofía en las escuelas secundarias. El objetivo del proyecto es trazar la historia de ese desajuste, dar cuenta de él y elaborar alternativas que permitan tender puentes entre ambos sistemas y promover las transformaciones necesarias para un desarrollo y un enriquecimiento mutuo. En este marco encuentra sentido la línea de investigación que se reseña y que tiene por objetivo recuperar la filosofía de la educación de los pragmatistas Jane Addams y John Dewey para pensar la relación entre educación, democracia y filosofía y configurar estrategias curriculares y didácticas para la formación docente universitaria teniendo como horizonte general la democratización de nuestras escuelas, de la propia formación y de la sociedad en una relación orgánicamente articulada entre la formación universitaria de docentes de filosofía y las prácticas de enseñanza de la filosofía en el nivel medio.

Es un lugar común pensar que la educación es un medio para mejorar las condiciones de vida de los individuos y, en general, de la sociedad. La educación comprende no sólo la constitución de la subjetividad del individuo, sus facultades, capacidades y su proyecto de vida sino también, y principalmente, lo común y lo público. Se espera del sistema educativo que oriente el futuro de la sociedad, que promueva el progreso social, que forme e instruya a la ciudadanía y, finalmente, que consolide la democracia. Esta relación medio-fin entre educación y democracia ha tenido distintos acentos y configuraciones en los avatares de la historia del sistema educativo público argentino, se tornó particularmente relevante luego de la última dictadura militar y redobla hoy su importancia en un contexto en el que asistimos de manera general al desprecio por lo social y colectivo, a la desconfianza en la gestión de lo común y de lo público, al desmantelamiento de lo estatal tachado de obsoleto, ineficaz y corrupto y, de manera muy particular, al cuestionamiento de las instituciones educativas públicas, al desprestigio, desfinanciamiento y vaciamiento material y simbólico de las universidades públicas y a tentativas concretas de privatización de la educación. A esto se suma una complejidad de otros factores a nivel mundial como las guerras; el colapso ambiental; la hegemonía de la información, la tecnología, la virtualidad, las redes y la IA; el avance de posiciones autoritarias de ultraderechas y la profundización de la concentración de

la riqueza; la naturalización y libre circulación de discursos de odio y hostigamiento a todo lo diverso y abyecto respecto de una moral privada y conservadora, entre otros.

Frente a este contexto, es una tarea necesaria y urgente volver a considerar el sentido de la democracia, el de la educación y el de su mutua relación. El concepto liberal de democracia reducido a la libertad individual de voto es un sentido estrecho que tiene consecuencias desdemocratizantes y antidemocráticas en la medida en que focaliza en la ética privada de un sujeto individual hegemónico. De este modo, se hace colapsar la idea de “representatividad política” entendida como una mayoría de votos individuales, con la idea de bien común, al tiempo que se invisibiliza y reproduce una estructura de inequidad e injusticia epistémica basada en diferencias reales de clase, raza y género. Por su parte, el sentido de la educación como mero medio técnico de consecución de fines elaborados externamente por expertos o gestores de turno, es también un concepto estrecho, antidemocrático y que no promueve experiencias verdaderamente educativas. La articulación de estas dos concepciones sólo promueve el individualismo, la fragmentación e injusticia social, la desvalorización de la inteligencia y el empobrecimiento de la experiencia individual y colectiva. Frente a este contexto, resulta indispensable retomar la reflexión filosófica acerca del sentido de la democracia y de la educación, y revisar la propia formación docente y las prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares que la acompañan desde una perspectiva que articule medios y fines en una relación orgánica y recíproca.

En este sentido es que me propongo recuperar la filosofía de la educación de los pragmatistas Jane Addams y John Dewey. ¿Por qué John Dewey y Jane Addams? Mi hipótesis es que los pragmatistas ofrecen fundamentos pedagógicos radicales y criterios para configurar estrategias curriculares y didácticas que permiten pensar la formación docente universitaria teniendo como horizonte más general la democratización de nuestras escuelas, nuestra formación y nuestra sociedad. Tanto en Dewey como en Addams, la cuestión de la educación es central y transversal y está asociada a una concepción amplia, radical e inclusiva de la democracia que no se reduce a una forma de gobierno o a la mera participación política, sino que constituye “un modo de vivir asociado, de experiencia conjunta comunicada” (Dewey 1998, p. 82) que implica una ética fundamentalmente social (Addams 1902/2002a). En este sentido, una sociedad es democrática si facilita la participación en los intereses comunes de todos sus miembros, bajo condiciones equitativas, y si permite el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de los distintos grupos sociales (Matarollo y Sánchez 2024). Esta idea de democracia está indisolublemente ligada a una concepción también amplia y radical de la educación, como la vía para promover y garantizar estos derechos a toda la comunidad, esto es, asegurar la igualdad social, política, económica, epistémica y

moral de todos los miembros de la comunidad, involucrando especialmente a los sectores marginados (Addams 1902/2002a).

Es importante señalar que en esta perspectiva, democracia y educación se articulan en una relación recíproca de medios y fines, como términos necesarios e indispensables de un mismo proceso: la educación es el medio para promover el espíritu democrático y la democracia es el medio para promover una educación verdaderamente educativa (Dewey 1962, 1998). El carácter radical de la democracia se juega en el hecho de que no sólo constituye en sí misma un principio educacional en la medida en que atribuye al individuo y a los grupos sociales la responsabilidad de considerar cuáles son los problemas y cómo pueden ser resueltos sobre la base de la actividad cooperativa, sino que la democracia no puede subsistir ni desarrollarse sin una educación que promueva el modo de vida democrático afirmando la inteligencia, la libertad y la participación de todos los miembros de la sociedad (Dewey 1961).

Es importante aclarar que estas consideraciones no son meros desarrollos teóricos sino concepciones emergentes de prácticas concretas que supieron llevar adelante tanto a nivel formal (Escuela laboratorio, Departamento de Pedagogía y Departamento de Filosofía de la Universidad de Chicago) e informal (asentamiento Hull House) bajo la idea bien pragmatista de que la experiencia es el punto de partida y de llegada del pensamiento.

Por último, el interés por estos autores cobra más relevancia cuando atendemos a que la recepción de Dewey en el campo pedagógico argentino ha sido bastante fallida (Dussel y Caruso 1998, 2009), y la de Addams, directamente nula.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

El problema que nos interesa abordar es el del vínculo entre democracia y educación. Esto requiere revisar las concepciones en torno a cada uno de los términos y revisar también el vínculo que establecemos entre ellas. Requiere revisar una forma tradicional de entender la relación entre medios y fines en donde los medios son meros instrumentos más o menos racionales, eficaces y eficientes para cumplir fines externos, aislados, descontextualizados. La consideración de los medios (la educación) debe ser pensada en continuidad con los fines (democracia) y viceversa. Pero, además, esta reflexión tiene que estar anclada en las prácticas concretas, no pueden ser meras especulaciones teóricas, sino guías de acción y de investigación que configuren experiencias educativas y democráticas concretas, lo cual conduce a la cuestión de las implicancias pedagógicas, didácticas y curriculares contenidas en la propia revisión del problema.

Este problema requiere una tarea seria de reflexión filosófica, pedagógica y política en torno a qué significa vivir en democracia y tener una educación democrática, qué sentido tiene lo

público, común y comunitario, y qué implicancias tiene todo esto concretamente en nuestra formación y nuestras prácticas docentes. Nos preguntamos, entonces, ¿qué es la democracia? ¿qué implica vivir en democracia? ¿Por qué elegimos vivir en democracia? ¿Qué vínculo existe entre democracia y educación? ¿Tiene la educación un rol que cumplir a la hora de promover las condiciones para la democracia? ¿Qué implicancias tiene este vínculo para el currículum y la didáctica? ¿Qué implicancias tiene para la universidad y la formación docente? ¿Qué contribución puede hacer la filosofía a la hora de pensar una educación efectivamente articulada a la idea de democracia? ¿Qué implicancias trae aparejadas dicha reflexión para el campo propiamente educativo? ¿Cómo se articula en este marco la formación docente universitaria y las prácticas pedagógicas en los distintos niveles educativos, particularmente el nivel medio?

OBJETIVOS

El objetivo del proyecto de investigación más general en el cual se enmarca la presente propuesta consiste en analizar desde una perspectiva histórica y curricular el hiato que existe entre la formación docente universitaria y las prácticas de enseñanza en el nivel secundario, para elaborar alternativas que permitan tender puentes de ajuste entre ambas. El objetivo de la línea de investigación presentada, por su parte, es recuperar los desarrollos de Jane Addams y John Dewey para pensar el vínculo entre democracia, educación y filosofía, atendiendo tanto a los fundamentos teóricos de esta relación como a las prácticas y experiencias concretas que de ella se derivan, bajo la hipótesis central de que la propuesta de los pragmatistas ofrece fundamentos, pautas y criterios para configurar estrategias curriculares y didácticas que articulen orgánicamente la relación entre las prácticas de enseñanza de la filosofía en el nivel medio de la provincia de Buenos Aires y la formación universitaria de docentes de filosofía en la UNLP, sino también para promover la democratización de nuestras escuelas, de nuestra formación y de nuestra sociedad en un contexto en el que es urgente transversalizar la democracia en todos los ámbitos sociales.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La metodología de investigación consiste fundamentalmente en la lectura, exégesis y análisis crítico e interpretativo de los principales textos fuentes de John Dewey y Jane Addams vinculados a la temática y de los cuales contamos con las obras completas digitalizadas. Asimismo, y dado que la investigación se inscribe en el propósito más general de establecer relaciones entre la formación de los profesores de filosofía universitaria y los espacios curriculares de filosofía en la escuela secundaria desde una perspectiva histórica y curricular, el material de trabajo incluye también diferentes diseños y documentos curriculares que nos

200

permitan reconstruir el devenir histórico del vínculo entre formación y práctica, sobre el aplicar la clave de lectura democracia-educación. Será necesario, entonces, llevar adelante una metodología de lectura crítica de los diseños a fin de establecer y reconocer patrones y/o modelos tanto de la formación docente específica y la formación general, así como de la propia filosofía en las distintas propuestas curriculares. Se espera además que el trabajo de lectura y análisis será enriquecido y puesto a prueba en diálogos y discusiones con el equipo de investigación, junto a la Profa. Verónica Bethencourt y en diferentes eventos científicos (jornadas, simposios, congresos) de carácter nacional e internacional en los que se prevé participar en calidad de expositora. También se proyectan publicaciones en revistas científicas de relevancia y dictados y asistencias a seminarios de grado y posgrado vinculados con la temática.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

En función de ciertas lecturas y resultados parciales alcanzados que se inscriben en una trayectoria ya avanzada en el estudio del pensamiento pragmatista (Mattarollo y Sánchez 2024, 2024a, 2024b, 2024c), me gustaría anticipar un punteo de algunas de las ideas más relevantes que puede ofrecer esta investigación para el campo de la enseñanza. Se trata de hipótesis y resultados preliminares que es preciso vincular y fundamentar en el desarrollo de la investigación tal como se plantea, pero cuya somera presentación puede iluminar la relevancia de los aportes que se pretende hacer con esta línea teórica que estamos proponiendo.

- Tanto Addams como Dewey reniegan de la idea de que la educación debe “preparar para el futuro” (Addams 1910/2008, p.100) ya que esto implica una separación de la educación respecto del curso vital de la experiencia y trae consigo, además, una separación entre lo intelectual (pensamiento) y lo real (la acción).
- La educación es un proceso que no empieza y termina en la escuela, sino que se inscribe en un continuo que involucra al hogar, el club, el trabajo y, en general, todos los ámbitos sociales de la vida, institucionales o no.
- Lo anterior se aplica particularmente a la socialización democrática. *Formar en la democracia* no puede ser el objetivo final, externo, pensado desde afuera por agentes ajenos al proceso educativo. La socialización democrática debe permear la vida social del individuo en todos los ámbitos.
- Addams sostiene que el juego, el ocio, las actividades artísticas y recreativas tienen un rol pedagógico y un valor social y político, al punto que constituyen un asunto público que debe ser promovido por instituciones públicas (Garrido, 2021). La tesis de Addams afirma que el juego promueve el cultivo de hábitos y virtudes democráticas

en niños y adolescentes en la medida en que liberan el cuerpo y mente de restricciones disponiendo el uso pleno de las facultades mentales (Addams 2013 [1892]), estimulado la imaginación (Addams 1907, p.493) y facilitando la expresión de la individualidad; lo cual permite, a su vez, romper rutinas, fomentar la experimentación y diversificar la experiencia (Addams 1914 pp. 6-7; 1905 p.549), generar nuevas formas de relación con el entorno y entre las personas, construir vínculos comunes y respetuosos.

- Dewey denuncia dos aspectos antidemocráticos en las escuelas: la supresión de la individualidad del maestro (por considerarlos no capacitados en relación al comité de expertos que gestionan desde afuera la educación) y la inhibición de la inteligencia del niño (al concebirlo como sujeto de aprendizaje vacío que debe repetir de memoria contenidos aislados). Para que la escuela contribuya a la democratización de la sociedad, ella misma debe ser una institución que funcione democráticamente. Esto requiere de una organización escolar representativa de todos los agentes involucrados, particularmente de maestrxs y alumnxs, y del reconocimiento de su individualidad e inteligencia (Dewey, 1903, 1998).
- Es fundamental resaltar la idea de que no se puede “hablar por otros”, es preciso devolver el relato propio a todxs y cada uno de los agentes de la escuela y de la sociedad, renunciando definitivamente a la idea de que “no pueden, no están capacitados” y de que hay sujetos epistémica y moralmente superiores para saber y comunicar qué es lo mejor para otros (Seigfried 1999).
- La enseñanza debe basarse en el proceso de construcción del conocimiento (el camino de la ciencia) no en sus resultados aislados: favorecer experiencias de primera mano que involucren todos los recursos corporales y mentales de los individuos para identificar problemas, requerir datos, poner en juego la imaginación para construir posibles soluciones.
- Dewey sostiene que para que la educación sea verdaderamente democrática el sistema educativo debe ser unificado, es decir, que la educación pública debe incorporar tanto la formación académica, intelectual como la formación práctica, industrial y de oficios (Dewey 1903, p. 200).
- La educación viene a ecualizar mediante el esfuerzo social, las diferencias que imprimen los privilegios recibidos por la suerte de haber nacido con determinado estatus económico, social, racial y de género, no por un principio meritocrático. Por lo tanto, la educación debe ser pública, gratuita y de calidad desde el nivel inicial al superior y universitario, extendiendo democráticamente los beneficios de la educación a todas las clases sociales, raciales y de género.

- La selección de contenidos, actividades y recursos debe perseguir situaciones que, desde el punto de vista de la acción, supongan ganar en crecimiento, en capacidad y diversidad de experiencias en equilibrio con los intereses y bienes comunes.
- Los fines de la educación deben estar siempre en continuidad con los medios disponibles y los medios deben ser seleccionados siempre en continuidad con los fines. Esto requiere atender particularmente a las condiciones existentes y ajustarse a ellas. En este sentido, los propósitos de la educación son indefinidamente variables, se modifican de manera imprevisible, de acuerdo con la situación específica de la enseñanza y con la experiencia del educador y de los educandos (Dewey 1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Addams, J. (1905). Child Labor Legislation, - a Requisite for Industrial Efficiency. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 25(3), 542-50.
- Addams J. (1907). Public Recreation and Social Morality. *Charities and The Commons*, 18, 492-4. Recuperado de: <https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/5956>.
- Addams, J. (1914). A Plea for More Play, More Pay and More Education for our Factory Boys and Girls, From the *Writings of Jane Addams*, 6-7. Recuperado de: <https://digital.janeaddams.ramapo.edu/items/show/6613>.
- Addams, J. (1902/2002a). *Democracy and Social Ethics*. University of Illinois Press, Urbana and Chicago.
- Addams, J. (1910/2008). *Twenty Years at Hull House*. Dover.
- Addams J. (1982/2013). *Hull-House: el valor de un centro social*. Ediciones Paraninfo.
- Dewey J. (1903). Democracy in Education. *The Elementary School Teacher*, Volume IV, number 4, december, 1903, 193-204.
- Dewey, J. (1961). *El hombre y sus problemas* [1946]. Paidós.
- Dewey, J. (1962). *El niño y el programa escolar* (Luzuriaga, L., Ed.). Losada.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación* [1916]. Ediciones Morata.
- Dussel, I. & Caruso, M. (1998) Specters of Dewey in Latin America: Some Notes on the Reception of Educational Theories. *Paedagogica Historica*, 34:sup1, 375-399, [DOI: 10.1080/00309230.1998.11434894](https://doi.org/10.1080/00309230.1998.11434894)
- Dussel, I. y Caruso, M. (2009). Dewey en Argentina (1916–1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva Dewey in Argentina (1916–1946). *Encuentros sobre Educación*, Volumen 10, Otoño 2009, 23-41.
- Garrido, L.C. (2021). Jane Addams y la educación socializada en el pleasure ground.

European Journal of Pragmatism and American Philosophy [Online], XIII-2 | 2021, Online since 20 December 2021, connection on 06 October 2022. URL:

<http://journals.openedition.org/ejppap/2622> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ejppap.2622>

Mattarollo, L. y Sánchez García, V. P. (2024). Educación y democracia. Aportes de John Dewey para pensar las escuelas contemporáneas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(24), e128. <https://doi.org/10.24215/23468866e128>

Sánchez García, V.P. y Mattarollo, L. (2024a). Educación y democracia en tiempos de crisis. Aportes para pensar una experiencia cooperativa. Libro de *Actas del I Encuentro entre docentes de escuelas de la UNLP* (EDEU).

Sánchez García, V.P. (2024b). Hegemonía y disidencias en los comienzos de la organización curricular de la enseñanza media: una mirada histórica desde y para la Filosofía. *Actas Digitales* (ISSN 2250-4494).

<http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar/xi-jornadas-2022/actas/ponencia-231023142414570793>

Sánchez García, V.P. (2024c). ¿Qué sujetos debe formar la escuela? ¿En función de qué proyecto de país? Ernesto Nelson y las disputas al currículum hegemónico de la educación secundaria argentina. *Actas Digitales* (ISSN 2250-4494)

<http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar/xi-jornadas-2022/actas/ponencia-231019111159960982>

Seigfried, C. H. (1999). Socializing Democracy: Jane Addams and John Dewey. *Philosophy of the Social Sciences*, 29(2), 207-230. <https://doi.org/10.1177/004839319902900203>

La naturaleza como maestra. Un relato sobre el aprendizaje y la transformación a través de experiencias regenerativas

Gisell Romina Nuñez
Paula Ivana Gallo
Ana María Benítez

Facultad de Ciencias Forestales. Universidad Nacional de Misiones
gisell.nunez@fcf.unam.edu.ar
paula.gallo@fcf.unam.edu.ar
anamaria.benitez@fcf.unam.edu.ar

RESUMEN

La Educación Ambiental (EA) es fundamental para vincular la enseñanza con la naturaleza y la resolución de problemas ambientales. Es una herramienta para generar cambios de actitud y promover el cuidado del planeta. Este artículo describe experiencias de EA en la formación de futuros docentes en Misiones, Argentina. Se realizaron talleres con estudiantes del Instituto Superior San José (ISSJ) de Eldorado: Talleres de EcoAprendizaje: actividades creativas sobre el cuidado del ambiente, un campamento Ecoexplora como taller vivencial en la selva para conectar con la naturaleza y se efectuó el viaje a la Reserva de Usos Múltiples Guaraní que se encuentra bajo la administración de la Facultad de Ciencias Forestales, UNaM. Participaron estudiantes avanzados del Profesorado Universitario en Ciencias Biológicas. Consideramos que los elementos claves para fortalecer la EA en la formación de futuros docentes están vinculados con la actualización permanente de contenidos para los formadores, la implementación de metodologías participativas y experienciales, la vinculación con el entorno local, el trabajo en red y colaboración interinstitucional.

La EA en la formación de futuros docentes es un desafío crucial para el presente y el futuro. Es necesario el trabajo comprometido de formadores bien preparados y proyectos innovadores.

PALABRAS CLAVE: Educación Ambiental; formación docente; talleres; experiencias vivenciales; trabajo en red

INTRODUCCIÓN

“Hay que fomentar una pedagogía de la inquietud: la pedagogía de situar a los hombres y mujeres ante su responsabilidad, forjar actitudes, contribuir a que cada uno sea soberano de sí mismo. Soberano crítico guiado por estrellas altas que no se compren ni se vendan. Buscando aprendizajes comunitarios que liberen y hagan aflorar lo mejor de nuestro saber, teniendo como libro de texto la vida cotidiana”.
Paulo Freire

La Educación Ambiental (EA) ha recorrido un largo camino desde sus inicios hace más de tres décadas. A lo largo de este trayecto, se ha consolidado como un campo de conocimiento en constante construcción, nutriéndose de diversas experiencias y reflexiones.

A nivel internacional, se han llevado a cabo numerosos eventos de gran relevancia, como asambleas, congresos, foros y conferencias, que han contribuido al avance de la EA. Zabala y García (2008) identifican más de 18 eventos de este tipo, lo que demuestra el amplio interés y compromiso que existe a nivel global con esta temática.

En Argentina, la EA también ha cobrado gran importancia. Un hito significativo en este sentido fue la elaboración de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA, 2021). Para su diseño, se realizaron una serie de encuentros durante los años 2016-2018, donde se relevaron las acciones formales e informales de EA que se llevaban a cabo en las distintas provincias. La provincia de Misiones, en particular, ha reconocido a la EA como un pilar fundamental para la acción a favor de la sustentabilidad.

La EA se ha convertido en un campo de conocimiento dinámico y en constante evolución, tanto a nivel internacional como nacional. Su importancia radica en su potencial para fomentar la comprensión de los desafíos ambientales y promover acciones responsables hacia un futuro más sostenible (García y Priotto, 2009).

En un mundo donde la crisis ambiental se cierne sobre nosotros, la educación ambiental emerge como un faro de esperanza, guiando a las nuevas generaciones hacia un futuro más sostenible. En este relato, nos sumergimos en la experiencia de algunos proyectos de extensión universitaria que buscaron integrar la educación ambiental en la formación de futuros docentes, empoderándolos como agentes de cambio para la protección de nuestro planeta, fomentando en ellos valores de responsabilidad y compromiso con la Tierra.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Educación Ambiental (EA) es una oportunidad para vincular los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la solución de los problemas, a través de una educación activa y participativa, con propuestas metodológicas valiosas, útiles y renovadoras, que sirvan a la

educación de todos/as los ciudadanos/as en la comprensión e interpretación de la relación naturaleza-sociedad. Se trata de un poderoso instrumento para generar cambios de actitudes, lo cual se logra a través de la sensibilización y la concientización de la población, respecto a su ambiente (Sauvé, 2006). Trasciende el sistema educativo tradicional y alcanza la concepción de ambiente y desarrollo, dirigido a todas las edades, sectores y grupos sociales. En el presente relato se asumió este desafío en base a los principios ecológicos y en el marco de las distintas leyes que lo amparan, como ser la Ley de Educación Ambiental de la provincia de Misiones Ley XVI - Nº 80 (Antes Ley 4182), que define la política de educación ambiental conforme a lo dispuesto en el artículo 41 de la Constitución Argentina, y las disposiciones específicas de la ley 25.675 Ley general del ambiente, en sus artículos 14 y 15, y la Ley de Educación Nacional 26.206, en su artículo 89 (Nuñez,2023).

Se considera que es muy trascendental acercar a los futuros docentes y ciudadanos en general al cuidado de la naturaleza, fundamentalmente estimulando actitudes desde el amor y conocimiento de la naturaleza (Sauvé, 2004).

En el contexto actual, marcado por la crisis ambiental global, la educación ambiental se posiciona como un eje fundamental para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con el cuidado del planeta. En este escenario, los futuros profesores juegan un papel crucial como agentes transformadores, capaces de integrar la educación ambiental en sus prácticas pedagógicas y promover el desarrollo de valores sostenibles en las nuevas generaciones.

Sin embargo, para que los futuros profesores puedan cumplir este rol de manera efectiva, es necesario contar con formadores de formadores bien preparados y actualizados en materia de educación ambiental. Estos profesionales, a su vez, deben estar capacitados para diseñar e implementar estrategias innovadoras que permitan a los futuros docentes adquirir las competencias necesarias para abordar la educación ambiental de manera integral y crítica.

En este sentido, resulta fundamental destacar la valiosa experiencia desarrollada a través de proyectos de extensión universitaria y espacios operativos enfocados en la educación ambiental. Estas iniciativas han permitido generar espacios de aprendizaje y reflexión donde futuros profesores, formadores de formadores y otros actores sociales se han involucrado en el desarrollo de proyectos concretos que buscan promover la sustentabilidad y el cuidado del ambiente. Los proyectos buscaron fomentar la reconexión con la naturaleza y la vida en comunidad a través de espacios de intercambio de experiencias en Educación Ambiental en el ámbito formal.

La **metodología** de enseñanza que primó fue la de formato Taller, actividades participativas y en contacto con la naturaleza. Consideramos que fue muy oportuna su implementación para

lograr las finalidades educativas propuestas, ya que requiere del intercambio constante y construcción colectiva del conocimiento.

Se realizaron dos talleres con estudiantes del 4to y 5to año del Instituto Superior San José (ISSJ) de la localidad de Eldorado.

1. **Talleres de EcoAprendizaje** con estudiantes de nivel secundario del ISSJ 2023. En el marco del Taller de Educación Ambiental con estudiantes del nivel secundario, del ISSJ, se propuso a los cursos 4to y 5to, en el día del Medio Ambiente, el desarrollo de diversos tipos de actividades, en las cuales los mismos pueden plasmar de manera creativa sus reflexiones acerca de la importancia del cuidado del medio ambiente. Algunas de sus producciones fueron historietas, cuentos, esquemas, dibujos, etc. Como verán a continuación.
2. **Campamento Ecoexplora:** se realizó un taller vivencial en los Senderos de la selva del km 14 con los estudiantes del 5to año del Instituto San Superior San José. Esta actividad se desarrolló durante los días 27 y 28 de septiembre del 2023, el objetivo fue continuar generando espacios de conexión con la naturaleza para iniciar el proceso de cuidado de esta. El “KM 14, senderos en la selva” está ubicado en Eldorado, es un establecimiento agroturístico donde se puede realizar un recorrido de 140 hectáreas de senderos que, permiten conocer la diversidad de animales y plantas autóctonas de nuestra provincia.

Además, se realizó el viaje a la **Reserva de Usos Múltiples Guaraní (RUMG)** con los estudiantes del 5to año del Instituto Superior San José. Se realizaron actividades de reconocimiento de la Biodiversidad presente en la RUMG y propuestas de Educación Ambiental durante dos jornadas completas utilizando las instalaciones de la Reserva de Usos Múltiples de la administración de la FCF-UNaM. Los contenidos se desarrollaron mediante recorridos a los senderos Timbó gigante, Chachí y al salto Paraíso. Durante las caminatas los estudiantes colectaron un elemento de la naturaleza que cada uno consideró representativo para compartir en el momento del fogón. En esa instancia expusieron emociones y vivencias que se encuentran atravesando en esta última instancia del trayecto formativo.

De las actividades de extensión universitaria se contó con la participación de estudiantes avanzados del Profesorado Universitario en Ciencias Biológicas. Tres de ellos, se inscribieron para participar del proyecto en el marco de las prácticas sociales educativas (PSE, Res. H. C. S N* 063/19).

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

A partir de estas experiencias, se pueden identificar algunos elementos clave que contribuyen al fortalecimiento de la educación ambiental en la formación de futuros profesores:

- **Actualización permanente de los contenidos:** Los formadores de formadores deben estar en constante actualización sobre los últimos avances en materia de EA (García, 2002), tanto en el ámbito teórico como en el metodológico. Esto les permitirá ofrecer a los futuros profesores una formación integral y acorde a las necesidades actuales.
- **Implementación de metodologías participativas y experienciales:** La EA debe abordarse desde metodologías que promuevan la participación activa de los estudiantes y el aprendizaje experiencial (Graciá, 2019). Esto permitirá a los futuros profesores desarrollar habilidades para trabajar en equipo, resolver problemas y tomar decisiones informadas en torno a la sustentabilidad.
- **Vinculación con el entorno local:** Es fundamental que los proyectos de EA se vinculen con las problemáticas y necesidades ambientales del entorno local (Castillo, 2010). Esto permitirá a los futuros profesores desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso con su comunidad, y a la vez, les brindará herramientas para abordar de manera concreta los desafíos ambientales de su región.
- **Trabajo en red y colaboración interinstitucional:** La EA requiere de un trabajo en red y una colaboración interinstitucional permanente (Marchesi et. al, 2017). Es importante fomentar la participación de diversos actores sociales, como universidades, escuelas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, en el diseño e implementación de proyectos de educación ambiental.

En definitiva, la educación ambiental en la formación de futuros profesores es un desafío crucial para el presente y el futuro. A través de la implementación de proyectos de extensión universitaria y espacios operativos innovadores, y el trabajo comprometido de formadores de formadores bien preparados, se puede avanzar en la construcción de una sociedad más sostenible y justa.

CONCLUSIONES

Los proyectos permitieron la incorporación de estudiantes del Profesorado Universitario en Ciencias Biológicas al equipo, para participar de las actividades propuestas en el marco de las prácticas sociales educativas (PSE, Res. H. C. S N* 063/19). Las estudiantes participaron de las diferentes actividades propuestas por los proyectos. Los mismos pudieron desplegar las herramientas abordadas en su formación y fortalecer aquellas que están relacionadas con la Educación Ambiental. Al participar de actividades en el marco de la EA, se adquieren

habilidades y capacidades como la conciencia ambiental, el conocimiento sobre la conservación de los recursos naturales, la capacidad de investigar y analizar problemas ambientales, la habilidad para comunicar y sensibilizar a otros sobre temas ambientales, y la capacidad de tomar decisiones y actuar de manera sostenible.

Por otro lado, las actividades realizadas con los estudiantes del nivel secundario fueron sumamente enriquecedora ya que permitió integrar conceptos abordados en sus asignaturas como Biología, Ecología, Química y Lengua. Los estudiantes pudieron conocer la RUMG y reconocer su valor intrínseco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castillo, R.M. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista electrónica educare*, 14(1), 97-111.

García, D. y Priotto, G. (2009). *Educación ambiental. Aportes Políticos pedagógicos en la Construcción del campo de la EA*. Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de ministros, Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable.

García, F.R. (2002). Educadores y educadoras ambientales: nuevos perfiles para viejas carencias. *Reflexiones sobre educación ambiental II*, 51.

Graciá, V.V. (Ed.). (2019). *El aprendizaje experiencial como metodología docente: buenas prácticas* (Vol. 53). Narcea Ediciones.

Marchesi, N.F., Giomi, K., Guerra, D., Guevara, R. y Dol, I. (2017). Inclusión de la educación ambiental para el desarrollo sustentable en la educación universitaria. *Integración y Conocimiento*, 6(1).

Nuñez, G.I.R. (2023). La educación ambiental en la formación docente: la transversalidad, una mirada al futuro posible. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Quilmes.

Sauvé, L. (2004). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. Carpeta informativa CENEAM, 162-160

Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista iberoamericana de educación*, 41, 83-101.

Zabala, I. y García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de investigación*, 32(63), 201-218.

Promover la actitud crítica a partir de procesos de investigación auto-reflexivos en el aula universitaria

Sergio F. Sánchez
Universidad Nacional de Misiones
sergiosanchez1@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo intenta analizar las estrategias implementadas entre el año 2018 y 2023 en la cátedra de "Identidad y Profesión Docente" (IPD) del Profesorado Universitario en Computación en la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) en relación a la promoción del pensamiento reflexivo y crítico en futuros docentes. Ubicada en el cuarto año del profesorado, esta asignatura tiene como objetivo principal analizar la realidad educativa y revisar la identidad profesional, los contextos laborales y las responsabilidades éticas en el rol profesional docente.

La cátedra enfrentó diversos desafíos, tales como la diversidad de experiencias de los estudiantes, el impacto de la pandemia y la necesidad de adaptar las metodologías de enseñanza a un entorno virtual. Se menciona el reto que ha representado el contexto de enseñanza en la pandemia por covid19, en que la enseñanza se adaptó a plataformas digitales y videoconferencias, lo que limitó las interacciones y la realización de prácticas pedagógicas.

Finalmente, se relata la experiencia a partir de 2022, en que se adoptó un enfoque centrado en narrativas pedagógicas mediadas por tecnología, donde los estudiantes narran sus trayectorias escolares y académicas con diversas estrategias narrativas mediadas por tecnologías. Estas narrativas se utilizan como disparadores de la reflexión crítica y se complementan con entrevistas en profundidad y análisis cualitativos utilizando softwares específicos.

En conclusión, la cátedra se dedicó a promover el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes a través de la revisión de sus propias experiencias y visiones sobre el rol docente, facilitando un proceso de autoanálisis y profundización en su identidad profesional y contexto de intervención pedagógica, potenciando las reflexiones a partir del uso de herramientas tecnológicas.

PALABRAS CLAVE: reflexión crítica, formación pedagógica, identidad docente

INTRODUCCIÓN

La experiencia que presentamos a continuación se produce en una cátedra perteneciente al campo de la formación pedagógica del Profesorado Universitario en Computación de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), entre los años 2018 y 2023. El espacio académico en cuestión es la asignatura Identidad y Profesión Docente ubicada en el cuarto año del profesorado mencionado y es el umbral de egreso de los estudiantes hacia sus carreras profesionales en la educación.

Esta cátedra había sido planteada como parte del campo de la formación pedagógica con los objetivos de articular el análisis de la realidad educativa con los saberes, actitudes, modalidades e ideas previas de los alumnos, y; especialmente en esta instancia, revisar la identidad de la actividad, los contextos laborales, las responsabilidades éticas y las problemáticas contemporáneas en el entorno profesional vinculadas al contexto socio-político-cultural.

Más allá de aquellas intencionalidades originarias se presentaron algunos desafíos en la implementación de la propuesta académica como ser: la diversidad de experiencias en los estudiantes, la variación de número y perfiles, el contexto de pandemia y mediación tecnológica de la enseñanza, las articulaciones con los espacios de la práctica pedagógica, los cambios de intereses en las problemáticas de abordaje y, fundamentalmente, la transición de una metodología de enseñanza en este espacio pedagógico que ha transitado desde una propuesta de seminario-taller focalizado en dinámicas expositivas y de actividades de debate grupal hacia una instancia que ha intentado el desarrollo de una estrategia autoreflexiva, apoyada en el desarrollo de narrativas y la producción de procesos de investigación y sistematización que capitalizaran las trayectorias y biografías de los estudiantes en reflexiones fundamentadas sobre el rol docente, la identidad profesional y el contexto de intervención pedagógica.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El dictado de la cátedra IPD en el PUC comienza en el año 2018 dado que este profesorado ha sido de reciente creación -su aprobación es del año 2015-, los desafíos de esa primera cohorte estaban estimulados precisamente por inaugurar un espacio de formación pedagógica en un campo en el que la universidad aún estaba

explorando y sobre el que pesan imaginarios sociales tan diversos, como es el caso de las nuevas tecnologías y las ciencias de la computación.

De esta manera, iniciamos la primera implementación de este espacio académico con estudiantes avanzados del PUC que poseían trayectorias diversas, muchos ya eran docentes en el sistema educativo y varios ya eran graduados en otras carreras vinculadas a la informática (como es el caso de los Analistas de Sistemas de Computación egresados de esta misma casa de estudios).

La estrategia metodológica en este caso fue la implementación del seminario-taller (Sanjurjo, 2012) cuestión que implica un enfoque activo y participativo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Si bien las clases tienen momentos expositivos de parte del docente, la intención es descentrarse de la modalidad de transmisión de conocimientos por parte del profesor, el taller se concibe como un espacio donde los participantes tienen un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje.

El programa propuesto atendía tres unidades que se convertirían en ejes del dictado de la cátedra: a) La construcción social de la identidad y profesionalidad docente; b) El campo profesional docente: problematización; y c) La docencia una profesión ¿regulada por el Estado? Relación sujeto-estructura.

La secuencia se iniciaba con una recuperación de categorías que se suponían adquiridas en el primer año de la carrera e interpelaban una revisión crítica respecto de las historicidades del sistema educativo y la conformación de las identidades docentes. En ese sentido, profundizábamos los análisis y reflexiones sobre problemáticas contextuales a partir de las categorías de tradiciones pedagógicas (Davini, 1997), las trayectorias pedagógicas (Ferry, 1990) y la biografía escolar (Alliaud, 2004).

Algunas temáticas tratadas emergían de las experiencias recientes que los estudiantes tenían en sus prácticas profesionales, las que eran realizadas en escuelas de las zona y en tres niveles educativos (primario, secundario y superior). Tal es el caso de la diversidad socio-cultural, las configuraciones institucionales de las escuelas públicas, las políticas provinciales, la vinculación entre currículo y políticas, las complejidades del trabajo docente y los perfiles profesionales de los educadores en contexto.

Dada la estrecha afinidad de problemáticas con el espacio de la práctica profesional se establecieron acuerdos y momentos de dictado compartidos con esta cátedra emparentada. Por lo que se implementaron talleres de narrativas y un momento de coloquio final, donde se presentaban grupalmente las reflexiones sistematizadas a partir de las vivencias que habían tenido los estudiantes en sus prácticas profesionales recientes.

Estas estrategias funcionaron positivamente en la conformación de momentos y espacios que promovieron la reflexión situada y una mirada crítica respecto de los roles docentes y los contextos de intervención profesional en los dos primeros años de implementación, sin embargo; el contexto de pandemia por covid19 entre los años 2020 y 2021 obligaron a redefinir estrategias de enseñanza de cara a la modalidad a distancia mediada por las plataformas educativas y aplicaciones digitales de comunicación.

En nuestro caso, la situación de ASPO y DISPO fueron críticas en dos sentidos, por un lado limitó la cantidad de estudiantes que accedieron al cursado virtual de la cátedra y, por otro, impidió la realización de prácticas en las escuelas y limitó las interacciones a las plataformas de videoconferencias y redes sociales entre profesores y estudiantes, y estudiantes entre sí. Esta situación nos significó una necesaria redefinición de la estrategia general de dictado de la cátedra y una significativa reducción de experiencias con las que contábamos para trabajar.

Se intentó superar esta situación incluyendo lecturas sobre narrativas pedagógicas, recuperando experiencia anteriores, con materiales audiovisuales y finalmente, cuando se pudo volver a implementar las prácticas pedagógicas-en la modalidad a distancia-, se las volvió a incorporar.

Más allá de los infortunios propios del momento de pandemia, se puede considerar positivamente la inclusión, en principio forzada, de las tecnologías de comunicación e información. Se realizó un uso importante y significativo de las plataformas educativas y las redes sociales para desarrollar actividades y clases, produciendo material digital y un uso intenso de las herramientas educativas obligadas a prestar una nueva mediación pedagógica en el espacio universitario. De esta manera, nos adentramos en una nueva etapa de la mediación pedagógica en la que pudimos desarrollar experiencias de diverso tipo que incluimos definitivamente en el dictado presencial.

En estas últimas etapas pudimos capitalizar la estrategia que nos parecía central en el dictado de la asignatura, que es la vinculación con la práctica profesional; pero ahora con un giro táctico que apunta a una nueva estrategia indagativa.

A partir del año 2022, se ha incluido progresivamente un enfoque que promueve la escritura de narrativas pedagógicas sobre las trayectorias y biografías escolares y académicas de los estudiantes como elementos disparadores de la reflexión crítica.

En estos casos, se propone a los estudiantes comenzar por un relato de sus biografías basado en momentos que consideren significativos por considerarse buenas o malas experiencias pedagógicas, situaciones que generalmente se sitúan sobre perfiles, características o situaciones vividas con docentes en las diversas instancias de la trayectoria escolar.

Las relatorías, en principio son textuales, son narraciones en primera persona y el estilo en que están escritas queda a criterio de cada estudiante. A partir de los primeros esbozos comienza el intercambio, primero en una ronda colectiva, en donde se leen en voz alta y se comenta en el grupo.

Todos los integrantes hacen sus aportes en relación a diversos aspectos del relato, se sugieren profundizaciones, aclaraciones, giros de estilo, correcciones y nuevos relatos. Con estos aportes comienza el desarrollo de una versión mejorada de las narrativas, junto a la devolución del profesor que es escrita.

En un segundo momento, se trabaja con el dispositivo metodológico de una entrevista en profundidad (Guber, 2005). Los primeros relatos permiten definir un guión para las entrevistas a partir de la identificación de núcleos problemáticos enunciados en las narraciones. Principalmente, se han presentado escenas sobre buenos y malos momentos en la escolaridad, características de profesores y docentes que se eligen describir y algunas reflexiones respecto de los que significa la enseñanza, los ambientes de aprendizaje y los vínculos entre alumnos y alumno-profesor. Por lo tanto, las guías de entrevista se elaboran de cara a abordar y profundizar esas dimensiones para establecer líneas indagativas que permitan la comparación y sistematización de experiencias.

La particularidad de este momento es que incluimos el registro audiovisual de la entrevista y luego su procesamiento, es decir, la desgrabación y análisis cualitativo del texto con soporte tecnológico. En este último caso, utilizamos el software Atlas.ti para la exploración y codificación de los textos y la detección de categorías que

permitan una indagación comparativa con las experiencias pedagógicas de todos los estudiantes.

En un tercer momento, iniciamos el proceso de auto-reflexión, donde cada participante realiza una relatoría personal de su trayectoria escolar, teniendo como insumo sus primeras narrativas, la entrevista y las revisiones sobre aquellos dispositivos. Debemos tener en cuenta el acompañamiento desde la cátedra en este proceso y las lecturas teóricas que se realizan para habilitar meditaciones y reflexiones críticas respecto las vivencias y representaciones que posee cada estudiante respecto de sus biografías y cómo se relacionan éstas con las visiones sobre el ser docente y las características del rol pedagógico.

La investigación auto-biográfica de las trayectorias escolares y académicas se lleva a cabo desde un enfoque etnográfico crítico, utilizando narrativas y entrevistas como herramientas de indagación. Esto ha permitido explorar las experiencias personales de los participantes y reflexionar sobre cómo influyen en su identidad como docentes y, a su vez, integrar técnicas y metodologías de la investigación social a sus trayectorias formativas. Asimismo, con los productos de estos procesos indagativos se ha propuesto una instancia de investigación colectiva con el grupo de estudiantes, los cuales comparan y discuten resultados para conformar un análisis de las diversas trayectorias y analizan puntos en común y especificidades personales. Este proceso es fundamental para la elaboración del Trabajo Final Integrador en el que exponen sus hallazgos de manera individual y como instancia de evaluación final en la cátedra.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

A partir de esta experiencia académica y pedagógica podemos realizar una serie de valoraciones generales acerca de los principales logros alcanzados y desafíos futuros:

- La promoción del enfoque reflexivo y crítico: La propuesta de la asignatura se propone por su enfoque el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico sobre la identidad y la profesión docente. Se promueve la auto-reflexión a través de la investigación auto-reflexiva, utilizando las biografías escolares y trayectorias académicas de los estudiantes como objetos de reflexión. Esto permite un reposicionamiento crítico en el campo de la profesión docente y una comprensión situada de la investigación social.

- Metodología participativa: Se destaca la metodología de trabajo en la asignatura, que incluye momentos expositivos, trabajo en modalidad seminario-taller, procesos de investigación, uso de nuevas tecnologías y tutorías. Se fomenta el debate, la puesta en común de ideas y la revisión de prácticas y experiencias de los estudiantes.
- Evaluación continua y participativa: La evaluación en la asignatura se plantea de manera continua y participativa. Se evalúa el cumplimiento de los objetivos de cada actividad, el manejo del contenido teórico, la calidad de la producción escrita, el uso de las TIC, la disposición y actitud frente a los compromisos de la cátedra, y la participación activa en las instancias de escritura e investigación propuestas.
- Investigación colectiva: Se propone una instancia de investigación colectiva con el grupo de estudiantes, donde se comparan y discuten resultados para conformar un análisis de las diversas trayectorias y encontrar puntos en común y especificidades personales. Esta metodología promueve el trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias.
- Revisión de los nuevos escenarios educativos y el rol profesional docente: Se reconoce la importancia de repensar críticamente las matrices disciplinares y adaptarse a los nuevos escenarios educativos, especialmente a partir del contexto de la pandemia, en que la mediación pedagógica ha sido tensionada y redefinida. Se plantea la necesidad de revisar las formas tradicionales de ejercer el rol docente y de reinventar el rol pedagógico en un contexto de cambios culturales y tecnológicos significativos, especialmente en el caso de un profesorado universitario de computación.

CONCLUSIONES

En las cátedras que corresponden al campo de la formación pedagógica usualmente nos proponemos la promoción y desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, especialmente en los últimos años de la trayectoria formativa de los profesorado. Muchas veces esas reflexiones son condicionadas y limitadas a los espacios áulicos y los procesos de enseñanza en relación a objetivos curriculares y fines educativos. Sin embargo, pensar críticamente en el campo pedagógico -y puede decirse en las ciencias sociales en general-, implica una revisión epistemológica sobre las

representaciones, ideas previas, prejuicios y conocimientos previos que tenemos sobre la materia objeto de nuestro trabajo profesional. Tal como proponía P. Bourdieu (2002) siguiendo a Gastón Bachelard, implica una especie de auto-psico-socio-análisis de parte de los investigadores sociales.

Tal como señala la corriente socio-crítica de la pedagogía, “el desarrollo del currículo no es posible sin el desarrollo de las capacidades reflexivas del profesor” (Anijovich, 2012) La reflexión crítica puede ser considerada como un proceso cognitivo en el cual se analizan de manera profunda y sistemática las ideas, creencias, prejuicios y representaciones, experiencias y prácticas, con el objetivo de comprender su significado, evaluar su validez y cuestionar sus fundamentos. Implica ir más allá de la mera descripción o aceptación de información, para examinar críticamente las suposiciones subyacentes, identificar sesgos, considerar diferentes perspectivas y llegar a conclusiones fundamentadas. La reflexión crítica fomenta el pensamiento autónomo, la toma de decisiones informadas y la capacidad de argumentar de manera coherente y fundamentada. Por lo que consideramos fundamental su promoción y desarrollo en el ámbito de las aulas universitarias y, especialmente en la formación pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1–11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Anijovich, R. [et al.] (2012). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.
- Bourdieu, P. [et al.] (2002) *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Davini M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Ed. Paidós.
- Ferry, G. (1990) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Editorial Paidós.
- Guber, R. (2005): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Ed. Paidós.
- Sanjurjo, L. [Coord.] (2012) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.

Pueblos Indígenas. Desafíos pedagógicos en las aulas de historia

Stella Maris García
María Cristina Garriga
Viviana Pappier

Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Universidad Nacional de La Plata
elita@fcnym.unlp.edu.ar
pinagarriga@yahoo.com.ar
vpappier@yahoo.com

RESUMEN

El reconocimiento constitucional de la pre-existencia de los pueblos indígenas en el territorio del Estado/ Nación -Argentina- y sus actuales demandas tienen en la narrativa histórica múltiples controversias. Esta situación coloca al menos dos ejes para focalizar en la formación de un/a profesor/a de historia. Uno tiene que ver con los contenidos históricos que se enseñan sobre los pueblos indígenas de América y en particular del territorio argentino. Otro, refiere al ejercicio del rol docente ante aulas con diversidad étnica y desigualdades sociales.

Presentamos un espacio pedagógico de construcción reflexiva de conocimiento, que venimos desarrollando en la cátedra de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia, cuyo objetivo es sensibilizar respecto a las relaciones de alteridad que se ponen en juego en la dinámica cotidiana del aula y alertar respecto a qué contenidos históricos planificamos sobre los pueblos indígenas.

El producto de investigaciones antropológicas dan cuenta de la presencia indígena en las instituciones educativas en la región lo que nos motiva desplegar una dinámica que interpele estereotipos construidos en torno a la otredad en el presente y en el pasado para posibilitar diálogos desde las propias marcas en la construcción identitaria de todos y cada uno.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la Historia; pueblos indígenas; alteridad en el aula; estereotipos

INTRODUCCIÓN

Quienes escribimos este trabajo conformamos un equipo interdisciplinario que hace tiempo viene preguntándose y reflexionando sobre la enseñanza en general y la enseñanza de la historia a propósito de las poblaciones indígenas. En tal sentido hemos realizado observaciones participantes en aulas de educación media, talleres de formación docente, talleres en escuelas de diferentes niveles educativos de la Provincia de Buenos Aires y en la propia Universidad. (Muñoz et al, 2009) En esas experiencias hemos relevado un tratamiento superficial, ajeno, distante de los pueblos indígenas, aunque en los discursos se enfatiza una mirada ingenua, sin conflicto, centrada en su preexistencia a la nación y en la defensa de la madre tierra y situando a las comunidades en el Noroeste argentino, desconociendo las migraciones que los pueblos han efectuado a centros urbanos y a otras provincias de la Argentina. Tanto esas presencias de indígenas en las ciudades como las dinámicas migratorias y sus articulaciones con los lugares de origen están documentadas en trabajos antropológicos referidos a La Plata, sus alrededores y al Conurbano Bonaerense. (Aljanati-García, 2021; Armentia et al, 2013; Maidana et al, 2009)

En diferentes momentos históricos se registran flujos poblacionales del campo a la ciudad sin embargo los procesos socioeconómicos generados desde la última década del siglo XX han implicado movilidad de población hacia los centros urbanos de un modo inusitado (Pizzolitto, 2006). Esta situación constituye un desafío para el sistema educativo formal y público en tanto las aulas reciben numerosos niños, niñas y jóvenes identificados con pertenencias étnicas, de género y condiciones de vida diversas. En el marco de la Ley Nacional de Educación (2006) y, en particular la Ley de Educación Provincial N° 13688 (2007) se plantea como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia y acreditación de educación a toda la población bonaerense. Para ello resulta vital reconocer el espacio áulico como un ámbito con diversidad cultural y plurilingüe en el cual se reproducen representaciones y prácticas sociales que se presentan como una problemática para estudiantes y docentes. La normativa vigente generada desde 1994 cuando se reforma la Constitución Nacional incorporando Artículo 75 inciso 17 : *“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; Reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; Regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; Ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos; Asegurar la participación de los pueblos en la gestión referida a sus recursos naturales y demás intereses que los afecten, más allá de las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”*, despliega una serie de derechos para los pueblos indígenas que han implicado,

en estas últimas décadas, la organización de los propios pueblos para su visibilización y cumplimiento.

En esta línea se problematiza la impronta identitaria que la escuela en tanto institución homogeneizadora expresa y los efectos que produce: en niños, niñas jóvenes en tanto alumnos; en adultos en tanto docentes y en comunidades “otras” que históricamente han sido invisibilizadas. Procuramos acercar a los futuros docentes herramientas teórico-metodológicas que permitan conocer y reflexionar acerca de la diversidad cultural para trabajar con los alumnos en la revalorización de la misma. Así mismo generar curiosidad por indagar sobre cuál es la versión de la historia que los pueblos indígenas tienen sobre su existencia y su articulación con la dinámica social argentina. Cada vez más están siendo documentados, en producciones de diversa índole (escrita y/o audiovisual), procesos y acontecimientos claves que se fueron pasando oralmente de generación en generación que testimonian sus memorias, sus acciones y sus valoraciones sobre la vida. Sin embargo cabe subrayar lo complicado de ese proceso ya que hasta 1994 sólo se los mencionaba en la Constitución Nacional como agentes externos a la nación con quienes se debía mantener la paz y convertirlos a la religión católica. En 1998, el Congreso de la Nación Argentina sancionó la Ley 24.956 de Censo Aborígen, que estableció incluir la medición de la temática indígena de autoidentificación de identidad y pertenencia a comunidades aborígenes, hecho que se realiza a partir del Censo 2001. Cabe señalar que esta determinación marcó un punto de inflexión en la historia de las estadísticas del país. Anteriormente, se habían realizado 8 censos nacionales de población (1869, 1895, 1914, 1947, 1960, 1970, 1980 y 1991): en los tres primeros la temática tuvo un tratamiento parcial y en los demás no fue considerada. (...). Fue en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022 (Censo 2022) que se definió que todas las viviendas particulares, todos los hogares y toda la población serían entrevistadas con un cuestionario único, y que la pregunta relativa al autorreconocimiento indígena sería realizada a cada persona del hogar sin excepción. Asimismo, en el Censo 2022 se incluyó una pregunta relativa al nombre del pueblo indígena u originario respecto del cual la persona se reconoce y también se preguntó si habla o entiende su lengua”. (INDEC 2024, pág. 7) Los resultados definitivos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, indican que 1.306.730 personas en viviendas particulares se reconocen indígena o descendientes de pueblos indígenas u originarios en todo el país, lo que implica un 2,9% del total de la población en viviendas particulares. Asimismo se registran 58 pueblos distribuidos a lo largo y a lo ancho del territorio. Sin embargo la construcción de un relato plagado de estereotipos y prejuicios perdura hoy en la segunda década del siglo XXI cuando se clasifica a los pueblos indígenas, en algunos casos, como referentes de un pasado remoto, tal como se presenta en los manuales escolares y en los museos. En otros casos se los nombra como

usurpadores, extraños, falsos, aferrados a ritos de ignorantes, etc. etc. tal como aparece en la voz de algunos funcionarios gubernamentales y/o en numerosos comentarios en las redes sociales.

Desde la cátedra problematizamos la planificación de la formación de profesores de historia con la responsabilidad de lograr que se formulen preguntas sobre la dinámica de los procesos socioculturales y se cuestionen las estructuras comunicacionales estereotipadas que están en el sentido común e influyen en los modos de selección de contenidos y la organización de las clases. (Garriga et al, 2022)

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Retroceden ríos, piedras y los pájaros

remontan hacia abajo

Los canelos sagrados nos recuerdan oraciones

mientras las machis en los últimos bosques se refugian

No hay serpientes que eleven adormilados cerros

No hay estrellas, sólo la pálida luna

nos alumbraba y ocultaba en su otra cara los temores

La nutria del mar guarda silencio

pues sabe que el invisible barco es

más fuerte que el acero

En el país de la memoria

somos los hijos de los hijos de los hijos

La herida que duele, la herida que se abre

la herida que sangra hacia la Tierra.

En el país de la memoria Elicura Chihuailaf (Poeta chileno) 1988

A propósito de la invitación de la cátedra de Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Historia y con el objetivo de incentivar la práctica reflexiva estimulando la búsqueda de alternativas pedagógicas didácticas que interpelen el formato académico y escolar instituido organizamos un taller titulado “Ser estudiante, ser indígena, ser migrante”, en el que apelamos a la música, la poesía, la fotografía, la experiencia, el marco teórico y los cuerpos de los participantes, corporeidad generalmente ausente en el aula, cuyos objetivos son los que se detallan a continuación:

Sensibilizar respecto a las relaciones de alteridad que se ponen en juego en la dinámica cotidiana de aulas heterogéneas

Reflexionar sobre lo identitario en los procesos educativos y su articulación con los procesos históricos que atraviesan los pueblos, en nuestro caso quienes se reconocen como indígenas Promover el intercambio y debates sobre la compleja cotidianeidad en los espacios de producción de conocimiento

Teniendo en cuenta esos objetivos iniciamos la jornada con la escucha de la canción del lucero de la cantante mapuche Karina Carriqueo. y la lectura de la poesía que transcribimos al inicio de este apartado, a continuación, no para detenernos en su explicación sino para escucharlos y quedarnos pensando en sus acordes y palabras que son expresión de integrantes del pueblo mapuche.

Consideramos que la pregunta: ¿Qué desafíos se le presentan al docente de historia si aspira a hacer realidad una EDUCACIÓN INTERCULTURAL en las aulas? nos permitiría colocar en el aula sus voces con sus pareceres y valoraciones. Algunas de las ideas que surgieron aluden al desafío de la “integración”, del equilibrio entre lo común y lo diverso y la necesidad de observar a sujetos “otros”.

Para reflexionar sobre lo dicho apelamos al concepto de FRONTERA, no desde su concepción teórica sino desde la posición de los cuerpos de quienes estábamos presentes. Por tal motivo dividimos el espacio del aula en dos, con una cinta y ante cada consigna cada estudiante y docente ubicaba su cuerpo del lado derecho de la cinta según cumplía o no la consigna enunciada: Los que nacieron en La Plata / Los argentinos/ Los que alguna vez emigraron de su país, provincia, ciudad / Los mayores de 20 años/ Los que tocan algún instrumento/ Los que jugaron a la rayuela de niños/ Quienes se reconocen o tienen algún antepasado indígena/ Quienes alguna vez se subieron a los árboles/ Quienes pertenecen a una familia migrante europea/ entre otras. En ese “ponerse” de un lado o del otro, el cuerpo va y viene. Cuando nos detenemos a mirarnos observamos que según la consigna vamos rotando de lugar y esa experiencia corporal deja clara la porosidad de la frontera.

En ese juego aparecen conceptos tales como ESPACIO, TIEMPO, SUJETOS, MULTIPERSPECTIVA que los estudiantes pueden definir con precisión, pero que aquí se hacen presentes de una manera vívida. Situación que nos hace pensar en cómo enseñar estos conceptos en el aula.

Al preguntarles qué fronteras reconocen al interior del aula: la que habitan, la que habitaron en la escuela primaria, en la secundaria, la que transitan en el caso de ser docentes. Enumeraron las siguientes: género, ubicación de los estudiantes en el espacio, docente (autoridad del conocimiento, hace las preguntas) /alumno, clase social, pertenencia barrial, consumos culturales, creencias religiosas, grupo histórico o recién llegado, disciplina/adecuación a las normas. En esa enumeración recuperaron anécdotas de su pasaje

por la escuela, haciendo referencia a la discriminación que sufrían ciertos grupos o ellos mismos en relación a esas fronteras.

Una pregunta que desconcertó a quienes estaban presentes fue si el tiempo puede ser concebido como una frontera. Teniendo en cuenta esa situación les propusimos una caminata ¿Como ubicaríamos nuestros cuerpos y todos nuestros sentidos para dar cuenta del presente, el pasado, el futuro? La primera respuesta fue caminar hacia el FUTURO y todos lo hicieron mirando hacia adelante. Y desde allí marcharon al PRESENTE quedándose en el lugar y señalaron que en sus espaldas está el PASADO. Allí les señalamos que los pueblos indígenas entre ellos los aimaras y quichuas lo harían exactamente al revés y siempre moviéndose. Lo experimentamos y buscamos una explicación. Concluimos que miran el pasado para ir construyendo el presente y forjando un futuro que aún se desconoce pero será producto de las acciones y decisiones que se vayan tomando en ese continuo movimiento hacia donde no vemos.

A fin de aludir al ESPACIO y a los SUJETOS como fronteras acudimos a la cartografía respecto al primero y a los testimonios para el segundo.

Presentamos cartografía con la ubicación de los pueblos originarios en Argentina; el correspondiente a los pueblos originarios en la provincia de Buenos Aires y el de La Plata para reconocer las múltiples comunidades que concurren a las escuelas del Gran La Plata. Cartografía que movilizó a los estudiantes por los datos que presentaba y en general desconocían, especialmente cuando observan el gran La Plata y la cantidad de grupos indígenas que lo habitan. La cartografía les permite ubicar en el presente y en la ciudad que transitan diariamente a los pueblos indígenas.

Para finalizar se leyó el artículo titulado “El derecho indígena no se enseña en las universidades”, de fecha 27 de marzo de 2023, en el que se transcribe el testimonio de Antonela Guevara, la primera abogada del pueblo Selk’nam, Tierra del Fuego Antonela decide estudiar derecho cuando comprende que nadie iba a defender a los selk’nam en sus litigios “Visitamos abogados y nadie sabía nada de derecho indígena, porque la universidad no lo enseña, y por los compromisos que implica enfrentar a los poderes reales.”

La lectura del testimonio abrió un panorama respecto a la visión de los propios sujetos que se autoidentifican como pertenecientes a una cosmovisión ancestral, a una comunidad de prácticas y emociones históricamente ignoradas y/o descalificadas, a un colectivo que solo logrará pervivir si continúan la lucha y resistencia pero que al menos ahora la Constitución Nacional los reconoce y asegura derechos, a tierras aptas y suficientes, a su lengua, a educación intercultural y a sus costumbres y saberes ancestrales.

Para evaluar el encuentro se solicitó a quienes participaron del mismo una actividad optativa para recuperar los conceptos abordados: Un registro de clase; Un mensaje a otros

estudiantes de historia; Un testimonio; Una noticia comentada; Una fotografía intervenida o con un epígrafe una opción personal

LOGROS Y LIMITACIONES DE LO VIVIDO

El taller como dispositivo pedagógico posibilita trabajar las problemáticas desde perspectivas diversas (música, pintura, poesía, etc) y fundamentalmente que cobren protagonismo las voces de los sujetos que intervienen y sus propias representaciones sobre cómo interpretan la realidad y el modo en que la viven, compartiendo experiencias y saberes en torno a la temática propuesta. El propósito en este caso, implica iniciarse en la teorización de las prácticas de enseñanza, como un proceso sistemático, progresivo, ordenado, siguiendo los tiempos de cada participante, que posibilite descubrir los elementos teóricos. El proceso de teorización planteado de este modo “permite ir ubicando lo cotidiano, lo inmediato, lo individual y parcial, dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico, lo estructural” (CEDEPO, 1990, p. 4).

La experiencia relatada fue analizada por uno de los estudiantes, entre sus consideraciones nos señala que “La presentación del taller con una canción de una cantante mapuche fue una muy buena herramienta para acercarnos a una cultura que se nos suele presentar tan ajena y empezar a reflexionar de qué maneras abordar la interculturalidad en un aula”. Respecto a las actividades que propusimos afirma “poner el cuerpo con los conceptos de frontera y tiempo fue muy interesante porque nos así, posibilitaron pensar físicamente y complejizar aún más el concepto de frontera. Todo aquello que nos hace estar de un lado o del otro, con algunas personas u otras es completamente variante y dinámico, nunca es igual”. En cuanto al ejercicio relacionado con la concepción temporal de los pueblos indígenas agregó “Ver representado con tu propio cuerpo un modo de entender el tiempo es totalmente claro y especial, considero que fue la mejor herramienta usada para construir interculturalidad en ese espacio de taller. La idea de ir hacia el futuro mirando hacia el pasado es una noción que me va a quedar guardada.”

Partimos de que los procesos de transformación de la opresión sobre los pueblos son lentos pero que las acciones de individuos y grupos para romper barreras y “des-cubrir” realidades abren huellas con avances y/o retrocesos. Solo para ejemplificar señalamos la limitación de nominar a los pueblos de un modo aleatorio, la historia nombra como Onas a quienes se identifican como Selk’nam, Maticos a quienes se identifican como Wichis, Tobas a quienes se nombran Qom. En los mapas y en las estadísticas recién comienzan a estar visibilizados producto de sus luchas y convicción inquebrantable del valor de los saberes ancestrales y se esfuerzan para que salgan a la luz. Construir la historia de la Argentina incluyendo a los

pueblos indígenas es el gran desafío de los jóvenes y de la sociedad toda, quebrando el racismo y acercándose a las dinámicas cotidianas de los territorios.

A MODO DE CONCLUSIÓN

“Ayer fue el silencio a balazos. Hoy somos la memoria que persiste, los aires de lucha y las lenguas que no han podido callar. El pueblo selk’nam vive.”

Miguel Pantoja, escritor selk’nam, Argentina 2021

Para cerrar el encuentro volvimos a la pregunta inicial ¿Qué desafíos se le presenta al docente de historia si aspira a hacer realidad una educación intercultural en las aulas? Es en ese momento donde surge que la educación Intercultural: es un derecho constitucional que tienen los pueblos indígenas en Argentina (Artículo 75 inc. 17 Constitución Nacional Reforma 1994), que NO implica una celebración de la diversidad cultural. Si no que es una instancia de construcción, de enseñanza - aprendizaje mutuo, implica “un modelo relacional, basado en la pluriversalidad, un evento comunicativo entre actores que poseen referentes culturales diferentes, en los que no omitimos los procesos de conflicto ni desconocemos el ejercicio del poder. Ante la SITUACIÓN COLONIAL se asume la necesidad de transformar desde una perspectiva DECOLONIAL, que marque nuevas maneras de percibir, construir y posicionar subjetividades, lógicas, racionalidades.

Resulta fundamental la implementación de proyectos específicos que garanticen la verdadera historia y los derechos constitucionales. Para ello es menester la elaboración de propuestas de desarrollo curricular que aseguren el conocimiento, la formación y reflexión de los propios docentes sobre las condiciones de vida, visiones de mundo, expectativas sobre la escolarización y el tratamiento de la interculturalidad en el aula. Los pueblos indígenas proponen interculturalidad, la profundización de los procesos históricos de subestimación y negación que soportaron y continúan mostrando ser la “solución” para los problemas que nos aquejan como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad, la defensa de la naturaleza y la implementación de los conocimientos ancestrales fundados en el respeto y la valoración en *“la madre tierra que nos da vida”*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Centro de investigaciones y desarrollo de la Educación. (1990) Técnicas Educativas para la participación popular. Programa Coordinado de Educación Popular, Costa Rica. Editado por CIDE.

Chaina P. (2023 27 de marzo). El derecho indígena no se enseña en las universidades. *Página 12*. 27 de marzo de 2023. [Página 12. "El derecho indígena no se enseña en las](#)

[universidades" | Antonela Guevara, la primera abogada selk'nam en Tierra del Fuego | Página12 \(pagina12.com.ar\)](#)

García, S. M., Solari Paz, V., Cremonesi, M. y Cappannini, M.(2008). *Presentes pero invisibles. Diversidad étnica en la cotidianeidad escolar. V Jornadas Nacionales homenaje a Guillermo Magrassi. "Conocimiento científico y comunidad. De la Puna al Atlántico"* 5, 6 y 7 de junio de 2008. Mar del Plata, Argentina.

Garriga M.C., Pappier V. y Morras V. (2022) *Tejiendo sentidos. Escritura pedagógica desde una perspectiva intercultural*. EDULP. Colección libros de cátedra. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112622>

Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC (2024). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022: resultados definitivos: población indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios / 1a ed.* Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Muñoz, L., Garriga, M.C. y García, S.M. (2009). Convicciones y desafíos ante la formación docente: un proceso de capacitación extraescolar. En *Actas de las V Jornadas sobre la formación del profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*. Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata. 7 al 9 de Mayo de 2009.

Pizzolitto, G. (2006). Distribución de la población y migraciones internas en Argentina: sus determinantes individuales y regionales. [Tesis Doctoral]. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Plata.

¿Qué didáctica se necesita para acompañar a una enseñanza transformadora?

Sofía Picco

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata
sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo pretende articular aportes provenientes de mi desempeño profesional como docente universitaria y mi participación en dos equipos de investigación que me han permitido aproximarme a algunas reflexiones epistemológicas en y sobre la didáctica a partir de revisar perspectivas actuales que se discuten en las ciencias sociales, especialmente aportes poscríticos, feministas y decoloniales.

Estas 5º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, específicamente destinadas a profundizar sobre “La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”, son un espacio propicio para volcar estas reflexiones, aún provisorias, respecto de la actualidad de la didáctica como ciencia social crítica necesaria que se ocupa y compromete con la enseñanza y, específicamente, que tiene potencialidad para acompañar la condición transformadora de la enseñanza, en tanto su objeto de estudio.

En base a estos supuestos de partida, esta presentación girará en torno al análisis crítico de los siguientes nudos problemáticos: 1- dicotomía y jerarquía en las prácticas de enseñanza y 2- sujetos habilitados para producir conocimiento didáctico. De esta manera, se espera aportar elementos para la construcción de nuevas estructuras epistémicas fructíferas para la didáctica.

PALABRAS CLAVE: didáctica; reflexión epistemológica; enseñanza transformadora; educación superior

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende articular aportes provenientes de mi desempeño profesional como docente universitaria y mi participación en dos equipos de investigación que me han permitido aproximarme a algunas reflexiones epistemológicas en y sobre la didáctica a partir de revisar perspectivas actuales que se discuten en las ciencias sociales, especialmente aportes poscríticos, feministas y decoloniales.

Me desempeño como profesora adjunta a cargo de la cátedra de Didáctica, materia obligatoria para el profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP).

A su vez, participo en un proyecto de investigación que se titula “Investigación con participación y sistematización de prácticas educativas en Ciencias Naturales, Ambiente y Salud”, está bajo la dirección de la Dra. Silvina Cordero y la codirección de la Dra. Ana Dumrauf y la Prof. Adriana Mengascini, y tiene su sede en la FaHCE-UNLP. El otro proyecto de investigación se denomina “Prácticas de conocimiento en el campo de la didáctica: procesos y producciones que habilitan comprensiones de la complejidad del presente”, se encuentra bajo la dirección de la Dra. Victoria Baraldi y la codirección de la Dra. Virginia Luna, y se desarrolla con sede en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL).

Estas 5^o Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, específicamente destinadas a profundizar sobre “La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”, son un espacio propicio para volcar estas reflexiones, aun provisorias, respecto de la actualidad de la didáctica como ciencia social crítica necesaria que se ocupa y compromete con la enseñanza y, específicamente, que tiene potencialidad para acompañar la condición transformadora de la enseñanza, en tanto su objeto de estudio.

Esta presentación girará en torno al análisis crítico de dos nudos problemáticos: 1- dicotomía y jerarquía en las prácticas de enseñanza, y 2- sujetos habilitados para producir conocimiento didáctico. Con este ejercicio analítico se espera aportar elementos para la construcción de nuevas estructuras epistémicas fructíferas para la didáctica.

ALGUNAS PREGUNTAS ORIENTADORAS

En el marco de las afirmaciones anteriores, movilizadas por los avances de los equipos de investigación y por las políticas de desfinanciamiento y deslegitimación que se están poniendo en marcha en la Argentina en la actualidad contra las universidades públicas y los organismos

científicos en general, en particular, CONICET²⁰, trataré de reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿qué características debe adoptar el posicionamiento de una didáctica que acompañe esa condición transformadora de la enseñanza en las actuales condiciones políticas, sociales y económicas que vivimos en la Argentina? ¿Qué sentido tiene una reflexión epistemológica en la didáctica en el contexto de los acuciantes problemas educativos que enfrenta nuestro país? ¿Cuál es el lugar de la Universidad pública en la construcción de una sociedad más justa, pluralista y democrática para todos?

En términos más específicos: ¿qué características adopta la producción de conocimiento didáctico en torno a los referidos nudos problemáticos (1- dicotomía y jerarquía en las prácticas de enseñanza, y 2- sujetos habilitados para producir conocimiento didáctico) que podrían obstaculizar la conformación de una disciplina que acompañe a una enseñanza transformadora?

OBJETIVOS

Si bien los objetivos de esta investigación son amplios y a largo plazo en tanto articulan las acciones desarrolladas en la cátedra y en los proyectos de investigación antes mencionados, para esta oportunidad, se focaliza en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar algunos nudos problemáticos que condicionan la producción de conocimiento didáctico y que pueden generar limitaciones en lo que respecta a las formas de conocer y a los objetos conocidos.
- Identificar algunas categorías de las perspectivas poscríticas, decoloniales y feministas que podrían contribuir a superar las limitaciones anteriores, potenciando innovaciones conceptuales.
- Reflexionar en torno a la conformación de la didáctica y a sus desafíos a partir de la incorporación de nuevas formas de conocer en su estructura epistemológica.

ABORDAJE METODOLÓGICO

²⁰ El 10 de diciembre de 2023, Javier Milei asumió la presidencia de Argentina. Una de las primeras medidas del gobierno de “La Libertad Avanza” se concentró en la reorganización de los ministerios que venían funcionando. Específicamente, a los fines de lo que se quiere destacar aquí, se puede mencionar que se eliminó el Ministerio de Educación cuyas funciones se integraron en el nuevo Ministerio de Capital Humano que, a su vez, aglutina los ex-Ministerios de Cultura, de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social y de Mujeres, Géneros y Diversidad. Asimismo, se eliminó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación que pasó a la órbita de la Jefatura de Gabinete. Los reclamos por mayor financiamiento por parte del sector científico y tecnológico y de la educación universitaria vienen escalando mes a mes a lo largo de todo este año 2024. El escenario es igualmente preocupante a partir de la aprobación en general de la “Ley de Bases y Puntos de Partida para la Libertad de los Argentinos” que posibilita una reforma hacia la retracción del Estado.

La reflexión epistemológica en la didáctica podría ser considerada como diletante en el marco de los acuciantes problemas que afectan a nuestro país. No obstante, se vuelve indispensable para construir un posicionamiento desde el cual comprender esos problemas, entender sus raíces, tener criterios para la articulación de saberes, conocimientos y acciones para la transformación de las condiciones excluyentes que marcan las prácticas de enseñanza (Garrido Pimenta, 2013). Las discusiones epistemológicas asumen compromisos cognitivos, académicos, éticos y políticos, en tanto cualquier concepción relativa al conocimiento hunde sus raíces en supuestos más profundos acerca de la realidad social, las posibilidades de conocerla y transformarla, así como de nuestro lugar como sujetos en ella. En definitiva, nuestras afirmaciones respecto de qué es la didáctica, de qué se ocupa, cuál es su objeto de estudio, qué características debe tener la enseñanza (por ejemplo: debe ser una práctica transformadora), etc., conllevan supuestos que se vuelve fundamental explicitar críticamente. Esta reflexión epistemológica acompaña la revisión crítica de algunos supuestos que arrastran mecanismos propios de la forma de conocer de la racionalidad occidental que generan en la didáctica una “episteme escópica” (Hernández-Navarro, 2007). En otros términos, las categorías conceptuales e instrumentales que conforman la didáctica acarrear limitaciones y potencialidades propias de los contextos que las vieron nacer. En muchos casos, se utiliza bibliografía europea o norteamericana, lo que podría ocasionar una dificultad en la atención situada de los problemas educativos que tenemos en nuestra América Latina (Castro-Gómez, 2007). La propuesta de posicionarnos en una epistemología de la ignorancia (Maffía, 2018) y construir una sociología insurgente de las ausencias (de Sousa Santos, 2006), podría traccionar la estructura conceptual de la didáctica hacia una ruptura que le muestre -a nuestra disciplina y a nosotros como sujetos productores de conocimientos didácticos- esos problemas educativos irresueltos y que le demande construir colectivamente nuevas categorías para comprender e intervenir en ellos de una manera situada. Es necesario explicitar que la producción de conocimiento científico habilita a determinados sujetos como productores y a determinados temas como válidos y urgentes, mientras que inhabilita a otros. Al mismo tiempo que es necesario un nuevo esquema de categorías, se vuelve indispensable revisar críticamente los sujetos, modos y supuestos que intervienen en la producción de esos conocimientos. Como dice Maffía (2018), se requiere un cambio epistémico que deconstruya esa estructura teórica y disciplinar hegemónica. Para este desafío, las perspectivas poscríticas, feministas y decoloniales tienen mucho que aportar.

En este sentido, desde la posición que entiende a la didáctica como una ciencia social crítica que se ocupa de la enseñanza, se configuran estos nudos que se vuelven problemáticos y su revisión crítica necesaria. Esos nudos son: 1- dicotomía y jerarquía en las prácticas de enseñanza, y 2- sujetos habilitados para producir conocimiento didáctico. Seguramente, en

el transcurso de esta investigación, irán apareciendo nuevos nudos que requerirán revisión en tanto se adopta como supuesto epistemológico constitutivo de la didáctica que la crítica es un ejercicio permanente de revisión, una invitación constante a la reflexión y a la acción (Coscarelli, en Picco, en prensa; Silber et al., 2005).

En lo que respecta al primer nudo problemático, sostengo que, en cierta forma de entender la enseñanza, se (re)produce una dicotomía acompañada por una jerarquización que obstaculiza la producción de una práctica transformadora y, a su vez, de un conocimiento didáctico acorde.

Toda vez que se busca definir la enseñanza en base a la metáfora del triángulo didáctico (Camilloni, 2014), se habla de un sujeto que posee cierto saber y que busca intencionalmente transmitirlo a otro sujeto. Esta forma genérica de entender la enseñanza, identifica aquellos rasgos básicos que debería poseer una práctica para ser considerada enseñanza: reconoce a un sujeto que porta el saber y a otro que no, una relación intencional que se espera construir entre ambos y que es, en principio, asimétrica (Basabe y Cols, 2007; Fenstermacher, 1989). Como hipótesis formulo que la proyección de esta definición genérica hacia una elaborada o hacia aquella forma de entender la buena enseñanza (Basabe y Cols, 2007; Fenstermacher, 1989), podría acarrear de manera inconsciente y acrítica algunos rasgos portadores de aquellas dicotomías y jerarquías.

Maffía (2018) se remonta a Aristóteles para dar cuenta de esa concepción que resolvía las diferencias de una manera natural y jerárquica a favor del adulto sobre el niño, el varón sobre la mujer y el amo sobre el esclavo. Walsh elabora “una crítica a la racionalidad instrumental fundada en binarismos dicotómicos, propia de la modernidad y del proyecto civilizatorio occidental” (en Molina Galarza, 2023, p. 4). Con estos aportes, podemos ver que en la metáfora del triángulo aparecen dos pares, dos sujetos (dicotomías) y, a su vez, hay una jerarquía que inclina la balanza hacia el primer sujeto, el que sabe y quien tiene la intención de transmitir eso que sabe; sujeto, además, destinatario privilegiado del discurso didáctico (Camilloni, 2007). Además, se evidencia la permanencia de dos criterios estructurantes como son “la posesión/carencia y la transmisión/incorporación de contenidos” (Collela, 2015, p. 15). Extender la metáfora del triángulo didáctico más allá de la potencialidad que nos brinda al identificar los rasgos básicos de una práctica de enseñanza hacia conceptualizaciones más complejas, que derivan en criterios de acción relativos a cómo deberían ser las prácticas de enseñanza para ser transformadoras, por ejemplo, podría conducir a construcciones tramposas y entrapadas, que promuevan prácticas reproductivas, explicadoras y opresoras (Colella, 2015; Galazzi, 2015; Rancière, 2003).

Estas mismas dicotomías que vienen siendo denunciadas por obstaculizar formas de pensamiento y de producción de conocimientos más complejas y situadas sobre todos los

ámbitos de la vida social y, específicamente, sobre la enseñanza, colaboran en revisar el segundo nudo problemático, a saber, aquel que identifica a distintos sujetos habilitados para producir conocimiento didáctico. La matriz positivista que acompañó la conformación y consolidación de la ciencia moderna estableció criterios claros relativos a qué era la ciencia, qué características debía poseer el conocimiento científico, quiénes podían producir ese conocimiento y quiénes debían aplicarlo. Estos supuestos condujeron a la ubicación de la didáctica en el estatus de teoría-práctica no científica que debía readecuar los enunciados generales formulados por las ciencias de la educación para que los docentes pudieran con ellos conducir sus prácticas de enseñanza.

Estos postulados han sido fuertemente cuestionados por la teoría crítica de la educación (Carr y Kemmis, 1988). En este marco, la concepción de praxis adquiere sentido en tanto articula la reflexión sobre una acción ética y políticamente informada y potencia la producción de conocimientos y la transformación de los sujetos protagonistas y de las prácticas. Se reformula así un problema en el campo educativo que refiere a los vínculos entre el conocimiento pedagógico disciplinar y el saber indisciplinado de los docentes (Diker, 2007)²¹. Además, parecería perder sentido hablar de investigadores o académicos que producen conocimientos y docentes o educadores que los aplican. Diferenciación también puesta en jaque a partir del paradigma del pensamiento complejo, la transdisciplina y la Universidad transcultural que promueve Castro-Gómez (2007). Incluso, las miradas críticas sobre la pedagogía y la didáctica crítica y las perspectivas feministas permiten revisar algún lugar entronizado como de mayor legitimidad, sea éste el del intelectual crítico iluminado, el del varón o aun el de la mujer; este último sentido del punto de vista feminista criticado por el posmodernismo y el empirismo feminista (Blazquez Graf, 2010).

A su vez, este nudo problemático podría revisarse desde la sociología de las ciencias que permita comprender otros procesos, como, por ejemplo, los “de disciplinarización secundaria” (Suasnábar, 2013) en el campo de la educación. En esta tematización aparece una tensión entre responder a las demandas profesionales y políticas, y construirse como disciplina científica, condicionamientos que demandan mayor profundización para entender esta pluralidad de sujetos y posiciones.

No obstante, el problema continúa teniendo vigencia, involucrando relaciones complejas, no exentas de conflictos, entre el conocimiento disciplinar y el saber indisciplinado, entre la

²¹ Esta problemática evidencia diferentes aristas de análisis que aquí sólo se pueden enunciar. Además del artículo de Diker (2007), el trabajo de Feldman (2002) permite problematizar la producción de dispositivos didácticos y las reales oportunidades de uso de los mismos por parte de los docentes.

Desde otra perspectiva, la investigación de Ricci (2023) identifica a los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires (sistema de educación superior no universitario) como sujetos productores de conocimientos en el campo educativo, poniendo en evidencia tensiones, conflictos y relaciones de poder relativas a la producción, circulación y utilización de conocimientos en el campo educativo.

pedagogía, la didáctica y la política educativa y los docentes en las aulas que llevan a cabo las prácticas de enseñanza.

Desde los posicionamientos teóricos y epistemológicos consultados, se refuerza la idea de que una didáctica que acompañe las prácticas de enseñanza transformadoras de las condiciones de exclusión, desigualdad, violencia y opresión que subyugan a los sujetos, necesita avanzar hacia la construcción de una estructura epistémica que supere, al menos, los dos nudos problemáticos aquí abordados.

CONCLUSIONES: A MODO DE CIERRE Y APERTURA

Esta ponencia ha permitido una aproximación reflexiva a dos nudos que se identificaron como problemáticos en la didáctica entendida como una ciencia social crítica de la enseñanza. Recordamos que esos nudos son: 1- dicotomía y jerarquía en las prácticas de enseñanza, y 2- sujetos habilitados para producir conocimiento didáctico.

La posibilidad de revisar críticamente estos nudos así como los supuestos teóricos, epistemológicos y políticos asociados, permite superar algunas limitaciones en lo que refiere a la construcción de una didáctica como disciplina científica que debe estar acorde al acompañamiento que le demanda una práctica de enseñanza que aspira a convertirse en transformadora de las condiciones de exclusión, desigualdad, violencia y opresión que perviven en nuestra sociedad.

La enseñanza es una práctica determinante en la vida de los pueblos con capacidad de generar condiciones para la construcción de lo inédito viable (Quintar, en Rivas Díaz, 2005). Esto nos pone de cara a un desafío enorme en la educación en general y en la Universidad pública en particular, apostando diariamente desde nuestro lugar como docentes e investigadores para la transformación que se requiere hacia la construcción de una sociedad más democrática, pluralista y respetuosa para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney, S. *El saber didáctico* (1a., 125-161). Paidós.
- Blazquez Graf, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Coords.). *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales*, 21-38. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología.
- Camilloni, A. (2007). El sujeto del discurso didáctico. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico* (1a., 61-70). Paidós.

Camilloni, A. (2014). Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. *Revista de Educación*, (7), 17-32.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/980/1021

Camilloni, A. (2023). Lección 1. Reflexiones epistemológicas sobre la didáctica. En J. Bernik, V. Baraldi, O. Lossio y V. Luna. (Comps.). *Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras*, 17-24. UNL.

https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/bitstream/handle/11185/7154/LeccionesMaestras_A.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Canal Encuentro (15 de noviembre de 2018). *Diana Maffía, conferencia LNF Género y políticas del conocimiento* [Archivo de video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=edT2LIQLEPo>

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 79-91. Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, IESCO-UC: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.

Colella, L. (2015). Multiplicidad y encuentro educativo. Un aporte de la filosofía de Alain Badiou para pensar los cambios y los procesos de subjetivación en el ámbito educativo. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas*, 17(1).

<http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/38>

De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO.

Diker, G.L. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, 52, 150-171.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246009>

Feldman, D. (2002). Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica. En D.E. Gonçalves Rosa y V.C. de Souza. (Orgs.). *Didáctica e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos* (pp. 69-84). DP&A Editora y Editora Alternativa.

Fenstermacher, G.D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (1a., Vol. I, 149-179). Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.

- Galazzi, L. (2015). Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: Algunas consideraciones críticas acerca del “triángulo pedagógico”. *Paideia: Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, 35(102).
- Garrido Pimenta, S. (2013). Hacia una resignificación de la Didáctica -Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica-. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, (39), 117-139. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117.139>
- Hernández-Navarro, M. Á. (2007). *El archivo escotómico de la modernidad [pequeños pasos para una cartografía de la visión]*. Ayuntamiento de Alcobendas Patronato socio-cultural.
- Molina Galarza, M. (2023). De la pedagogía de la crueldad a una pedagogía crítica, feminista y decolonial. Repensar el lazo social a partir de Rita Segato. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-17. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270211>
- Picco, S. (en prensa). Entrevista a María Raquel Coscarelli. *Revista Alquimia Educativa*, (11). Universidad Nacional de Catamarca. <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/index.html>
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (1a.). Laertes.
- Ricci, C. R. (2023). Los procesos de construcción, reconocimiento y legitimación de conocimientos y saberes en los Institutos Superiores de Formación Docente desde la perspectiva de los hacedores (Argentina, 2006-2016). En M. Southwell y A. Vassiliades (Coords). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>
- Rivas Díaz, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 113-140.
- Silber, J., Elías, M.E., Barcia, M., Filpe, A., Hernando, G., Catino, M., Yasbitzky, A.C. y Citarella, P. (2005). Significaciones del término “crítica” en los discursos docentes de las instituciones de educación superior. *XXI Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. San Luis, Argentina.
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1281-1304. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/289>

Reflexiones en torno al derecho a la Formación docente universitaria. Formación docente en enseñanza de la Filosofía en el primer año. Propuesta de Taller de formación para Adscriptos

Federico Geronimo
Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata
federicogeronimo81@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo es parte de un proceso reflexivo sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el primer año de la universidad con el objetivo de fomentar y consolidar la formación docente para adscriptos de la cátedra de Introducción a la Filosofía de la Facultad de Trabajo Social a partir de la propuesta de un taller formativo.

El ingreso de los estudiantes a la universidad está atravesado por una multiplicidad de factores que complejizan las trayectorias educativas. Desde hace algunos años se viene investigando y desarrollando estrategias institucionales tendientes a fortalecer los procesos de inclusión y afiliación, así como la construcción del oficio de estudiante. Procesos en los que, entre las dimensiones más ligadas a la inscripción en la cultura académica, se identifican dificultades en la comprensión de textos, en la escritura y el desarrollo de la argumentación y la oralidad, y la aproximación discursiva a los saberes que se producen en la disciplina, principalmente. En este sentido, promover la formación docente de los adscriptos permitiría poder abordar con mayor amplitud y sinergia estrategias de alfabetización académica.

Por otro lado, la cuestión de la Formación docente universitaria suele ser abordada de manera simplificada en su carácter técnico e instrumental lo cual normaliza la cuestión de la formación docente en la universidad como un problema de ausencia o carencia de capacitación o tecnificación docente. Perspectivas éstas que encubren el carácter político de los problemas, es decir, el carácter político de la educación y por ende de la universidad. En síntesis, acompañar el ingreso y la permanencia de los estudiantes que transitan el primer año en la universidad conlleva trabajar hacia la consolidación de equipos docentes, capaces de generar condiciones y estrategias efectivas que permitan construir procesos de enseñanza más inclusivos. Y por otro lado, fortalecer la dimensión política de las prácticas de enseñanza orientadas hacia horizontes más emancipatorios y justos.

PALABRAS CLAVE: derecho a la formación docente; formación docente universitaria; prácticas de la enseñanza; enseñanza de la Filosofía

EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ADSCRIPTOS A LA DOCENCIA

La necesidad de proponer un taller pedagógico surge a partir de identificar una problemática en el recorrido formativo de los adscriptos en la cátedra de primer año de Introducción a la Filosofía de la Facultad de Trabajo Social. En este recorrido se advierte la ausencia de instancias formativas en torno a las prácticas de la enseñanza, tanto en su dimensión pedagógica como didáctica, como en particular relativas a la enseñanza de la Filosofía. Es relevante destacar que, desde pensadores de la didáctica de la Filosofía, Cerletti (2008), Cerletti y Couló (2015) el tema de su enseñanza es en sí mismo un problema filosófico, lo cual implicaría un abordaje específico en la instancia de la Adscripción, complementaria a la dimensión pedagógica y didáctica de la docencia.

El interés en esta cuestión surge, además, por mi participación en la cátedra en la que me desempeño como Ayudante diplomado desde hace más de 5 años. Los motivos que orientan a promover una instancia de innovación en los procesos formativos de quienes participan de la instancia de adscripción tienen que ver principalmente en ofrecer un aporte que posibilite el acceso y apropiación de la dimensión pedagógica y didáctica de la docencia. Especialmente en torno de las implicancias para la enseñanza de las dimensiones relevantes que suscita la realidad de los estudiantes de primer año que transitan sus procesos de inclusión y afiliación, así como de construcción del oficio de estudiante. Procesos en los que, entre las dimensiones más ligadas a la inscripción en la cultura académica, se identifican dificultades en la comprensión de textos, en la escritura y el desarrollo de la argumentación y la oralidad, y la aproximación discursiva a los saberes que se producen en la disciplina, principalmente. En este sentido, promover la formación docente de los adscriptos permitiría poder abordar con mayor amplitud y sinergia estrategias de alfabetización académica. Como por ejemplo a partir de la elaboración de guías de lectura y el acompañamiento en la resolución de las mismas, en la producción de PPT para facilitar la comprensión de las categorías conceptuales y en la socialización de materiales de toma de apuntes como modelos de escritura, entre otras. Asimismo, contar con un espacio específico de reflexión y análisis de las prácticas docentes y de enseñanza para estos futuros posibles docentes en formación, tal como se concibe el ámbito de la adscripción en la UNLP, contribuye a la jerarquización de su inserción en estas prácticas.

Respecto a las instancias de formación que la cátedra propone, se destacan la oferta de seminarios orientados a la formación disciplinar que sustenta la perspectiva epistemológica de ésta. Perspectiva que asume un posicionamiento filosófico que problematiza el canon hegemónico en las Ciencias Sociales, caracterizado como Eurocéntrico, recuperando las perspectivas de pensadores latinoamericanos que dan cuenta de temas y planteos

elaborados a partir de un pensar situado geográfica, política y éticamente desde nuestra región. La mayoría de los adscriptos son estudiantes de los últimos años y/o graduados pertenecientes a la carrera de Trabajo Social que adhieren a los planteos teóricos de la cátedra o se incorporan en los proyectos de investigación y de extensión que se llevan a cabo.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD. DISPUTAS DE SENTIDO Y PROYECTOS EN DISPUTA EN LATINOAMÉRICA.

En relación con el tema de la formación docente en la universidad, existe un supuesto respecto de la docencia universitaria que entiende que basta con dominar un conocimiento disciplinar para considerarse competente para enseñarlo, por ende, la docencia se centra en el conocimiento de la disciplina antes que en la intervención en el acompañamiento de los procesos de formación que su aprendizaje supone para un estudiante. Por otro lado, se construye asimismo el supuesto de que la formación docente se realiza en la práctica misma, en la inserción en un equipo de cátedra, en el que se aprenden y reproducen, en un progresivo proceso de socialización, primero como estudiante y luego como docentes, los esquemas de actuación práctica que despliegan otros docentes en ese espacio. Del mismo modo este supuesto estaría presente en la trayectoria de la adscripción a la docencia, comprendiendo que, con la realización de tareas y el aprendizaje por la observación del docente a cargo, se incorporan habilidades para la enseñanza miméticamente.

Investigaciones recientes dan cuenta de esta problemática. Ceresani y Mórtola (2018) sostienen que “... *la posesión de un vasto y actualizado conocimiento especializado por parte de la docencia universitaria es una condición necesaria pero no suficiente para garantizar su transmisión educativa. En este sentido, y en consonancia con el debate internacional de las últimas décadas, la tendencia de las universidades en nuestro país es la de jerarquizar la práctica docente considerando la enseñanza como el dispositivo fundamental de inclusión*”. (2018, p.85) Reconocen que desde su origen, la universidad conformó su planta docente bajo el supuesto de que la formación especializada en los saberes disciplinares o profesionales brindaría per se la capacidad para enseñarlos y por otro lado identifican que el *tránsito* por las aulas universitarias como estudiante y la socialización profesional son los dispositivos formativos de mayor importancia para el ejercicio de la docencia. “... *el saber pedagógico que porta la mayoría de las y los docentes universitarios/as no es aprendido en espacios curriculares explícitamente diseñados para que tal conjunto de saberes, habilidades y disposiciones sea adquirido*” (p.89). Por otro lado, sostienen que la identidad del docente universitario se forma en torno a las actividades que le brindan mérito académico acreditable lo cual hace que su identidad se referencie en su actividad científico-profesional antes que en su tarea docente.

Al referirnos al problema actual de la formación docente en la universidad, o en lo que algunas autoras denominan la pedagogía universitaria, es preciso realizar un recorrido crítico e histórico para evitar análisis que fragmenten y simplifiquen la cuestión de la formación docente en la universidad como un problema de ausencia o carencia de capacitación o tecnificación docente. Perspectivas éstas que encubren el carácter político de los problemas, es decir, el carácter político de la educación y por ende de la universidad

Por lo tanto es preciso ahondar en un problema previo que tiene sus raíces en los sentidos históricos y políticos de las universidades en Latinoamérica. Sentidos que responden a experiencias y expresiones de proyectos políticos de sociedad antagónicos y en disputa por su hegemonía.

Unos mantienen la continuidad y dependencia con las potencias mundiales haciendo referencia a una minoría de la sociedad que históricamente respondió a las oligarquías locales. Y otros proyectos, cuya historicidad da cuenta de experiencias de resistencias y expresiones alternativas promovidas por amplios sectores y actores de la sociedad guiados por un horizonte de sentido emancipatorio y de justicia.

En los siglos XX y XXI se han dado procesos de avances y retrocesos que dan cuenta de la complejidad y la disputa en torno al sentido de la universidad en latinoamérica y su relación con los centros del saber y poder globales logrando en los últimos años definir a la educación superior como un derecho y como una responsabilidad del Estado en garantizarla. Así lo sostienen Socolovsky y Batthyány en *Formación docente universitaria* (Levy, Morandi, 2022) *En su desarrollo –especialmente a partir de 1918 con la Reforma de Córdoba, y en el trazo que la vincula a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI con los procesos de movilización y resistencia popular en distintos países– pudo constituirse una reivindicación identitaria que proclamó, en las Conferencias Regionales de Educación Superior de 2008 y 2018, la definición de la educación superior como un derecho humano, un bien público social y una responsabilidad de los Estados.* (Levy, Morandi, 2022, p. 9)

Así se fue otorgando a la educación superior el status de derecho, ello conlleva reconocer aquellas implicaciones o condiciones que harían posible garantizarla.

En ese sentido, una de las condiciones posibles para garantizar el acceso a la educación superior de aquellos sectores postergados es el reconocimiento del derecho a la formación docente universitaria, y es aquí donde la formación docente adquiere una relevancia política antes que instrumental o técnica. Por ende, la formación pedagógica para quienes ejercen la docencia es una herramienta indispensable e irremplazable para enseñar, y en ese sentido, no debería ser opcional sino una decisión de política educativa. Levy (2022) problematiza los aspectos políticos y pedagógicos de la formación docente universitaria, en tanto tarea de

la enseñanza, que incide indefectiblemente en los aprendizajes de los estudiantes, así como en el derecho a la educación.

La universidad es un territorio de disputas ideológicas, conceptuales y políticas cuyos aspectos pedagógicos, que son la esencia del trabajo de enseñar, quedan relegados a tal punto que no es un requisito tener formación docente para ser docente. (Levy, Morandi, 2022, p.14)

Y por otro lado, la tarea de la enseñanza conlleva necesariamente un saber pedagógico: *Ser docente en cualquier nivel del sistema educativo es un desafío complejo y una tarea en revisión permanente que exige mucho más que el conocimiento profundo del campo disciplinar. No alcanza con conocer y manejar sólidamente los contenidos ni tampoco dictar una conferencia sólida conceptualmente si esto no logra interpelar e inquietar a los interlocutores. Es decir, en el aula, el dominio disciplinar es insuficiente para saber cómo enseñar ese conocimiento, o no alcanza para que los estudiantes logren comprenderlo. La tarea de enseñar exige siempre disponer de dispositivos inherentes a la comunicación y problematización de ideas, juicios y reflexiones concernientes a la enseñanza, que no emergen del saber conceptual, sino que constituyen el conocimiento pedagógico, un conocimiento que resulta fundamental en la tarea de enseñar. (p.17)*

Glenda Morandi da cuenta de otra cuestión problemática de la formación docente universitaria, vinculada con la producción teórica del campo de la pedagogía universitaria, como un campo que da cuenta de la heterogeneidad de experiencias y actores que participan en él. (...). *un campo de reflexiones, investigaciones e intervenciones propositivas, pedagógicas y didácticas críticas, desarrolladas en las universidades, en donde múltiples actores producen saberes y prácticas educativos (planificadores y gestores de políticas educativas, autoridades, docentes, estudiantes, extensionistas, organizaciones del territorio).* (Levy, Morandi, 2022, p.59)

Y, por otro lado, la complejidad, tensiones y condicionamientos presentes en las instituciones y colectivos que operan en la disputa por el sentido político de la formación docente universitaria. *Campo que de ningún modo se presenta libre de confrontaciones entre perspectivas diferenciadas o contrapuestas, en tanto existen articulaciones discursivas, conceptuales e ideológicas diversas, que, a su interior, han sido caracterizadas como tradiciones o racionalidades que dan cuenta del interés inherente a todo pensamiento y producción de conocimiento. idem*

En este sentido la disputa por derecho a la formación docente evidencia también la disputa que se da en torno a los proyectos políticos, reflejada en el campo de la producción teórica de las perspectivas pedagógicas que obedecen a racionalidades opuestas y en algunos casos antagónicas.

Se pueden evidenciar dos perspectivas que subyacen lo pedagógico, una instrumental y otra crítica. La primera centrada en el control técnico de acciones ejecutadas a partir del establecimiento de una lógica de relación medios-fines y

orientada a la eficacia social; y una perspectiva crítica que sitúa el carácter ético-político de los procesos educativos y las intervenciones como acciones político-culturales inscriptas en proyectos sociales y humanos emancipatorios centrados en la gestación de relaciones pedagógicas con una orientación justa y democrática.

Racionalidades que son expresión de confrontaciones entre modelos de sociedad y, particularmente en la historia argentina, de proyectos de nación que se expresaron en la construcción de imaginarios pedagógicos no solo contradictorios sino antagónicos.

DESAFÍOS Y PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN

Dada esta naturalización del quehacer de la docencia se ve necesario revisar y proponer acciones orientadas a abordar la dimensión pedagógico didáctica de la docencia y la enseñanza de la Filosofía como una propuesta formativa para los adscriptos desde un taller de formación que aborde esta dimensión, con énfasis en la enseñanza de la Filosofía en el primer año, considerando varios aspectos relevantes como: las nociones de historicidad y complejidad de la enseñanza, los escenarios socioculturales e institucionales que la atraviesan, la consideración de los y las estudiantes y sus modos de articularse con el conocimiento y con la universidad; los aspectos que intervienen en el diseño o planificación de una propuesta pedagógica; la atención y ponderación de un enfoque que posibilite el pensar la clase, al decir de Edelstein considerarla como una estructura global de actividad integrada por unidades de sentido (Edelstein, 2011). Por otro lado, resulta central abordar en instancias de formación, la consideración de los supuestos y/o propósitos que orientan una enseñanza que pretende ser filosófica; la atención y ponderación de la realidad del estudiante de primer año y la construcción del oficio de estudiante, asumiendo las implicancias éticas, políticas y pedagógicas que tiene la enseñanza desde una perspectiva latinoamericana y finalmente, anticipando los desafíos que incorpora la virtualización de la enseñanza, aspecto que la pandemia dejó planteada en las universidades.

PROPUESTA DE TALLER DE FORMACIÓN DOCENTE

La propuesta tendrá en cuenta los principios teórico - metodológicos del enfoque reflexivo y crítico de la formación para la docencia desarrollados conceptualmente, promoviendo instancias de análisis de situaciones e incidentes críticos, observaciones y registros de clase, relatos de clases, puesta en común de ideas y representaciones sobre la enseñanza y la

práctica docente; como así también situaciones problemáticas afines a los contenidos de la Filosofía.

Esquema de encuentros:

1º Encuentro: Representaciones sobre la enseñanza y la práctica docente en la universidad.

2º Encuentro: Representaciones del estudiante de 1º año y la construcción del oficio de estudiante.

3º Encuentro: Enfoque crítico y reflexivo de la docencia.

4º Encuentro: Reflexiones filosóficas sobre la enseñanza: La dimensión ético-política.

5º Encuentro: La enseñanza de la Filosofía en el primer año orientada a campos profesionales. Ejercicio de problematización desde la Filosofía.

6º Encuentro: Evaluación del taller

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ceresani, V. y Mórtola, G. (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. En P.A. Pogré, A. De Gatica, A.L. García y G. Krichesky (Eds). *Los inicios de la vida universitaria*. Buenos Aires.

Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Ed. Del Zorzal.

Cerletti, A. y Couló, A. (2015). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Noveduc

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo.

En A. Camilloni et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ed. Paidós Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*. v.20, N° 2, 467-482.

Edelstein, G. (2014). Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrados. En: G.C. Morandi y A.M. Ungaro (Coords) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*, 55-72. Edulp.

Levy, E. y Morandi, G. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. Clacso.

Residencia en el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMDP. Apuntes para andar y des-andar los senderos de la enseñanza

María Andrea Bustamante
María Concepción Galluzzi
Universidad Nacional de Mar del Plata
maria.andrea.bustamante@gmail.com
mariacgalluzzi@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo nos convoca a transitar por senderos que atraviesan las primeras cohortes de estudiantes que trayectan el Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades (UNMdP). En este andar, procuramos reflexionar acerca de los modelos de enseñanza que se constituyen en un hito que nos interpela en relación a la pedagogía oficial contemporánea y la formación docente de grado. El Área de la Formación Profesional del Profesorado atraviesa la formación docente desde sus inicios y conlleva una marca distintiva: los vínculos, los modos en que se interrelacionan los sujetos sociales con sus historias y trayectorias diferenciadas. Es por ello que abordamos las prácticas desde el paradigma de la reflexividad permitiendo atravesar la maleza desde una mirada que se desliza por toda la propuesta formativa, como una actividad intencional, por tanto, objetivar las prácticas es poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad y lo sensible sumergiéndonos en la experiencia de manera reflexiva. De este modo, promovemos un rol docente activo donde se reconstruyen sus propias teorías desde una pedagogía performativa crítica y así, des-andar la formación docente.

PALABRAS CLAVE: formación docente; prácticas reflexivas; enseñanza sensible; pedagogía performativa crítica

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN ENSEÑAR EN EL LABERINTO

La apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación nos convocó a pensar las prácticas docentes universitarias en una carrera incipiente, pero con una historia sensible detrás. Esto nos permitió co componer la asignatura Residencia atendiendo a las particularidades de las tres jóvenes cohortes que transitaron y transitan este camino. Una de las particularidades que se despliega en estos senderos, por momentos laberínticos, es la trayectoria diversa de las y los cursantes. En este contexto los procesos formativos se componen desde una mirada caleidoscópica que concibe la educación como una práctica social compleja que se desarrolla en el marco de condiciones de producción y/o transformación de dicha praxis y en conflicto con el escenario socio-político, que se dirime en territorios societarios, culturales, étnicos, en general, y que se sostiene en un a priori ontológico como condiciones de vida. En esta composición identitaria se inscribe la formación docente en el nivel superior universitario, universo que nos convoca a la indagación sobre los registros autobiográficos de sus historias de vida en un contexto de formación situado que nos permite reconstruir significados (McEwan y Egan, 1998). Es por ello que, como asignatura nos posicionamos desde un enfoque hermenéutico desde una perspectiva biográfico-narrativa, ya que en él confluyen o interseccionan una diversidad de ciencias sociales y campos disciplinares que atraviesan la carrera y que se completan con el territorio habitado en cada propuesta de cátedra. Los senderos se bifurcan intentando construir experiencias inmersivas en las instituciones de manera que con diferentes modos de visitar la mirada de la escuela (Nicastro, 2006) y poner el foco en una mirada prismática que nos permita reflexionar acerca de la práctica, en el intercambio, en el diálogo, en la gestualidad, en la escucha atenta de los relatos, la lectura de los textos producidos por los docentes, donde emergen los datos que aportan sentido. Este dato, tal como lo concibe Guardián Fernández (2007), es el que nos permite trazar el sendero de la interpretación. En la misma línea, para Bolívar, Domínguez y Fernández (2001) el sentido proviene del discurso y no de la referencia, de modo tal que la subjetividad, como construcción social, se conforma en el discurso. Es decir, la lectura de esos textos narrados

por los protagonistas se interpreta a través de la lectura de los hechos, acciones y emociones. De esta manera se componen los senderos que llevan a la Residencia a experimentar modos

de enseñanza sensible que se posiciona éticamente en territorios situados desde el paradigma de la reflexividad que permita el desarrollo de un posicionamiento crítico que anude el compromiso epistemológico, ético y político del futuro profesional docente. Desde este paradigma se concibe a la enseñanza como una actividad intencional por tanto, objetivar las prácticas es poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad y lo sensible que subyace en cada caso. Sumergirse en la experiencia de manera reflexiva implica un acercamiento consciente del sujeto a un mundo cargado de connotaciones, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas. De este modo, se promueve un rol docente activo donde se reconstruyen críticamente sus propias teorías.

En este sentido, abordamos los relatos sobre las prácticas de los estudiantes del Profesorado que componen nuestro universo, nos posicionan en la sensible tarea de habilitar sus voces, conocer sus historias de vida, identificar los aspectos relevantes de sus narrativas, todo ello, situado contextualmente, no sólo en lo particular de su voz, de sus gestos, sino también, en el entramado social con el que dialogan dichos relatos (Bolívar, 2014).

ALGUNOS SENDEROS EXPLORADOS

En la propuesta didáctica de la asignatura Residencia complejizamos modos de visitar las instituciones desde una mirada sobre prácticas docentes situadas que se componen de historias de vida sensibles, en las que lo afectivo y lo subjetivo cobran sentido a partir de las experiencias en el territorio.

La fuerza emocional de la pasión, su expresión como deseo, como afección de tocar al otro, de conmoverlo; la imposibilidad de negar lo personal, lo subjetivo, lo afectivo; el amor y la erotización... todo ingresa al campo de la educación cuya neutralidad es todavía hoy defendida a capa y espada, a pesar de haber sido expuesta como el encubrimiento de un proyecto necesariamente político. (Yedaide, 2016)

Es desde este espacio curricular que el sentido político del hecho educativo se pone en juego en cada gesto, en cada dimensión apropiada en el campo. Es entonces que nos proponemos sumergirnos en la espesura de las y de los estudiantes como forma de captar la manera en que las personas construyen su autoconocimiento, transmiten su sentido personal y

organizando su experiencia (Contreras, 2016). Así exploramos las múltiples formas que componen el territorio biográfico y nos extendemos hacia la literaturización de la investigación vida.

Uno de los territorios explorados fue la escuela secundaria, en tanto terreno a pisar en las primeras experiencias profesionales como docentes de Ciencias de la Educación. Las pisadas por las galerías de un laberinto con diferentes pasadizos, se centraron en habitar las aulas de asignaturas de incumbencia en las que, con amorosidad intervinieron en prácticas de acompañamiento y construcción de saberes, siempre acompañados de un docente co formador que orienta en los primeros pasos.

Otro de los territorios explorados fue la realización de una experiencia inmersiva en espacios otros que en los que se co-construye conocimiento. La formación docente inicial propone diversos escenarios en los que las y los estudiantes componen trayectorias que para nosotros implica la desnaturalización de prácticas formativas disruptivas que promuevan miradas rupturistas de aquellas compuestas en nuestras biografías escolares. Por tanto, esta propuesta inmersiva consiste en abordar la experiencia educativa en un contexto macro que pretende compartir los modos de enlazar enseñanzas en los diferentes niveles y modalidades de enseñanza. Esta inmersión en el Partido de Mar Chiquita surgió de la necesidad de habitar la institución educativa en su contexto, es así que compartimos momentos con la Secretaría de asuntos docentes que orientó sobre los modos de acceder a los cargos docentes en el partido, la Directora del Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa expuso los modos en que se relacionan con los distintos niveles educativos y articulan en diferentes proyectos educativos. La visita a la Escuela Agraria Nicanor Ezeyza conmovió las propias biografías de las y los estudiantes, y la inmersión en el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 63 permitió habitar otro territorio (Despret, 2022) en el que se desempeñarán en su profesión académica futura. Esta vivencia de formación constituye una visión que la aleja de las concepciones aplicacionistas que suponían que el docente primero aprendía y luego, enseñaba (Alliaud y Antelo, 2009). No obstante, capitalizar las experiencias depende del tratamiento que se otorgue a esta

pudiendo resultar más práctica si se propone y se logra una distancia óptima para indagar, sistematizar, analizar, interpretar y transformar la realidad, a través de la reflexión y la acción como unidad indisoluble, considerando a cada una como par constitutivo de la misma y por lo tanto, imprescindibles (Freire, 1970). De acuerdo a ello, la metodología de trabajo incluye la

observación institucional, la revisitación de las biografías personales y escolares, el relato íntimos de las experiencias, sensaciones y sentimientos que atraviesan las instancias vivenciales de la institución, la formación ético-política de su proyecto profesional a la luz del actual contexto pospandémico; pero también se propone un distanciamiento y revisión que permita analizar desde una postura reflexiva y retroalimentándola con los marcos teóricos que aportan los diferentes espacios de la formación.

ESPACIOS DE DIÁLOGO: LOS CONVITES

Este espacio propone acercar a los estudiantes del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación a la generación de dispositivos que permitan analizar críticamente la realidad que allí ocurre en las instituciones, poner en discusión las propias percepciones y saberes acerca de lo que acontece en ellas, y planificar sus primeras intervenciones en terreno, contextualizadas y fundamentadas pedagógica y didácticamente. Al ser asignaturas cuatrimestrales, los tiempos para abarcar las problemáticas en las diferentes instituciones, son escasos; es por esto que pensamos un eje transversal que vuelva la mirada sobre el posicionamiento ético-político de la tarea docente. En este Eje transversal nos proponemos conversar junto a invitados expertos en los temas educativos y niveles del Sistema Educativo Provincial y Nacional referentes, con el propósito de ampliar los conocimientos e instalar el diálogo con perspectiva crítica y emancipadora.

Estos Convites, como dispositivos, habilitan la circulación de la palabra en torno a la reflexión colectiva, la socialización de ideas y experiencias, el diálogo comunitario, la argumentación de ideas en torno a problemáticas que surgen de la palabra de las voces expertas de profesionales que comparten sus relatos acerca de la vida en las diferentes instituciones. Edelstein (2011) se centra en la práctica reflexiva en relación con los procesos en contextos históricos, sociales, culturales y organizacionales en los que los docentes se desarrollan profesionalmente.

La idea de práctica reflexiva debe centrarse tanto en el ejercicio profesional como en las condiciones sociales en que el mismo acontece. Esto implica, por parte de los profesores, el reconocimiento de que sus actos son fundamentalmente políticos y que, por lo mismo, pueden ser direccionados a objetivos democráticos emancipatorios. Otra condición básica desde esta

recuperación crítica es que la práctica reflexiva, en cuanto práctica social, solo se puede realizar en el marco de colectivos organizados. Ello plantea la necesidad de transformar las escuelas en *comunidades de aprendizaje* en las cuales los profesores se apoyen y se estimulen mutuamente y donde el compromiso que se suscite tenga un valor estratégico fundamental. De este modo, se postula el pasaje de la reflexión a la reflexión crítica, y en esta dirección, del profesor reflexivo al intelectual crítico. (pág. 67)

Concebimos el trazado de la Residencia como un espacio de construcción colectiva y no solamente de formación. Nos servimos de algunas voces como la de Edelstein, (1995); Steiman, (2004); Feldman (2010); Contreras, (1997) resultaron contribuciones en relación con el lugar de las prácticas en la formación de los docentes. Los enfoques se multiplican y surgen concepciones diversas y alternativas y nuevas búsquedas de integración.

Se inició un movimiento amplio y variado que enfatiza el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas. (Davini, 2015, p.18)

Las experiencias de práctica en la formación inicial se configuran en un espacio de indagación y reflexión sobre las prácticas de enseñanza según Edelstein (2011) desde diferentes planos: el relacionado con los registros de observación que serán, luego, insumo de análisis para la futura elaboración de propuestas de enseñanza a poner en acción; el plano relacionado con los procesos de acompañamiento de los docentes formadores en los que se comparten aportes específicos del campo que colaboran en la elaboración y revisión de las clases del practicante

Este dispositivo, el Convite constituye en un espacio de co construcción de conocimiento y ampliación de posibilidades de aprendizajes otros.

DESAFÍOS FUTUROS

Residencia supone la inserción del docente en formación en la realidad de la institución escolar de nivel medio y superior, a la que llega con referentes teóricos con los que puede confrontarla. En la acción pedagógica descubre facetas insospechadas de la realidad,

situación que lo induce a retornar a los marcos teóricos con la necesidad de su revisión y complejización o bien al replanteo de su práctica. El futuro docente se compone para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en dialéctica constante: ésta es la concepción de la práctica como praxis. Proyectar, implementar y evaluar propuestas de intervención como modos de habitar la educación forma parte de las prácticas institucionales y contextualizadas socialmente, con lo que adquiere su configuración de práctica social.

Como desafíos futuros, nos proponemos la construcción de otros dispositivos que sistematicen las prácticas que se llevan a cabo en el territorio, pero que propicien pedagogías performativas críticas que contribuyan a pensar modos otros de enseñar en la educación superior.

Esta asignatura tiene una doble función: por un lado, la de enseñar sin perder de vista la reflexión sobre sí misma en lo que respecta a la manera de entender la formación. Por el otro, promover en los docentes en formación el reconocimiento y la visibilización de los modos en los que han aprendido y los modelos de docentes con los que han interactuado, de manera que sean capaces de adoptar una posición reflexiva sobre sus propias prácticas, analizar su contenido y abordarlas críticamente.

En primer lugar, resulta central abordar la desnaturalización de la mirada sobre la escuela ya que promueve la posibilidad de acercamiento de los estudiantes al análisis e interpretación de las prácticas escolares buscando, así, evitar la reproducción de prácticas instituidas en la tradición escolar. Se promueve de este modo, al reingresar a la escuela en el marco de su formación profesional, ampliar, complejizar e interpretar los marcos de referencia y permite pensar alternativas a lo instituido en la escuela.

El otro pilar sobre el que se sustenta esta propuesta es la reflexión sobre las prácticas. La complejidad de la enseñanza demanda un profesional capaz de reflexionar sobre su práctica a través de la mirada sobre sus saberes y competencias. Un profesional reflexivo es aquel que puede constituirse en un investigador en el contexto de su propia práctica (Schon, 1983). Esta mirada introspectiva debe promover la movilización de supuestos teóricos, saberes, competencias específicas para decidir sobre aquellos aspectos de su experiencia que deben ser revisitados y resignificados.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Todos hemos estado o estamos involucrados en cuestiones educativas, formales y no

formales. Conocemos instituciones de la comunidad, la escuela, los institutos de nivel superior, ya que casi la totalidad de los adultos hemos asistido a una y hemos vuelto luego, como familiares, amigos, padres o como docentes (Grimson y Tenti Fanfani, 2014). Esta trayectoria personal, la propia biografía escolar, se vuelve generadora de concepciones, opiniones y formas de habitar la escuela y el aula.

Es por ello que, cuando se habla de “prácticas” no se refiere exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos.

A la hora de analizar las prácticas, es necesario plantearse el valor del campo teórico referido a lo pedagógico y es por ello que podemos afirmar que sostienen, sustentan y dan encuadre para examinar el mundo desde una perspectiva distinta. Al hacer foco en las prácticas docentes, podemos reformular discursos y situaciones de enseñanza contextualizadas, podemos vernos desde distinto ángulo y desde un nuevo marco interpretativo realizar reelaboraciones de nuestras propias prácticas. En contextos reales, las teorías se ponen en tensión cuando se coloca a la práctica como objeto de conocimiento. Es allí cuando surge un proceso no lineal, que se articula en idas y venidas (de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica) para lograr la integración entre las situaciones de práctica, las problematizaciones que surgen, las dimensiones con las que se analiza el problema, las teorías que sustentan las acciones didácticas, el contexto en el que se enseña, la actualización docente, las nuevas propuestas y las formas de validarlas y los nuevos problemas que surgen a partir de nuevos casos o nuevas situaciones de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.

- Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata
- Contreras, D. (2016). Profundizar narrativamente la educación. En E. De Souza (Org.) *(Auto)biografías e documentacao narrativa: redes de pesquisa e formacao*. Salvador: EUDEBA.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Despret, V. (2022). *Habitar como pájaro. Modos de hacer y pensar territorios*. Cactus.
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. PrintCenter.
- McEwan, H. y Egan, K. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada de la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homosapiens Ediciones.
- Porta, L. (Coord.) (2020). *La expansión biográfica*. EUDEBA.
- Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Steiman, J. (2004). *Más didáctica (en la educación superior)*. Miño y Dávila.
- Tenti Fanfani, E. y Grimson, A. (2014). *Mitomanías de la educación argentina: crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Siglo XXI.

Tareas auténticas. Una estrategia para evaluar

Valeria B. Arce

Silvia P. García

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

varce@quimica.unlp.edu.ar

sgarcia@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

En este trabajo se presenta una actividad realizada con estudiantes de los Profesorados de Ciencias Biológicas y Química, pertenecientes a la FaHCE (UNLP). Se propuso el desarrollo de una actividad auténtica como parte de la evaluación del segundo parcial de la asignatura, la misma consistió en la participación en el XVII Encuentro Internacional de Profesorados (UBA). Las tareas auténticas son actividades diseñadas para relacionar el aprendizaje académico con situaciones que suceden en el mundo real, la realización de las mismas enriquece al estudiante logrando que el mismo deba poner en juego diferentes saberes, asumiendo un rol activo en la apropiación de nuevos conocimientos. La propuesta sostiene un doble objetivo, incorporar a la acreditación de saberes una auténtica evaluación formativa por medio de una actividad que culminó con la presentación de un poster en el evento, y el segundo objetivo subyace en la formación docente integral. Luego de la actividad los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, así como también, poner en práctica una herramienta de evaluación auténtica que podrán usar y potenciar en su hacer como futuros profesionales docentes. Por otro lado, la realización de actividades auténticas invita a los docentes de la cátedra a reflexionar sobre sus prácticas educativas, particularmente sobre la evaluación.

PALABRAS CLAVE: tareas auténticas; evaluación; profesorado

INTRODUCCIÓN

Desde la Cátedra Química General e Inorgánica, asignatura de las carreras de Profesorado de Ciencias Biológicas y Profesorado de Química, pertenecientes a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, asumimos el desafío de evaluar los aprendizajes de algunos contenidos a través de “Tareas Auténticas”. A partir de una actividad específica, con contenidos particulares, los y las estudiantes pudieron evidenciar, construir, reconstruir y reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje, así como también, poner en práctica una herramienta de evaluación auténtica que podrán usar y potenciar en su hacer como futuros profesionales docentes.

En este trabajo se desarrollará el proceso de construcción de la tarea auténtica usada como parte de la evaluación del segundo parcial de la asignatura para los contenidos Equilibrio Ácido-base y Química Nuclear. La actividad consistió en elaborar un poster para ser presentado en el XVII Encuentro Internacional de Profesorados de Enseñanza Superior, Media y Primaria en Ciencias Naturales, Matemática y Tecnología llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, encuentro donde se nuclean estudiantes de Ciencias Naturales tanto nacionales como internacionales.

Un doble objetivo plantea la presentación de este trabajo, por un lado, incorporar a la acreditación de saberes, no solo la herramienta de evaluaciones parciales tradicionales, clásico de todas las academias, sino incorporar una auténtica evaluación formativa por medio de una actividad que culminó con la presentación del póster, pero demandó una metodología de trabajo y una preparación intensa de los saberes para el desarrollo de los contenidos por parte de todos los involucrados. Posibilitó que los y las estudiantes fueran conscientes de sus propios procesos de aprendizaje y que el cuerpo docente de la cátedra repensara y reflexionara sobre sus propias prácticas educativas, en particular la evaluación de contenidos fuera de lo tradicional, ideas que viene desarrollando e implementando en los últimos tiempos. El segundo objetivo subyace en la formación docente integral, un educador de ciencias naturales no solo debe conocer los contenidos disciplinares específicos, debe poder interactuar con sus pares, desarrollar habilidades comunicativas, ser partícipe activo como sujeto social en el contexto educativo histórico de su tiempo.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

FUNDAMENTACIÓN

Desde los especialistas de la educación mucho se ha pensado y escrito sobre evaluación, en particular sobre las ideas de evaluación formativa y continua, aun así, no deja de ser uno de los mayores desafíos que enfrentamos en las aulas de la universidad, ya que poner en práctica el marco teórico conciente exige pensar y repensar cada actividad que se propone

para que desarrollen los y las estudiantes, para que sea el reflejo del proceso de aprendizaje que pretendemos. Tampoco se debe perder de vista que en el proceso de evaluar los docentes toman una serie de decisiones y se constituyen como verdaderos organizadores implícitos, con carga de preconcepciones, creencias, significados y modelos mentales con los que perciben la disciplina que enseñan y subyacen en los procesos evaluativos (Moreno & Alzárate, 2003).

Entender la evaluación como parte del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes nos sitúa dentro de un enfoque teórico amplio reconocido como constructivista, que invita, habilita y exige elaborar instrumentos diversos de evaluación para lograr mejores resultados en la enseñanza. Estos instrumentos es esencial que estén alineados con los objetivos pedagógicos específicos y se basen en criterios claros, explícitos y bien conocidos por los y las estudiantes. En este sentido afirma Melchiorre (2019)

Cuando a los estudiantes se les presentan situaciones en las que pueden establecer sus metas académicas, apropiarse de los objetivos de aprendizaje y reflexionar sobre sus acciones y decisiones de manera de identificar fortalezas y debilidades, pueden determinar cursos de acción que devengan en aprendizajes (p.2033)

La evaluación debe estar orientada a una situación de interacción, el conocimiento es un proceso de construcción compartido donde el intercambio de significados entre quien enseña y quien aprende posibilita replantear estrategias, la idea de evaluación es inherente al proceso de enseñar y de aprender.

Desde las diferentes propuestas y perspectivas en que la evaluación formativa es pensada con aportes de la Psicología, la Didáctica y Ciencias de la Educación, se encuentra contenida la evaluación auténtica. El término evaluación auténtica y tarea auténtica fue utilizado por primera vez por el estadounidense Grant Wiggins con el propósito de diferenciarse de las evaluaciones estandarizadas que acontecían en su país entre 1980 y 1990. Las tareas auténticas en educación son actividades diseñadas para relacionar el aprendizaje académico con situaciones que suceden en el mundo real.

Wiggins (1998) hace énfasis en la importancia de las tareas auténticas y que dichas tareas auténticas deben tener las siguientes características:

- Relevancia del mundo real: la tarea debe tener un diseño apropiado que presente una situación que los y las estudiantes puedan aplicar.
- Complejidad: los y las estudiantes deben poder desarrollar tareas auténticas que pongan en juego habilidades de distintos órdenes de complejidad, que requieran de su pensamiento crítico.

- Integración de conocimientos: una tarea auténtica debe integrar diferentes áreas del conocimiento o diferentes disciplinas interrelacionadas.
- Evaluación significativa: se centra en el desempeño del estudiante y la calidad del producto final.

Estas características Wiggins las recupera y analiza a lo largo de todo su trabajo y deja abierta la posibilidad a que se puedan trabajar en el aula con creatividad siempre dentro de situaciones del mundo real.

Una tarea auténtica debe ir precedida de una consigna auténtica, que demande una tarea que tenga sentido, que los y las estudiantes puedan llevar adelante su aprendizaje con cierto grado de incertidumbre pero que no los paralice el desafío. Algunas de las características más relevantes que deben tener una consigna auténtica y significativa

según Anijovich (2014) son:

- Que permitan a los y las estudiantes asumir un rol activo en la apropiación de nuevos conocimientos
- Que los y las desafíe a usar diversidad de recursos
- Que les permita hacer relaciones con sus conocimientos previos
- Que estén anclada en un contexto que les permita trabajar las particularidades
- Que estimule la interacción de diferentes campos del conocimiento y pueda relacionarlos.

La evaluación entendida como auténtica plantea nuevas maneras de concebir las estrategias evaluativas, se trata de una evaluación centrada en los procesos y no en los resultados, donde los y las estudiantes deben asumir un rol protagónico de su aprendizaje y en consecuencia utilice la evaluación como un medio para alcanzar los conocimientos de la educación formal (Ahumada, 2005).

Un diseño interesante es planteado por García-Medina, A. et al. (2015) para analizar una tarea auténtica de aplicación en aula, señalando características específicas dentro de las posibilidades expresadas por Wiggins:

- a) Propósitos: la tarea tiene una finalidad definida, un producto o una meta por alcanzar.
- b) Destinatarios o audiencias: las actividades están dirigidas a interlocutores reales, que pueden percibir sus resultados y opinar sobre ellas.
- c) Incertidumbre: requieren enfrentar y resolver problemas poco estructurados, que pueden tener más de una solución.
- d) Restricciones: en la vida real existen siempre limitaciones, lo que hace necesario idear alternativas y tomar decisiones acerca del camino más apropiado o menos malo, en las condiciones dadas.
- e) Repertorio de recursos cognitivos: las situaciones y problemas de la vida real, en general, no se resuelven a través de un conocimiento o un procedimiento específico, sino que

requieren de la activación simultánea de varios de ellos, adquiridos en distintos momentos y disciplinas.

f) Proceso: incluye oportunidades para ensayar, consultar recursos, obtener devoluciones y refinar los puntos.

PROPUESTA: ACTIVIDADES AUTÉNTICAS

La propuesta consistió en la participación en el XVII Encuentro Internacional de Profesorados de Enseñanza Superior, Media y Primaria en Ciencias Naturales, Matemática y Tecnología realizado en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, el 17 de noviembre de 2023 (de ahora en adelante denominado Encuentro UBA). Las actividades se llevaron adelante mediante una planificación cuidadosamente organizada, las mismas se describen a continuación.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES

La cátedra cuenta con un aula virtual, en la plataforma Moodle, la misma está diseñada con el formato de pestañas, donde cada una de ellas corresponde a una unidad didáctica del programa de estudios de la asignatura. El diseño permite presentar la propuesta de la cátedra de forma clara y amena, el aula virtual cuenta con pestañas destinadas a cuestiones generales y organizativas, como Información general de la Cátedra, Consultas generales y preguntas frecuentes, Cronograma general, Bibliografía general, Programa de la Asignatura, Guías de estudio, entre otras, en la Figura 1 se presenta la organización general del aula virtual.



Figura 1. Imagen de la organización del aula virtual de la asignatura Química General e Inorgánica en la plataforma Moodle de la FaHCE. Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2 se muestran las pestañas correspondientes a las unidades didácticas química nuclear y equilibrio ácido-base. Cada una de las pestañas contiene los recursos y las actividades seleccionados para las temáticas antes mencionadas, por ejemplo, material escrito y audiovisual con contenidos teóricos, acceso a material de lectura, una guía de estudio y un foro de consultas. Además, se presentaron las pautas para la participación en el Encuentro UBA.

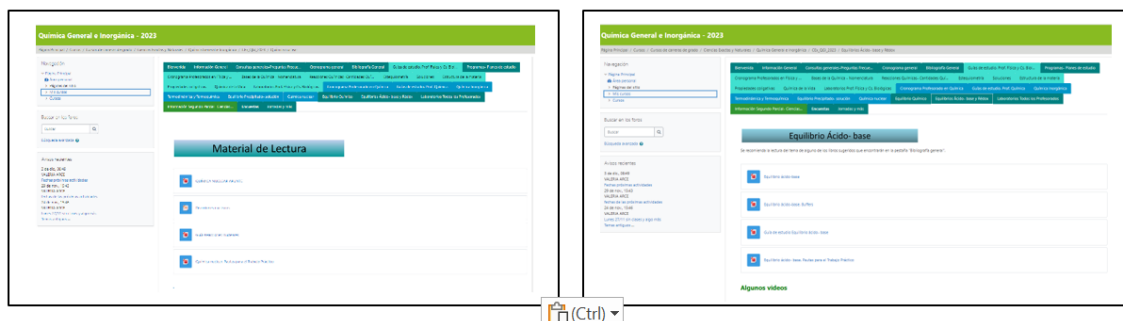


Figura 2. Imagen que muestra la pestaña en el aula virtual correspondiente los temas: química nuclear y equilibrio ácido-base. Fuente: elaboración propia.

La dinámica de trabajo consistió en el desarrollo de clases teórico-prácticas para el abordaje del tema correspondiente, en las mismas se indagaron las ideas previas, que constituyen el punto de partida para el desarrollo de conceptos en el proceso de aprendizaje de las Ciencias Naturales. Se presentaron los lineamientos generales sobre el tema de estudio, junto con la realización guiada de ejercicios de aplicación, las estrategias de resolución y los resultados de los mismos fueron debatidos en forma grupal, siempre con el docente como moderador del intercambio. En el desarrollo de las clases se implementan estrategias específicas orientadas hacia una participación activa de los estudiantes (Díaz Barriga, 2013). Esto implica promover espacios de discusión y debate donde se les dé la oportunidad a los estudiantes de expresar sus ideas y opiniones. En algunos casos hemos presentado una dinámica grupal con el objetivo de estimular la colaboración entre pares, permitiendo a los estudiantes sentirse motivados, seguros y dispuestos a aprender.

Se propuso realizar la participación en el Encuentro UBA, como parte del estudio y evaluación de los temas química nuclear y equilibrio ácido-base, para los estudiantes del profesorado de Química y Ciencias Biológicas, respectivamente. Cabe destacar que la propuesta de participación en el Encuentro se enmarca en la modalidad de expositor, desde la organización del evento se reserva la misma para la comunicación de propuestas didácticas por parte de estudiantes de los profesorados, siempre con el aval del Profesor de la cátedra. La presentación se realiza en formato de póster.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se programaron encuentros entre los docentes y cada grupo de estudiantes, los mismos estuvieron destinados a la planificación y

elaboración del póster a ser presentado en el Encuentro UBA. Los estudiantes fueron los responsables de la organización de los contenidos necesarios para la preparación del póster y del diseño del mismo, siempre bajo la supervisión de los docentes.

Cada grupo de estudiantes diseñó una propuesta didáctica pensada para una posible aplicación en nivel secundario, en los posters se presentan en forma resumida o esquemática. Es interesante notar que los estudiantes utilizaron recursos digitales en la preparación de las propuestas. El grupo que desarrolló una secuencia didáctica sobre química nuclear utilizó formularios de google para la elaboración de una encuesta, la misma fué presentada en el poster mediante un código QR. Por otro lado, ofrecieron el acceso, por medio de otro código QR, a un video de Youtube de la Comisión Nacional de Energía Atómica (CNEA) que presenta información sobre tecnología nuclear y su uso en alimentos.

Por otro lado, el grupo que presentó la propuesta didáctica sobre equilibrio ácido-base recurrió al uso de un mural colaborativo (padlet) donde presentaron la temática y compartieron curiosidades en formato escrito y audiovisual. El diseño contempla un trabajo experimental que permite evaluar la acidez o basicidad de un suelo, una explicación del mismo también es presentada en forma de video en el padlet. Además, el grupo plantea en su propuesta un trabajo colaborativo con los estudiantes con quienes se trabajaría la misma, ya que sugieren un trabajo grupal expositivo que debe publicarse en el padlet elaborado para tal fin, que fue presentado en el póster mediante un código QR.

Una vez finalizada la preparación e impresión de los posters, fueron presentados en el Encuentro UBA, para esto los estudiantes viajaron a Ciudad Universitaria (UBA) con el acompañamiento de docentes de la cátedra. Los posters fueron colocados en los sitios indicados, los estudiantes estuvieron a cargo de las explicaciones sobre los mismos, cada uno de ellos se desarrolló con claridad, soltura y solvencia en la exposición. Las interacciones fueron muy enriquecedoras, a tal punto que una persona de Uruguay (que participó del evento) hizo comunicación con los estudiantes por medio de una publicación en el padlet de los con el grupo del Profesorado de Ciencias Biológicas.

En la Figura 3 se muestran los posters de ambos equipos presentados en el Encuentro UBA, titulados: "La energía nuclear en Argentina como propuesta didáctica a nivel secundario" y "El concepto de pH: un enfoque interdisciplinario".

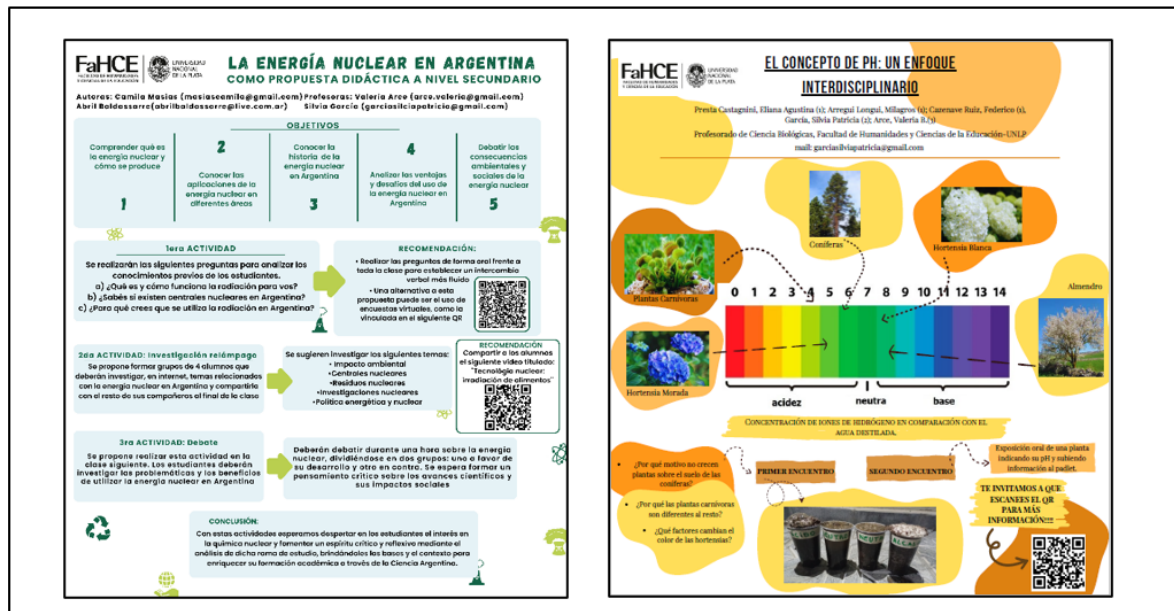


Figura 3: Imagen que muestra los posters presentados por los estudiantes de los profesores de los departamentos de Química (izq.) y Ciencias Biológicas (der.) en el Encuentro UBA.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Teniendo en cuenta las propiedades planteadas por García-Medina, A. et al. (2015) se utilizaron las mismas para analizar la actividad realizada por los estudiantes, a continuación se presenta el análisis:

Propiedad de tarea auténtica	Análisis
Propósito	La tarea cuenta con un propósito explícito, que es la presentación de un trabajo al Encuentro UBA, como parte de la evaluación de un tema particular.
Destinatario	La actividad tiene destinatarios reales que fueron los asistentes y expositores del Encuentro UBA.
Incertidumbre	La propuesta considera el razonamiento de situaciones reales, ya que es una actividad que podrían realizar como futuros profesionales docentes.
Restricciones	Los estudiantes deben tomar decisiones en varios pasos del proceso, desde la selección del material, diseño de la propuesta, elaboración del poster, etc.
Repertorio de recursos cognitivos	El estudiante hace uso de los conocimientos abordados previamente en la materia, como también de razonamientos y habilidades de los que se hace uso para la toma de decisiones.
Proceso	La propuesta presenta diferentes espacios de retroalimentación, en la búsqueda y selección del

	material a presentar, en la preparación del poster y luego en la presentación y defensa del mismo.
--	--

El análisis realizado permite concluir que la actividad propuesta por la cátedra queda enmarcada dentro de las tareas auténticas, ya que cubre las propiedades que caracterizan a las mismas. De este modo, la actividad realizada contribuye a los estudiantes reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje.

La valoración de la propuesta quedó bien explicitada por los mismos estudiantes que participaron, quienes realizaron algunas devoluciones de su propio proceso de aprendizaje y evaluación por escrito a modo de reflexión. Algunas de las consideraciones más importantes y relevadas por escrito a modo de reflexión final de la tarea realizada, según los estudiantes se presenta en la Figura 4.

Estudiante 1: Mi experiencia en el Encuentro de Profesorados UBA 2023, fue muy satisfactoria, adquirí conocimientos de cómo realizar una presentación, sentí el interés de las personas por aprender sobre el tema que presenté junto a mis compañeras, y la emoción de explicarlo reiteradas veces. También pude experimentar la otra cara de la moneda, explorando, descubriendo y preguntando.

Estudiante 2: Para mí lo hubo múltiples cosas que estuvieron buenas y que puedo recatar como valiosas. Una de ellas que destaco fue toda la preparación que llevo hacer el poster, el planificar la actividad que queríamos desarrollar para el proyecto, la experimentación para comprobar si la experiencia que estábamos queriendo usar era correcta, como formular el poster, que diseño íbamos a implementar. Luego lo que fue en el encuentro en sí, fue la riqueza de propuestas e intercambios y poder observar las diferentes metodologías que todos compartían. Fue muy agradable la oportunidad de conocer tanta gente con muchísimas propuestas diferentes, las charlas a las que fuimos y más que nada que les docentes nos dieran la oportunidad de realizar esta actividad y todo el incentivo que nos dieron para llevarlo a cabo.

Estudiante 3: Considero que lo más valioso de la propuesta fue la planificación de la investigación, la búsqueda de información, el trabajo en grupo para poder discutir las distintas formas de realizarlo de la mejor forma y todo el aprendizaje que conlleva. A la hora de participar en el congreso también se valora mucho el intercambio con otros/as docentes que están abiertos a debatir otras formas de llevar a cabo la propuesta. Valoro mucho la predisposición de las docentes de la cátedra por acompañarnos en todo el proceso de la investigación y el armado de la actividad. Con el grupo quedamos muy contentos a la hora del intercambio con otros/as docentes dentro del congreso, ver las distintas iniciativas de actividades posibles para aplicar en el aula es muy importante y lindo.

Figura 4. Reflexiones de los estudiantes respecto de la actividad realizada.

Creemos que la propuesta ha sido muy enriquecedora tanto para los estudiantes como para los docentes, como se mostró anteriormente los estudiantes valoraron positivamente la misma. Desde nuestra visión como docentes de la cátedra y atendiendo a las voces de los estudiantes planteamos mantener la propuesta en el dictado de la materia, como también la incorporación de nuevas actividades en el marco de las actividades auténticas, lo que constituye todo un desafío en la planificación y diseño didáctico.

CONCLUSIONES

Las distintas instancias de interacción con las temáticas en estudio permitió a los y las estudiantes evidenciar su propio proceso de aprendizaje, como también, percibir la evaluación como proceso.

Las estrategias y metodologías utilizadas para provocar la apropiación de conocimientos en contenidos específicos y su evaluación posterior despertaron interés, participación activa, compromiso, y creatividad por parte de los y las estudiantes, evidenciado esto un excelente resultado final de la tarea, como así también, es sus propias reflexiones.

Desde la Cátedra la incorporación de una tarea auténtica para realizar una evaluación auténtica fue poner en acción posicionamientos teóricos y reflexiones que se vienen trabajando desde diferentes metodologías para favorecer un enfoque diferente y complementario a los parciales tradicionales.

No significa que como herramienta los parciales tradicionales no tengan un potencial importante para evaluar aprendizajes, más aún en disciplinas como química que el grado de modelización, simbología y abstracción es complejo, pero la búsqueda de nuevas herramientas evaluativas es una necesidad para generar una verdadera educación química. Sin dudas esta actividad presentada ha cumplido las expectativas esperadas teniendo una excelente aceptación por parte de los y las estudiantes.

La formación de docentes en Ciencias Naturales se vió favorecida por esta actividad auténtica, como las explicitaciones de nuestros estudiantes con contundencia lo demuestran, lo cual nos predispone para seguir trabajando con nuevos desafíos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, Instituto de Educación PUCV, 45 (1), 11-24.

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Díaz-Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. UNAM, México.

Moreno Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, ISSN-e 2174-6486, ISSN 0212-4521, Vol. 21, N° 2, 265-280.

Melchiorre, M. L. (2019). Evaluar para aprender en ciencias naturales: actividades y estrategias para el aula. *Bio-grafía*, número extraordinario, 2030-2039.

Wiggins, G. y McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Análisis de Evaluaciones de la Cátedra Materiales

Vicente Constantino Pizzorno
Ana Laura Cozzarín
Lucas Eugenio Feloy
Adrián Juan León Lacoste
Ernesto Maffia
Fernando Ruíz Díaz
Daniel Osvaldo Tovio

Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de La Plata

vicente.pizzorno@ing.unlp.edu.ar

acozzarin@ing.unlp.edu.ar

lefeloy@ing.unlp.edu.ar

juan.lacoste@ing.unlp.edu.ar

ernesto.maffia@ing.unlp.edu.ar

fernando.ruizdiaz@ing.unlp.edu.ar

datovio@ing.unlp.edu.ar

RESUMEN

Se realizó un relevamiento del desempeño de los estudiantes de la Cátedra Materiales (FI-UNLP) en los diferentes exámenes que se tomaron durante el año lectivo 2023, disgregado por temática con la finalidad de conocer fehacientemente el desempeño en cada una de ellas. También se emplearon datos de acceso y visualización de los apuntes, videos, prácticas, etc. que se brindan como material de estudio para, con toda esta información, analizar el impacto de los diversos soportes didácticos en el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: ingeniería; materiales; relevamiento; soportes didácticos

INTRODUCCIÓN

La Cátedra Materiales se dicta en el segundo año de las carreras de Ingeniería Mecánica, Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Aeroespacial e Ingeniería Industrial en dos aulas en simultáneo, debido a la cantidad de estudiantes que la cursan regularmente (en promedio 300 por semestre). El dictado es de manera semestral y está dividido en dos módulos. Para la confección del presente trabajo se hizo un relevamiento de todos los exámenes parciales evaluados durante el año lectivo 2023, ambos semestres, en todas las instancias (primera fecha, segunda fecha y fecha flotante tanto del primer módulo como del segundo).

Se relevó cómo le fue a cada estudiante en cada uno de los puntos de las evaluaciones, tanto los teóricos como los prácticos. A partir de esto, se analizaron cuáles fueron las temáticas en las que los estudiantes tuvieron menor puntaje y se relacionó esta situación con la complejidad de cada tema y con los medios didácticos empleados para su dictado. En este punto se destaca que en la pandemia se realizaron distintos soportes didácticos para todas las temáticas de la asignatura que actualmente se siguen utilizando en el curso a través de la plataforma Moodle.

Lograr un entendimiento de la comprensión de los educandos para cada tema permite un mejor diseño de las alternativas pedagógicas que se emplean para impartirlo y permiten contar con un marco de referencia empírico con el que examinar la evolución de cada tópico para poder determinar si las alternativas seleccionadas son, o no, fructíferas en cada caso.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

En búsqueda de mejorar el aprendizaje y la adquisición del conocimiento de los y las estudiantes, se indagó desde la Cátedra en pos de conocer cuáles de los diversos temas dictados en el transcurso de las cursadas presentan mayor dificultad para los estudiantes a la hora de rendir evaluaciones. También se exploró la vinculación entre estos temas y las estrategias formativas utilizadas por los docentes para transmitirlos.

OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio es tender a la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje en la asignatura Materiales a partir del análisis exhaustivo de la totalidad de las evaluaciones del ciclo lectivo 2023, con el fin de relacionar dicho desempeño con las distintas estrategias pedagógicas utilizadas en cada una de las temáticas de la materia, para tender a futuro a generar nuevo material de estudio con una mirada más crítica.

ABORDAJE METODOLÓGICO

METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

La evaluación curricular de la materia está dividida en dos módulos. Cada uno de ellos cuenta con tres fechas de parcial: primera (P), segunda (S) y flotante (F). Cada examen tiene dos secciones: una teórica y una práctica. La primera está compuesta de ocho o diez consignas de opción múltiple, verdadero-falso, emparejamiento y/o gráficos conceptuales para completar. Las respuestas correctas suman 0,50 puntos, las erróneas (de opción múltiple o verdadero-falso) restan 0,25 puntos y las no contestadas o las de emparejamiento y/o gráficos conceptuales erróneas valen 0,00 puntos. La segunda sección del examen está conformada por tres o cinco casos de aplicación. En la Tabla 1 se ven las calificaciones que puede obtener un alumno en cada punto de la parte práctica.

Calificación	Nota	Valor
Bien	B	1,00
Bien menos	B-	0,80
Regular más	R+	0,75
Regular	R	0,50
Regular menos	R-	0,25
Regular menos menos	R--	0,10
Regular menos menos menos	R---	0,05
Mal	M	0,00
No responde	NR	0,00

Tabla 1. Calificaciones de los casos prácticos de aplicación.

Ambas secciones del parcial se realizan en forma simultánea con modalidad de libro cerrado.

PARÁMETROS DE CONCURRENCIA DE LA CÁTEDRA

En la Tabla 2 se observa la cantidad de alumnos que se inscribió y rindió al menos un examen en cada semestre.

Semestre	Inscriptos	Rindieron examen	Porcentaje que rindió
Primero	233	177	75,97%
Segundo	366	284	77,60%
Total	599	461	76,96%

Tabla 2. Alumnos por semestre.

RELEVAMIENTO REALIZADO

Se llevó a cabo un registro del puntaje obtenido por cada estudiante en cada uno de los exámenes en ambos semestres, relevándose así 1240 parciales correspondientes a doce fechas. Considerando que rindieron examen 461 personas, se obtiene un promedio de 2,69 parciales por estudiante. En la Tabla 3 se visualiza la distribución en cada una de las instancias de ambos semestres. Las notas promedio incluyen tanto a quienes aprobaron (nota ≥ 4) como a quienes no (nota < 4). En el Diagrama 1 se observa la trayectoria de los estudiantes por la Cátedra, para el primer semestre de 2023.

Semestre	Módulo	Fecha	Alumnos	Temas con menor puntaje		Nota Promedio
				Teórico	Práctico	
1	1	PF	146	Selección de Materiales	Fatiga	3,49
1	1	SF	101	Tenacidad	Transformaciones de fases	3,46
1	1	FF	18	Diagrama Fe-C	Transformaciones de fases	3,44
1	2	PF	116	Aceros Inoxidables	Aleaciones no Ferrosas	3,44
1	2	SF	74	Aceros para herramientas	Materiales compuestos	2,59
1	2	FF	29	Aluminio	TTT	4,40
2	1	PF	233	Fundiciones	Fractomecánica	4,25
2	1	SF	143	Dureza	Fatiga	4,38
2	1	FF	17	Dureza	Fractomecánica	5,48
2	2	PF	184	Polímeros	Aluminio	4,23
2	2	SF	131	Materiales Compuestos	Cobre	3,67
2	2	FF	48	TTT	Aceros Inoxidables	4,42

Tabla 3. Alumnos que rindieron en cada fecha, temas con menor puntaje y nota promedio, ambos semestres.

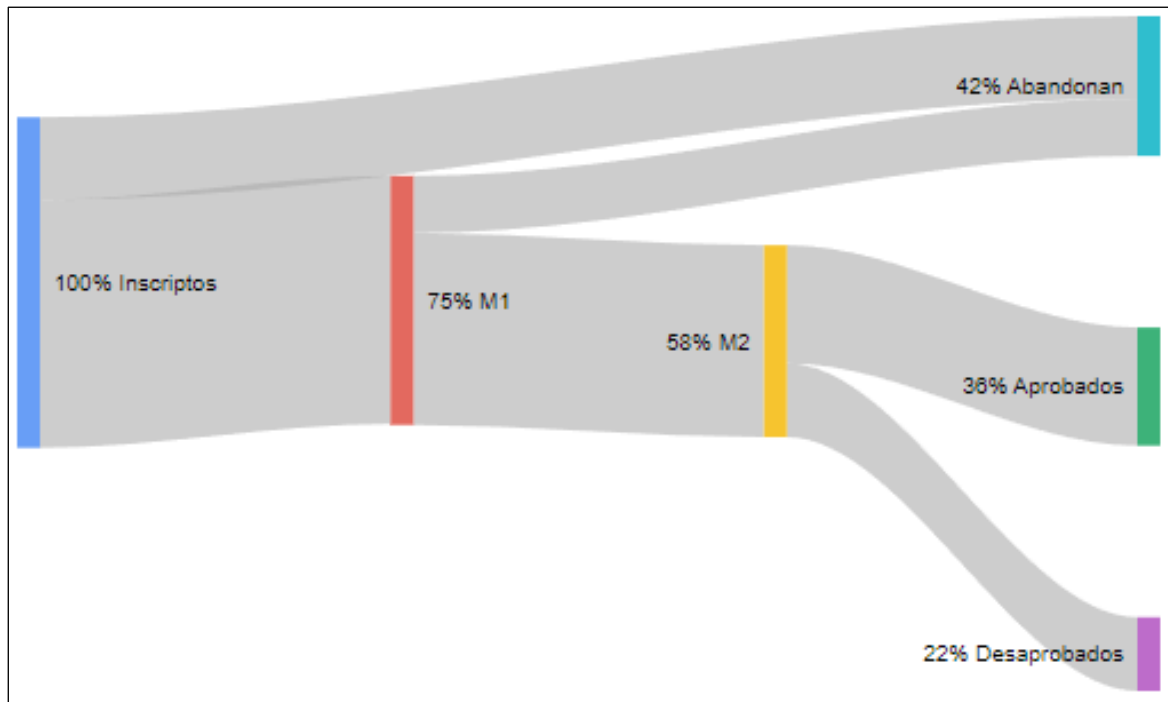


Diagrama 1. Gráfico de Sankey con el recorrido de los inscriptos en la Cátedra en todo el 2023.

A partir de los puntajes que cada alumno obtuvo en las diferentes fechas, se determinaron cuáles fueron los tópicos en donde lograron menor nota en cada caso. Como se puede ver en la Tabla 3, no hay preponderancia de un tema, en ninguno de los dos módulos, que haya resultado particularmente inconveniente para los alumnos.

También se realizaron mapas de calor de los temas teóricos (ver Tabla 4) y prácticos (ver Tabla 5), para aquellas temáticas que se evaluaron al menos tres veces. Los alumnos que han rendido Materiales han obtenido entre un 30% y un 65% de los puntos en cada una de ellas.

Los mapas de calor están realizados con una escala que va del verde (mayor nota), al naranja (notas alrededor del 5) y al rojo (menores notas).

Temas teóricos – Puntajes	Promedio	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	
		23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
		-1- 1- PF	-1- 1- SF	-1- 1- FF	-1- 2- PF	-1- 2- SF	-1- 2- FF	-2- 1- PF	-2- 1- SF	-2- 1- FF	-2- 2- PF	-2- 2- SF	-2- 2- FF
Aceros al Carbono	30,84%												
Aceros Inoxidables	43,04%												
Aceros para herramientas	33,77%												

Temas teóricos – Puntajes	Promedio	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
		23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
		-1-	-1-	-1-	-1-	-1-	-1-	-2-	-2-	-2-	-2-	-2-	-2-
		1-	1-	1-	2-	2-	2-	1-	1-	1-	2-	2-	2-
		PF	SF	FF	PF	SF	FF	PF	SF	FF	PF	SF	FF
Aluminio	39,16%												
Cerámicos	51,25%												
Comportamiento Mecánico	54,65%												
Dureza	45,15%												
END	46,69%												
Fractomecánica	57,90%												
Fundiciones	38,57%												
Laboratorios	64,21%												
Materiales Compuestos	51,14%												
Polímeros	42,26%												
Termofluencia	45,11%												
Transformaciones de fases	37,68%												

Tabla 4. Mapa de calor de los temas teóricos.

Temas Prácticos - Puntajes	Promedio	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
		23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
		-1-	-1-	-1-	-1-	-1-	-1-	-2-	-2-	-2-	-2-	-2-	-2-
		1-	1-	1-	2-	2-	2-	1-	1-	1-	2-	2-	2-
		PF	SF	FF	PF	SF	FF	PF	SF	FF	PF	SF	FF
Aceros al Carbono	44,71%												
Aleaciones no Ferrosas	42,26%												
Aluminio	49,54%												
Comportamiento Mecánico	63,74%												
Fatiga	34,31%												
Fractomecánica	58,84%												
Materiales Compuestos	47,67%												
Polímeros	57,62%												
Transformaciones de fases	37,71%												
Curvas TTT	62,55%												

Tabla 5. Mapa de calor de los temas prácticos.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA

En todo proceso de enseñanza – aprendizaje los medios se configuran inevitablemente como uno de los elementos imprescindibles del proceso. Éstos interactúan con los restantes componentes curriculares (objetivos, contenidos, estrategias, actividades) condicionando y modulando la prefiguración de cada componente, y viceversa.

Por ejemplo, el logro de algunos objetivos se alcanza siempre que ciertos medios se utilicen de cierta forma ciertos medios, los contenidos se vehiculizan a través de los medios y éstos

condicionan los modos de estructuración y presentación de los mismos, las actividades requieren de medios que las posibiliten, etc.

Lo que diferencia al medio de enseñanza de otros medios informativos (radio, televisión, etc.) es el atributo de que dicho mensaje fue elaborado con propósitos instructivos.

A su vez, los medios permiten a los sujetos obtener conocimiento a través de experiencias difícilmente alcanzables por la lejanía en el tiempo o en el espacio. De esta forma se incrementan las posibilidades de adquisición del conocimiento más allá de la mera experiencia contingente o directa sobre la realidad que los circunda.

El equipo docente que se encargó de las clases expositivas es variado y debido a ello se basó en diferentes herramientas pedagógicas, las cuales se habían adquirido por distintas vías según el docente a cargo. Las mismas se obtuvieron entre otras, a través de la experiencia docente, de cursos de didáctica y pedagogía tomados en diferentes ámbitos educativos, a través del intercambio entre los pares, por seminarios dictados por el Área Pedagógica de la Facultad de Ingeniería de la UNLP, por lectura de bibliografía recomendada, entre otros.

SOPORTES DIDÁCTICOS

En cuanto al material que se utilizó en el dictado de los cursos, se encuentran diferentes medios de enseñanza, entre los que se pueden citar a los manipulativos, los textuales, los audiovisuales y los informáticos.

Los soportes didácticos empleados para dictar cada uno de los temas se observan en la Tabla 6.

Temas	Teoría	Apunte	Multimedia	Práctica	Total
Aceros al Carbono	Sí	Sí	Sí	Sí	4
Aceros Inoxidables	Sí	Sí		Sí	3
Aceros para herramientas	Sí	Sí	Sí	Sí	4
Aleaciones no ferrosas	Sí	Sí	Sí	Sí	4
Aluminio	Sí	Sí	Sí	Sí	4
Cartas de Ashby	Sí	Sí			2
Cerámicos	Sí			Sí	2
Cobre	Sí	Sí	Sí	Sí	4
Comportamiento Mecánico	Sí	Sí	Sí	Sí	4
Curvas TTT	Sí	Sí	Sí	Sí	4
Diagrama Fe-C	Sí	Sí	Sí	Sí	4
Dureza		Sí		Sí	2
END	Sí	Sí		Sí	3
Fatiga	Sí	Sí	Sí	Sí	4
Fractomecánica	Sí	Sí		Sí	3
Fundiciones	Sí	Sí	Sí	Sí	4

Temas	Teoría	Apunte	Multimedia	Práctica	Total
Laboratorios		Sí		Sí	2
Materiales Compuestos	Sí	Sí		Sí	3
Polímeros	Sí	Sí		Sí	3
Recocido de recristalización	Sí	Sí		Sí	3
Selección de Materiales	Sí	Sí	Sí		3
Tenacidad	Sí	Sí	Sí	Sí	4
Termofluencia	Sí	Sí	Sí	Sí	4
Transformaciones de fases	Sí	Sí	Sí	Sí	4

Tabla 6. Soportes didácticos por tema.

También se extrajeron de la plataforma Moodle las estadísticas de visualizaciones y usuarios que accedieron a cada material y se relacionaron estos valores con cada temática.

Se buscó la correlación entre el desempeño de los alumnos en los exámenes (los valores de la Tabla 4 y de la Tabla 5) y no se encontró un valor significativo tanto para las consignas teóricas como para las prácticas en ambos semestres.

CONCLUSIONES

No se observa correlación matemática entre la cantidad de soportes didácticos facilitados y el aprendizaje adquirido por los estudiantes. Tampoco se visualiza correlación en el análisis de accesos a los documentos con la aprobación de las consignas de la evaluación.

A futuro se deberían realizar encuestas con los estudiantes de la Cátedra para ver qué soportes didácticos prefieren para el estudio de la asignatura dado que se visualiza que muchos de ellos miran todo el material en sus distintas formas, pero luego en la evaluación no pueden resolver correctamente las consignas.

BIBLIOGRAFÍA

Área Moreira, M. (1990). *Los medios de enseñanza: Conceptualización y Tipología*. Documento inédito elaborado para la asignatura de Tecnología Educativa. Universidad La Laguna, España.

Cabrero Almenara, J. y Duarte Hueros, A. (1999). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. *Píxel – Bit. Revista de Medios y Educación*, 13.

Cozzarín, A.L., Lopardo, C.E., Saralegui, G.D., Tovio, D.O., González, A.C. (2008). *El Desafío de adaptar los contenidos. VI Jornadas de CAEDI*, Salta. ISBN 978-987-633-011-4.

McClintock, R. (1993). *El alcance de las posibilidades pedagógicas*. Comunicación, Tecnología y Diseños de Instrucción. Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Análisis de los libros de texto de Biología de la escuela secundaria

Patricia M. Morawicki
Ana Gabriela Pedrini

Profesorado Universitario en Biología, Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales.
Universidad Nacional de Misiones
pmorawicki@fceqyn.unam.edu.ar
anapedrini@fceqyn.unam.edu.ar

RESUMEN

En el presente trabajo se comunican las experiencias realizadas en las asignaturas Didáctica de la Biología y Práctica Profesional Docente del Profesorado Universitario en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (Universidad Nacional de Misiones) centradas en el análisis de libros de texto del ciclo básico y orientado para la educación secundaria. Se utilizaron guías de análisis focalizadas en distintos aspectos con fines de desarrollar habilidades para la selección crítica de materiales curriculares de un recurso instituido en la enseñanza de todas las áreas.

PALABRAS CLAVE: libros de texto; Profesorado Universitario en Biología; pensamiento crítico

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se relatan experiencias que involucran el análisis de libros de textos en las asignaturas de Didáctica de la Biología y Práctica Profesional Docente pertenecientes a la carrera de Profesorado Universitario en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (UNaM).

Los libros de textos son considerados materiales curriculares que se utilizan en las aulas para desarrollar la enseñanza y promover aprendizajes en los estudiantes, como expresa Blanco (en Angulo Rasco y Blanco, 1994: 5)

“acompaña a la enseñanza como un elemento indispensable –y a veces único- que realiza la “traducción” de las prescripciones curriculares y presenta un nivel de concreción apropiado para acercarlas al aula... es un intermediario de incalculable valor entre las prescripciones derivadas de las decisiones políticas y los docentes, por un lado; y por otro es un intermediario entre los docentes y los estudiantes.”

Es de destacar que los libros de texto ejercen un control técnico de la enseñanza, ya que en ellos se especifican los objetivos, la selección, secuenciación y organización del contenido a enseñar, de actividades, entre otros. Además hay que considerar que poseen una dimensión económica ya que es un producto comercial. El libro de texto “selecciona y representa el universo científico y cultural que se pretende enseñar a los estudiantes reflejando los valores, estereotipos e ideologías de una determinada sociedad” (Braga Blanco y Belver Domínguez, 2016: 204). Por lo tanto es importante incluir estos aspectos en la formación de los futuros docentes para que “entiendan el papel que cumplen en la práctica escolar y porque se han convertido en el material didáctico por excelencia” (ob.cit., 2016:202). En la formación del profesorado resulta importante enseñar a los estudiantes

“a construir criterios de análisis, aquellos que precisamente les permitan entender desde qué marco de referencia están enunciados los desarrollos temáticos o aquellos que puedan dar lugar a una construcción sólida y propia del estado del arte o una discusión rigurosa que, al cuestionar, cree nuevos abordajes (Maggio, 2012:75).”

La asignatura Didáctica de la Biología se ubica en el tercer año de la carrera, se incluye en la Formación Específica básica, es de cursado simultáneo con Problemática de la Didáctica y Práctica docente. La propuesta parte de considerar al aula como ámbito de reflexión y acción que permita la construcción y reconstrucción de los conocimientos. Por lo tanto se plantea trabajar como eje vertebrador la relación teoría práctica, la búsqueda de relación entre los sujetos sociales, la historicidad, la identidad, el poder y la relación con el saber acerca de cada temática y problemática que se aborde en y de la enseñanza.

La asignatura Práctica Profesional Docente es la última etapa de un recorrido por el campo de la Formación Profesional que se desarrolla a lo largo de la carrera. El propósito de la

misma es asumir la instancia de las prácticas como espacio de problematización, interrogación, indagación y reflexión acerca de los procesos que se dan en el aula y en el marco de una institución, a los efectos de incidir en las prácticas de enseñanza.

En el cursado de las asignaturas mencionadas, que son correlativas y están a cargo del mismo equipo docente, se proponen dos experiencias que tienen como objeto de estudio el análisis de los libros de texto de Biología de los ciclos básicos y orientados de la escuela secundaria.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el espacio curricular Didáctica de la Biología se promueve la comprensión de la ciencia como una actividad 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. Se organiza en tres módulos: la discusión epistemológica y la didáctica de las ciencias; los enfoques en la enseñanza de las ciencias; y lo curricular y la enseñanza. La experiencia que se relata forma parte del primer eje y consiste en revisar la forma en que se presentan los conocimientos científicos en libros de textos utilizados en el nivel secundario de la educación obligatoria de nuestro país a partir de la lectura, análisis y discusión sobre las concepciones de ciencia, metodologías de investigación y los paradigmas tanto de la Biología como de su enseñanza. Como lo señala Blanco (en Angulo Rasco y Blanco, 1994: 8)

“En la medida en que la escuela es una agencia de transmisión cultural, tanto de conocimientos como de valores, los materiales curriculares tienen visiones del mundo al que hacen referencia y suponen una selección de aquellos aspectos que un grupo social considera fundamentales para ser enseñados y aprendidos. De la misma forma incluyen indicaciones respecto a la naturaleza, construcción y valor del conocimiento, e igualmente ofrecen otras vías y formas de entrar en relación y situarse frente a ese conocimiento.”

Otros autores como Braga Blanco y Belver Domínguez (2016: 201) señalan que:

“los libros de texto transmiten una determinada visión de la realidad, representando el saber oficial. Se presentan como una fuente de información “legítima” (contienen la información necesaria para aprobar) transmitiendo valores de forma manifiesta o latente, contribuyendo a la inculturación de las nuevas generaciones.”

Para el desarrollo de la actividad se propuso a los estudiantes que elijan un libro de Biología del ciclo básico y se los invitó a realizar el análisis del mismo utilizando una guía organizada en cinco secciones con preguntas abiertas que posibilitarían la reflexión sobre múltiples

perspectivas y la búsqueda de evidencias de cada una de ellas. La primera sección incluye la identificación del texto a analizar consignando título, autores, curso, editorial, año. Como cualquier material que tiene la función de mediar en el aprendizaje de los estudiantes en el análisis de los libros de textos se debe considerar “calidad didáctica de sus aspectos formales” (Braga Blanco y Belver Domínguez, 2016:203), esto implica que la segunda sección incluya el ámbito técnico-gráfico relacionado a la diagramación, estilo del lenguaje y su adecuación a las características del lenguaje científico, a la comprensión lectora, presencia de ayudas visuales adecuadas como fotografías, dibujos, esquemas, mapas, diagramas de flujo, gráficos y las características del vocabulario (propiedad, precisión, adecuación a los contenidos, necesidades y posibilidades de los alumnos).

La tercera sección se relaciona al ámbito conceptual, que involucra a las características del conocimiento científico. Las preguntas abiertas orientan a la identificación de modelos teóricos relevantes de la Biología, inferencia de paradigma/s, rigor y calidad científica, su actualización, la secuencia en que son presentados, las relaciones significativas entre los temas o la posibilidad de transferir el conocimiento a otras situaciones de la vida cotidiana. Además, se propone identificar la presencia de aspectos históricos de la ciencia, la relación entre el desarrollo tecnológico y el conocimiento teórico y el planteo de situaciones desde un enfoque C-T-S.

El ámbito procedimental se encuentra en la cuarta sección de la guía. En ella se propone analizar las metodologías de las ciencias. Se complementa con el análisis de las actividades y consignas, por ejemplo si se tienen en cuenta situaciones reales de la vida de los estudiantes o responden a aspectos importantes del área o la disciplina, si el tipo de consignas favorecen la investigación o la fijación de conceptos, si se promueven habilidades cognitivas lingüísticas como el análisis, síntesis, generalización, comparación, resumen, clasificación, relación, formulación de críticas, verificación de información, formulación de preguntas y la elaboración de hipótesis con miras a delimitar y orientar el tratamiento de situaciones problemáticas.

Y en la última sección se aborda el ámbito axiológico (de los valores). Para ello se busca identificar si las actividades potencian variables éticas, estéticas, económicas, etc. integradas a los conceptos científicos; si en los desarrollos se muestran puntos de vista compartidos y divergentes, prejuicios y valores, conflictos personales y sociales del investigador incluidos en el aspecto social de la ciencia y si se potencia la reflexión de la educación ciudadana.

Como señala Maggio (2012:74)

“el libro de texto expresa la visión del mundo, la ideología, los valores que se transmiten, el punto de vista de la disciplina o de un tema en ella, que a la vez se enmarca en una tradición de investigación, en un punto de vista epistemológico que

da cuenta de lo que se acepta en un momento y consenso académico determinado, incluyendo los modos en que el conocimiento se construye, se valida, se difunde, y también, se discute o se cambia en una forma más o menos profunda.”

En todos los ámbitos analizados se solicita que mencionen ejemplos que den cuenta de sus respuestas acompañados por fotografías o párrafos extraídos del texto con miras a justificar su análisis.

La evaluación se realiza a partir de una rúbrica donde se consideran las categorías coincidentes con las secciones de la guía, estableciendo una escala cualitativa (muy bueno, bueno y regular).

Por otra parte, la asignatura Práctica Profesional Docente es de cursado anual y se organiza en tres módulos: La complejidad de la práctica docente; la perspectiva teórico-metodológica de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Naturales, en la que se incluye el análisis de libros; y la reconstrucción crítica de las experiencias de la práctica profesional docente en todas sus dimensiones.

El impacto del libro de texto sobre el trabajo de los estudiantes debe incluir el análisis de las implicancias metodológicas, en palabras de Martínez Bonafé (1992, en Braga Blanco y Belver Domínguez, 2016:203)

“Es necesario analizar la adaptabilidad de las actividades a las características de los estudiantes y al contexto social y cultural en el que se va a aplicar. Especial atención requiere el análisis de si las tareas propuestas fomentan un aprendizaje individual o grupal, promueven formas de expresión alternativas al lápiz y papel, fomentan actividades dirigidas a la interacción de actividades manuales e intelectuales, potencian la búsqueda de fuentes de información alternativas al propio material, etc.”

El momento en el que aparecen las actividades en el libro de texto, su intencionalidad refleja una perspectiva didáctica que supone una concepción de aprendizaje y de enseñanza. Maggio (2012) ejemplifica dos actividades que representan dos modos de concebir la enseñanza expresada en el texto escolar; una de apertura que tiene la intención de generar relaciones con lo ya sabido, otra donde se presentan al final del desarrollo de un tema para verificar lo aprendido. En relación con las actividades es necesaria la identificación y análisis de los distintos tipos de consignas de trabajo. Oviedo (2005) define a las consignas como expresiones directas emitidas por los enseñantes durante sus intervenciones, o indirectas, impartidas por medio de artefactos educativos (libros de texto, evaluación escrita, programa educativo computacional, etc.), las que orientan a operar sobre la actividad manifiesta o mental, inmediata o diferida (como en el caso de las tareas para el hogar) en función de promover su aprendizaje.

En relación a la guía de trabajo, en una primera parte de la tarea se propone la identificación de los datos del libro de texto, título, autor/es, editorial y año. Posteriormente se presenta una grilla de análisis de consignas elaborada a partir de lo propuesto por Oviedo (2005) para identificar: Ámbito; Marco Temporal; Modo de Resolución; Medio Representacional; Léxico; Materiales; Tipos de Actividades, Demandas y Preguntas.

Como cierre se propone la elaboración de una conclusión con respecto al estilo de consignas y al tipo de habilidades cognitivo-lingüísticas que se promueven en el libro analizado.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Las actividades propuestas en las dos asignaturas posibilitan analizar distintas dimensiones, desde lo epistemológico y lo didáctico.

En relación al ámbito conceptual, en el análisis del libro de Demarchi, D. et. al (2020) Biología 2 Tinta Fresca, una estudiante de Didáctica de la Biología del año 2020, señala:

“Uno de los modelos teóricos más relevantes en la Biología es el que explica el origen de la vida y en el libro esto se aborda primero desde el paradigma del creacionismo, debido a que, como menciona el párrafo “Conocer los orígenes de la vida es uno de los grandes interrogantes para el hombre desde tiempos muy remotos”. Lo explica con una visión amplia, hablando de los libros sagrados de los pueblos, dónde la Biblia y del Popol vuh son ejemplos de ellos. Se habla brevemente cómo relatan el origen de la vida los libros sagrados y los adjetiva como “mitos” y enuncia que no tienen bases científicas, lo que deja ver que el creacionismo no es el paradigma que apoya el libro, pero da lugar al análisis comparativo de estas diferentes creencias religiosas.”

Otra estudiante de la asignatura antes mencionada del año 2017 da cuenta de la relación del conocimiento científico con el enfoque CTS en el texto de Balbiano, A. et.al. (2015) Biología I: los seres vivos: aspectos evolutivos, reproducción y biodiversidad. Santillana.

Se plantean en este libro situaciones, ejemplos de propuestas, y textos desde un enfoque C-T-S, basado en la necesidad de desarrollar una comprensión pública de la ciencia y la tecnología, teniendo como propósito que los sujetos puedan participar de la evaluación y toma de decisiones sobre asuntos de interés social como así también personal, además de que sean capaces de buscar información relevante, analizar, evaluar y también reflexionar sobre los valores aplicados en la ciencia y la tecnología. Por ejemplo se presenta una propuesta para aprender Biología Celular a través de un videojuego en 3D (p. 65), que fue diseñado como una herramienta pedagógica de trabajo conjunto entre estudiantes y docentes.

Otros ejemplos son el proyecto de utilización de microalgas como alimento y combustible (p.77) y la preservación de las especies del jardín botánico (p.185).

En relación al ámbito didáctico se recuperan algunos segmentos que dan cuenta del análisis y las reflexiones de los libros analizados.

Se recupera un fragmento de una alumna de Práctica Profesional Docente del año 2023 que analizó el libro de Bombara N. et. al. (2001). *Biología Activa*. Puertos de Palos S. A.

Al final del libro aparece un sector de carpeta de aplicación, sus hojas están troqueladas para sustraer y sumar a la carpeta de los alumnos o ser llevado por el docente para su corrección. Ésta presenta tres grandes sectores, el primero “Biología en el laboratorio y el rincón de ciencias” con experiencias, modelos e investigaciones organizado con los mismos capítulos del libro, presenta un gran número de experiencias de laboratorio y a campo, investigaciones para desarrollar con preguntas guías, así también, preguntas a desarrollar (con espacio para completar) y muchas imágenes para identificar sus partes. El segundo sector “la metodología de la ciencia” cuenta del método científico y como es la ciencia actualmente y en el tercero “feria de ciencia y tecnología” propone cómo desarrollar una investigación para las temáticas a trabajar en las ferias y también qué partes debe tener un informe. Las actividades de este sector van a permitir desarrollar habilidades descriptivas y justificación mediante el análisis de resultados, así como habilidades motoras y procesamiento de la información.

En relación al ámbito donde se desarrolla el trabajo una estudiante de la Práctica Profesional Docente (2023) al analizar el libro de Barderi, F.et.al. (2011) *Biología: Citología, Anatomía y Fisiología. Genética. Salud y enfermedad*. Santillana, señala:

Salón de clases, con diversas consignas y/o actividades como: trabajos prácticos que incluyen resolución de problemas, opinión y debate, investigación, etc. como así, talleres de ciencias, webquests, trabajos de integración multidisciplinarias, noticias periodísticas, etc. laboratorios, con la característica de que buscan indagar y examinar los problemas planteados a través de la observación de los fenómenos naturales; el descubrimiento de las causas y consecuencias, la puesta a prueba de hipótesis y la resolución de situaciones problemáticas. Y, por último, al aire libre con trabajos de campo, a través de experiencias intransferibles, únicas, cuidadosamente planificadas, se propone un espacio para aplicar los conocimientos del mundo natural.

Otra estudiante de la misma cohorte en el libro de Barderi, M. et.al. (1995). *Educación para la salud*. Santillana menciona:

Pude notar que la mayoría de las actividades se realizan en el espacio áulico, éstas se basan fundamentalmente en el repaso y fijación del contenido como en el análisis de casos, gráficos, dibujos y en la completamiento de oraciones, mapas conceptuales y acrósticos. Hay actividades que permiten aprehender los temas como ser los debates y discusiones, lectura

complementaria con una guía de preguntas, dramatizaciones, trabajos de investigación en centros de salud, en la municipalidad, entre otros, así como también la realización de campañas informativas, elaboración de un plan de prevención en salud mental a nivel nacional y resolución de problemas.

A partir del análisis del libro de Balbiano, A. et. al. (2013) Biología 3 Intercambio de información en los sistemas biológicos: relación, integración y control. Santillana, se recupera la producción de una estudiante de la Práctica Profesional docente del año 2023:

Las consignas se dan principalmente en el salón de clase, laboratorio y casa, promoviendo la integración de experiencias prácticas en diferentes entornos. Se observa una combinación de tareas inmediatas y diferidas, lo que sugiere un enfoque equilibrado entre la consolidación rápida de conceptos y la investigación autónoma. Respecto al modo de resolución se fomenta tanto el trabajo grupal como el individual, permitiendo el desarrollo de habilidades colaborativas y la expresión personal. Las consignas utilizan diversos formatos, desde texto y notación matemática hasta dibujos y diagramas, proporcionando una variedad de enfoques para la comprensión de conceptos.... abarcan una amplia gama de procesos cognitivos, desde la observación y clasificación hasta la elaboración de hipótesis, la resolución de problemas y la argumentación.

En relación al tipo de preguntas, dos estudiantes de la Práctica señalan:

Se presentan preguntas de distintos niveles de pensamiento, con un enfoque predominante en preguntas abiertas que fomentan la expresión individual y el pensamiento crítico. (Balbiano, A. et. al., 2013. Biología 3 Intercambio de información en los sistemas biológicos: relación, integración y control. Santillana.)

...las preguntas que incluye el libro de acuerdo al nivel de pensamiento se clasifican en: sencillas, de comprensión de pensamiento y cognitivas. Y de acuerdo al grado de libertad, puede ser tanto de aplicación de pensamiento convergente como divergente; además por la forma de las preguntas son en su mayoría abiertas y en menor medida cerradas. (Barderi, F.et.al. 2011. Biología: Citología, Anatomía y Fisiología. Genética. Salud y enfermedad. Santillana)

CONCLUSIONES

La actividad propuesta en las dos asignaturas contribuye a desarrollar competencias profesionales referentes a la evaluación, selección y diseños de materiales educativos en diversos contextos. Como docentes según las intencionalidad pedagógica y la ética profesional priorizamos un texto “no solo atendiendo a lo que dice sino a lo que no dice, lo

que niega, lo que oculta, lo que banaliza, lo que recorta, y por supuesto, lo que impone en todas esas operaciones” (Maggio, 2012,p. 75).

Se considera una propuesta formativa, una práctica de relevancia didáctica para el desarrollo profesional docente significativa para la educación superior en enseñanza de la Biología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo Rasco, J. y Blanco, N. (1994) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Ediciones Aljibe.

Braga Blanco, G. y Belver Domínguez, J. (2016) *Revista Complutense de Educación* 203 Vol. 27 Núm. 1, 199-218.

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica*.

Paidós.

Oviedo, R. (2005) Aportes para el estudio de las consignas de trabajo como mediadoras entre la enseñanza y el aprendizaje de la Biología en el nivel secundario. *Enseñanza de las*

Ciencias. Núm. Extra (1-7). VII Congreso.

El conocimiento didáctico del contenido en tópicos específicos de Biología: un estudio empleando modelización

Bárbara Caterina Tolosa
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
barbytolosa25@gmail.com

RESUMEN

Este estudio corresponde a una comunicación de una tesis de Maestría ya concluida, en la que se analizó cómo se desarrollaba el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) en tópicos específicos de la Biología de dos profesoras en formación y una con amplia experiencia, empleando una modelización del mismo. Este conocimiento se configura como las transformaciones que realizan los docentes al momento de enfrentar la enseñanza de un tema y corresponde con lo que Shulman (2001) denominó como el paradigma perdido de la enseñanza, es decir, aquel conocimiento útil para poder enseñar un conocimiento disciplinar, pero de naturaleza mayoritariamente didáctica.

El CDC se modelizó, a medida que las participantes transitaban por un proceso de planificación en temas seleccionados por las mismas, empleando hipótesis de transición, las que permiten describir el estado de conocimiento en un momento dado analizando múltiples componentes. Los resultados mostraron interesantes avances, incluso en el caso de la docente experta, logrando ampliarse componentes referidos al conocimiento disciplinar y su estructura sintáctica, es decir, cómo se produce ese conocimiento. Pareciera que la modelización, así incorporada en los cursos como forma de representación del conocimiento profesional resulta muy provechosa para enriquecer los modelos del profesorado no solo biológicos, sino pedagógicos y didácticos.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento Didáctico del Contenido; modelización; planificación; Biología

INTRODUCCIÓN

Los dos pilares de esta investigación son el conocimiento didáctico del contenido (CDC) y la idea de modelización. A continuación se describen brevemente y para así lograr entender el encuadre metodológico del estudio.

Las investigaciones sobre el Conocimiento Profesional del Profesor (CPP) derivan de las que estudiaban el llamado Pensamiento del Profesor, siendo una línea relativamente reciente (Valbuena Ussa, 2007). Según este autor, los trabajos más desarrollados han sido en el área de Humanidades y Ciencias de la Naturaleza, pero dentro de esta última son pocos los que se pueden encontrar en el área de Biología, lo que justifica entonces la necesidad de la incursión en esta temática. Asimismo se plantea allí la importancia de que se fomente desde los programas de formación docente la reflexión crítica y el desarrollo de las habilidades metacognitivas para favorecer la construcción del Conocimiento Profesional del Profesor. Así, Bolívar Botía (1993) destaca que dicha reflexión debe realizarse en base a contenidos teóricos y prácticos si el propósito es aportar al profesionalismo docente.

Valbuena Ussa (2011) considera que los principales componentes del conocimiento profesional, serían: el conocimiento y las concepciones de la materia que se enseña; el conocimiento y las concepciones pedagógicas y didácticas; el conocimiento del contexto; el conocimiento y las concepciones metadisciplinarias; el conocimiento cultural; y el conocimiento didáctico del contenido específico –como elemento integrador en la constitución del conocimiento profesional–, en este caso el conocimiento didáctico del contenido biológico (CDCB). Este conocimiento se entrelaza en este estudio con la idea de modelización, por lo que las siguientes líneas intentarán aclarar este aspecto.

A los fines de esta investigación, lo que se destaca de cualquier entidad a la que llamemos modelo, adhiriendo a la visión de Giere (1999a; b), es su capacidad de representación y la relación de similaridad que establece con el sistema que quiere representar, construido bajo ciertos objetivos específicos. Interesa la capacidad representacional de los modelos científicos y de ser mediadores entre la teoría y el mundo (Adúriz-Bravo y Ariza, 2014). Es por ello que si bien es importante aclarar la importancia de los modelos en la ciencia y su relación con las teorías científicas, lo que interesa particularmente es la capacidad de representación que tienen estas entidades como medio para plasmar las ideas de los participantes de la investigación, funcionando como modelos expresados. Es decir, la modelización se toma de dos maneras: dada su relevancia epistemológica para la construcción de la ciencia y por ello que los docentes en formación la conozcan, y como metodología para plasmar las ideas de los estudiantes de profesorado.

De todas las acepciones propuestas por Oliva (2019) se toma aquí a la modelización desde un enfoque didáctico. Si se asume que un enfoque que involucra a la modelización desde una

perspectiva didáctica afecta necesariamente a la selección de contenidos y al cómo se organizan. Entonces, específicamente al diseño de actividades o secuencias de enseñanza y de aprendizaje, las cuales deberán presentar coherencia con el proceso de modelización científica y deben considerar la evolución de los modelos de los estudiantes promoviendo una complejización de los mismos.

En este estudio se pretende analizar qué movilizaciones ocurren en el conocimiento profesional cuando el/la docente planifica la enseñanza de una temática de ciencias. Para esto, proponemos que el/la docente atraviese un proceso de modelización, sobre ese tema en particular, con el objetivo de analizar su CDCB y la reflexión que lleve a cabo sobre esa planificación.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Son preguntas directrices de este trabajo: ¿Qué cambios se dan en el conocimiento profesional del profesorado de Biología, específicamente en el CDCB, cuando el/la docente planifica la enseñanza de una temática y reflexiona sobre ella utilizando a la modelización como estrategia para modelizar su propio conocimiento? ¿Qué elementos del mismo cambian y cómo cambian?

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Estudiar el desarrollo y construcción del CDCB de estudiantes de profesorado de Biología a través de la modelización para la planificación de la enseñanza en tópicos específicos de las Ciencias Biológicas.

Objetivos específicos

- Inferir y caracterizar la construcción del CDCB de los estudiantes de profesorado a partir de la modelización en la planificación sobre tópicos específicos de las Ciencias Biológicas.
- Discutir la potencialidad de la modelización para la planificación de la enseñanza de tópicos específicos de las Ciencias Biológicas y de la reflexión sobre este diseño, en la construcción del CDCB del estudiante de profesorado de Biología.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La metodología que se utilizó en este trabajo de investigación es de carácter cualitativo, entendiendo que un planteamiento de esa naturaleza tiene como propósito entender fenómenos en profundidad, está orientado al aprendizaje desde la perspectiva de los individuos, es abierto y expansivo -identificando conceptos relevantes a medida que se

avanza con la investigación-, es en su inicio no direccionado, se aplica a menor número de casos y se fundamenta en la experiencia y en la intuición (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2006).

Se adoptó para la investigación un enfoque interpretativo ya que, como se mencionó previamente, se buscaba conocer y describir las características y atributos del conocimiento profesional docente, específicamente del Conocimiento Didáctico del Contenido Biológico (CDCB). Se buscaba entonces comprender en profundidad cómo los sujetos que llevan adelante la enseñanza lo reestructuran, modifican, transforman, al planificar sobre temáticas o tópicos de las Ciencias Biológicas utilizando la modelización como estrategia didáctica para que modelicen sus propias representaciones del conocimiento profesional, y al incentivar la reflexión sobre ello. En este caso, la intención de la investigación es generar conocimiento sobre cómo se va complejizando el CDCB a partir de los significados e intenciones de los propios sujetos que intervienen en la escena educativa, sin buscar la generalización o la predicción (Carrasco y Hernández, 2000). Los participantes de la investigación fueron las estudiantes del Profesorado de Biología del cuarto año de la UNCPBA (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) y una docente experta -con más de 20 años de experiencia-, de las que se analizó y caracterizó la construcción -limitada a este estudio- de su conocimiento profesional, específicamente del CDCB. Se desarrolló en el período agosto-diciembre de 2021.

El enfoque de modelización que se utiliza en este estudio es didáctico siguiendo la perspectiva de Oliva (2019) de manera que se intenta promover una complejización en los modelos de los estudiantes de profesorado a partir de secuencias de enseñanza específicamente diseñadas considerando diferentes elementos que impliquen una integración de aspectos importantes a desarrollar en el CDCB de los y las participantes. Es importante aclarar que no se refiere o enfoca en analizar la construcción del modelo científico biológico por parte de los participantes (el que daría cuenta de un fenómeno), sino en la evolución de la construcción del conocimiento profesional docente, en particular del CDCB; por lo que indirectamente incluye al anterior (modelo biológico) por formar parte del constructo del Conocimiento Profesional del Profesorado, pero no haciendo énfasis en éste o detallando la modelización en particular de ese modelo biológico como lo hacen la mayoría de las investigaciones actuales sobre modelización. En este caso en particular, la importancia radica en averiguar cómo se complejiza el conocimiento profesional del profesorado sobre cómo facilitar el aprendizaje de ciertos modelos biológicos escolares, lo que configura el CDCB, analizando las interacciones que se den entre esos componentes y cómo se enriquecen entre ellos. A continuación se detallan las etapas que se tuvieron en cuenta en el desarrollo del estudio.

Primera etapa: elaboración conjunta entre la docente de la asignatura y la investigadora de instrumentos de recolección de datos y de actividades a los fines del desarrollo del curso (Seminario II) acordes con los objetivos de la investigación de modelización del CDCB de los y las participantes.

Se construyeron categorías para los componentes del CDCB que fueron tenidas en cuenta en los instrumentos. Empleando las categorías originales de Magnusson et al. (1999) y Talanquer (2014), se elaboraron las correspondientes a este estudio señaladas en la sección *categorías de análisis*. Se construyeron las *hipótesis de transición* tomando como base las de Talanquer (2014), las cuales se detallan más adelante.

Segunda etapa: toma de datos en contexto del curso (Seminario II) enmarcado en el cuarto año del profesorado en Ciencias Biológicas (modalidad virtual debido a la pandemia COVID-19), en donde se realizaron las siguientes acciones:

Toma de datos	Desarrollo del Seminario	Observaciones no participantes	Entrevistas	Recolección de mapas mentales (Modelos)
Tiempo				
Semana 1	Clase 1	x		M inicial CDCB
Semana 2			x	M 1
Semana 3	Clase 2	x		M 2
Semana 4				M 2' (ampliado)
Semana 5	Clase 3	x		M 3
Semana 6			x	M 4 (M 1 + 2' + 3 + modif.)
Semana 7	Clase 4	x		M 5
Semana 8				M 5' (M 4 + 5)
Semana 9	Clase 5	x		M 6
Semana 10	Encuentro posterior individual		x	M 6' (M 6 + M 5') + autoevaluación

Tabla 1. Toma de datos en la investigación.

Tercera etapa: Análisis de datos. Se realizó principalmente con el método comparativo constante (Imbernón, 2009). Categorización, por medio del Método Comparativo Constante, de los datos obtenidos a partir de las observaciones, entrevistas y de los mapas mentales (Glaser & Strauss, 1967), profundizando en la correlación entre la complejización del CDCB y la modelización. Previamente se realizó la inferencia de los modelos iniciales (CDCB) de las estudiantes de profesorado y de la docente experta, mediante la representación con mapas mentales iniciales y entrevistas pautadas con las participantes. Se relacionó esta información con las categorías de análisis y las hipótesis de transición (ver *tabla 2*) propuestas. De la misma manera se realizó con los modelos finales de las participantes.

Las *dimensiones de análisis* que se tuvieron en cuenta se detallan a continuación:

- **dimensión epistemológica:** refiere a aspectos generales sobre la orientación del profesorado acerca de la naturaleza de la ciencia, la construcción del conocimiento científico y los valores implicados en la actividad científica. No se construyeron categorías específicas para detallar esta dimensión.
- **dimensión disciplinar:** refiere estrictamente a los conocimientos disciplinares sobre los tópicos seleccionados por las participantes de la investigación. Se construye una única categoría para esta dimensión (Conocimiento de la materia), lo cual se especifica en la sección *categorías de análisis*.
- **dimensión didáctica:** se refiere al conocimiento especializado para la enseñanza, en esta dimensión se especifican categorías para cada aspecto del CDCB que se quiere analizar en profundidad. Las mismas se detallan en *categorías de análisis*.
- **dimensión experiencial:** se refiere a la experiencia docente de cada participante como años frente a alumnos, cuestión que se menciona en la metodología porque se convirtió en una dimensión de análisis al encontrarse diferencias *a priori* entre los casos analizados y al establecer luego relaciones con los conocimientos de las participantes.

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:

a) Orientaciones hacia la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina y finalidades de enseñanza de la disciplina. (OEAFED). Involucra las concepciones sobre la naturaleza de la ciencia del profesorado, las actitudes sobre el rol del conocimiento científico en la vida personal. El qué, el cómo y el para qué enseñar Biología –en este caso–, a un grupo de estudiantes en particular. Este componente debería encaminarse hacia la formación de un docente que involucre a sus estudiantes de forma activa en el diseño, construcción y evaluación de modelos en la clase de ciencias.

b) Conocimiento curricular + contexto. (CC + contexto). Incluye la selección de contenidos, criterios de selección y organización así como su importancia, fuentes, recursos y objetivos de aprendizaje. Aspectos referidos al contexto institucional, grupal, áulico.

c) Conocimiento sobre el aprendizaje de la disciplina y sobre los estudiantes. (CADE). Abarca el ¿Cómo aprenden los estudiantes? ¿Cuál es la naturaleza de su conocimiento? ¿Cómo se facilita su aprendizaje? Aquí sería deseable que los estudiantes de profesorado reconozcan la existencia de concepciones y saberes previos, así como la importancia de generar situaciones en las cuales se puedan poner a prueba. Que conozcan las principales dificultades para el aprendizaje de esos contenidos, los intereses de los estudiantes y con ello, cómo hacer para incentivar la participación de los mismos.

d) Conocimiento sobre la enseñanza de la disciplina y estrategias para la planificación. (CEDEP). Comprende las principales metáforas, analogías, estrategias, diseños experimentales apropiados para la enseñanza del tópico en particular y que sean más productivas para los estudiantes. Es decir, los tipos de representación de los contenidos, secuencias de enseñanza, tipos y criterios de selección de las estrategias más apropiadas para el tópico de enseñanza.

e) Conocimiento sobre la evaluación de la disciplina. (CEvD). Este componente tiene que ver con las concepciones sobre evaluación y que el profesorado tenga en mente el ¿Cómo se evalúa? ¿Por qué se evalúa? ¿Cómo se interpretan los resultados en las evaluaciones? Tendiente a que puedan utilizar diferente tipo de modalidades de evaluación: diagnóstica, formativa, sumativa centradas en el progreso del aprendizaje de los estudiantes.

f) Conocimiento de la materia. (CM). Este componente se relaciona con los saberes disciplinares de las participantes, en este caso, sobre Biología. Se consideró tanto la estructura sustantiva como sintáctica del conocimiento acerca del tópico seleccionado por las mismas.

Se emplearon las progresiones de aprendizaje propuestas por Talanquer (2014) adaptadas al presente estudio de acuerdo a las categorías previstas en términos de *hipótesis de transición* (la *Tabla 2* muestra un fragmento para una categoría por dimensión a analizar).

Hipótesis de transición		NOVATO	Intermedio 1	Intermedio 2	AVANZADO
CATEGORÍA					
Dimensión didáctica					
Orientación hacia la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y finalidades de la enseñanza de la disciplina (OEAFED)	¿Para qué enseñar?	Preparar para el curso/nivel siguiente.	Resolver problemas de forma independiente.	Comprender ideas centrales de la disciplina.	Integrar conceptos y prácticas científicas centrales para entender sistemas y fenómenos. Acevedo Díaz (2009).
	¿Cómo enseñar?	Actividades divertidas y motivantes.	Actividades y trabajos prácticos "hands-on".	Oportunidades para analizar y discutir ideas centrales.	Oportunidades para generar explicaciones y argumentos en base a modelos de la ciencia. Adúriz-Bravo (2013).
	¿Qué enseñar?	Información y conceptos incluidos en el currículo.	Información, conceptos y habilidades de pensamiento crítico.	Conceptos e ideas clave en la disciplina.	Conceptos y prácticas científicas centrales en la resolución de problemas relevantes. Perales Palacios (1993).
Dimensión disciplinar					

Hipótesis de transición		NOVATO	Intermedio 1	Intermedio 2	AVANZADO
CATEGORÍA					
Conocimiento de la materia (del tópico) (CM)	¿Qué se conoce acerca de la materia que se enseña?	Estructura sustantiva de la materia en el tópico. Estructura sintáctica ausente o escasa.	Estructura sustantiva de la materia desarrollada con múltiples y ricas relaciones entre conceptos centrales en el tópico y con otros de la disciplina. Estructura sintáctica incipiente.	Estructuras sustantivas y sintácticas desarrolladas logrando una sinergia entre sus entramados relacionales. Bernal Castro y Valbuena Ussa (2011).	
Dimensión epistemológica					
Postura epistemológica	¿Cómo se entiende la naturaleza de la ciencia y la construcción del conocimiento científico?	Visiones más cercanas al método científico, a conocimiento estático, neutral y absoluto.	Concepciones flexibles sobre la NdC, sobre la producción del conocimiento científico y los valores implicados.	Visión crítica acerca de cómo y quiénes producen ciencia, influencia del contexto y de los intereses. Acevedo Díaz (2009); Fernández et al. (2002).	

Tabla 2. Fragmento de las hipótesis de transición empleadas.

CONCLUSIONES

Haciendo un análisis en forma conjunta de las estudiantes y de la docente que participaron, los componentes que sufrieron más cambios fueron respecto a la dimensión disciplinar, en el Conocimiento de la materia (CM), que como reflexionan Grossman et al. (2005) es esencial para poder enseñar dado que influye fuertemente sobre el CDC, es decir sobre el qué y el cómo. También en la dimensión didáctica en el Conocimiento sobre la enseñanza de la disciplina y estrategias para la planificación (CEDEP), presentándose en los 3 casos analizados.

Los cambios en los componentes de la dimensión didáctica: Orientaciones hacia la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina y finalidades de enseñanza de la disciplina (OEAFED), Conocimiento curricular (CC + contexto) y Conocimiento sobre el aprendizaje de la disciplina y sobre los estudiantes (CADE) se dieron en 2 de los 3 casos analizados, específicamente en las estudiantes de profesorado. Y sólo se apreció un cambio notable en la dimensión epistemológica en 1 de los casos analizados, específicamente la estudiante B (caso 2). El componente referido al conocimiento sobre la evaluación de la disciplina (CEvD) fue el que menos cambios presentó debido al amplio desarrollo presentado por parte de las participantes al momento de iniciar el curso, al menos desde lo discursivo ya que no se analizó la práctica docente; este punto queda pendiente para desarrollar en futuras investigaciones. Un nuevo componente, llamado personal ético, el que surge a partir del análisis de los datos, presenta estrecha vinculación con lo propuesto por Badii y Lorenzo (2021) para considerarlo como un componente más del CDC y promover su desarrollo durante la formación inicial y continua del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Díaz, J.A. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): el marco teórico. *Revista Eureka sobre enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 6, núm. 1, 21-46.
- Adúriz-Bravo, A. (2013). A 'semantic' view of scientific models for science education. *Science & Education*, 22(7), 1593-1611.
- Adúriz-Bravo, A. y Ariza, Y. (2014). Una caracterización semanticista de los modelos científicos para ciencia escolar. *Bio-grafía*, 7(13), 25-34.
- Badii, I. C. y Lorenzo, M. G. (2021). La sensibilidad ética y el conocimiento didáctico del contenido de los profesores de ciencias experimentales. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (49).
- Bolívar Botía, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, (16), 113-124.
- Bernal Castro, I.C. y Valbuena Ussa, E.O. (2011). Estructura sustantiva y sintáctica del conocimiento biológico. Anais I Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. VI Encuentro Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. *Bio-grafías, escritos sobre la biología y su enseñanza*, 297-310.
- Carrasco, J. B. y Hernández, J. F. C. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Ediciones Rialp, S.A.
- Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Cachapuz, A. y Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 20(3), 477-488.
- Giere, R. (1999a). Un nuevo marco para enseñar el Razonamiento Científico. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 63-70.
- Giere, R. (1999b). Del realismo constructivo al realismo perspectivo. *Enseñanza de las Ciencias*, número extra, 9-13.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theorystrategic for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (Cuarta Edición). Graw-Hill.
- Imbernón, F. (Coord.) (2009). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Graó.
- Magnusson, S., Krajcik, J. y Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of the pck for science teaching. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (eds.). *Examining pedagogical content knowledge*, 95-132. Kluwer A. P.

Oliva, J.M. (2019). Distintas acepciones para la idea de modelización en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 37(2), 5-24.

Perales Palacios, F.J. (1993). La resolución de problemas: una revisión estructurada. *Enseñanza de las Ciencias*, 11(2), 170-178.

Shulman, L.S. (2001). *Conocimiento y enseñanza. Estudios públicos*, 83, 163-195.

Talanquer, V. (2014). Conocimiento didáctico del Contenido y Progresiones de Aprendizaje. En A. Garritz, S.F. Daza Rosales y M.G.Lorenzo, (Ed.). *Conocimiento didáctico del contenido. Una perspectiva iberoamericana*, 209-228. Editorial Académica Española.

Valbuena Ussa, É.O. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/7731/1/T30032.pdf>

Valbuena Ussa, É.O. (2011). Hipótesis de progresión del conocimiento biológico y del conocimiento didáctico del contenido biológico. Parte I: referentes teóricos. *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, (30).

Enseñar química orgánica en contexto: diseño innovador de nuevas prácticas experimentales de laboratorio para estudiantes de Ciencias Exactas

Natividad Bejarano
Juliana Esteche
Martina Pico Terrero
Agustín Ponzinibbio
Magdalena Palacio

Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de La Plata

natividadbejarano@quimica.unlp.edu.ar

esteche@exactas.unlp.edu.ar

martinapicoterrero@quimica.unlp.edu.ar

ponzinibbio@quimica.unlp.edu.ar

mpalacio@quimica.unlp.edu.ar

RESUMEN

La Química Orgánica es una de las disciplinas básicas más importantes que está incluida en el plan de estudio de varias carreras de la Facultad de Ciencias Exactas, con una fuerte impronta experimental.

Los trabajos prácticos (TP) experimentales, tienen como propósito que los y las estudiantes adquieran herramientas a través de los recursos experimentales, para comprender e interpretar nuevos conceptos de la disciplina. Además, promover el trabajo en equipo, las capacidades de asumir responsabilidades, organización y buenas prácticas en el laboratorio (cuidados y normativas de seguridad e higiene); fomentar la práctica de hacer/se preguntas, discutir e interpretar resultados; incentivar a manipular material de laboratorio, y contribuir al estudiantado a obtener una comprensión de los nuevos conocimientos, aplicándolos a necesidades determinadas.

Actualmente, los TP que se realizan en Química Orgánica I, presentan algunas deficiencias en cuanto a su organización teórica, conceptual, didáctica y también, puesta en práctica. En este sentido, se plantea una nueva propuesta de prácticas de laboratorio que se pretende incluir en el programa de la asignatura. Es una propuesta que incorpora un espacio de práctica completo, incluyendo situaciones de aprendizaje en contexto, y busca aportar mejoras a la formación profesional en consistencia con el perfil de egresado propio de las carreras.

PALABRAS CLAVE: prácticas experimentales; Química en contexto; Innovación didáctica

INTRODUCCIÓN

La División Química Orgánica es la encargada académica de impartir todas las asignaturas relacionadas con la disciplina que le da nombre, para las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Exactas (Exactas) y otras, como la Facultad de Ingeniería, para las carreras de Ingeniería Química e Ingeniería de Materiales y la de Humanidades y Ciencias de la Educación para el Profesorado de Química. Las carreras que cuentan con asignaturas de Química Orgánica dentro de Exactas son: Lic. en Bioquímica, Farmacia, Lic. en Biotecnología y Biología Molecular, Lic. en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Lic. en Física Médica, Licenciatura en Óptica Ocular y Optometría, Lic. en Química, Lic. en Química y Tecnología Ambiental, Tecnicatura Universitaria en Alimentos y Tecnicatura Universitaria en Química. Estas carreras poseen dos asignaturas de Química Orgánica en su plan, denominadas Química Orgánica I y Química Orgánica II. La propuesta de innovación pedagógica que aquí se propone se centrará en las problemáticas propias de la asignatura Química Orgánica I, materia del segundo año, cuarto cuatrimestre y con una cursada de ocho horas semanales que incluyen clases teóricas, resolución de problemas y trabajos experimentales. Los temas, contenidos y prácticas que se abordan en esta asignatura son centrales para la formación profesional. La Química Orgánica es, dentro de las distintas disciplinas químicas, la más importante para las carreras en cuestión ya que sienta las bases moleculares para el estudio de la mayoría de los procesos químicos y bioquímicos. Se estudia la estructura, propiedades, síntesis, reactividad de moléculas orgánicas sintéticas y bioorgánicas, que incluyen productos naturales, compuestos sintéticos bioactivos de relevancia industrial y ambiental, biomoléculas orgánicas de importancia en la bioquímica y biología molecular, farmacología, toxicología y bromatología. Además, es una disciplina con una fuerte impronta experimental, que se desarrolla a partir de una estrecha vinculación entre conceptos teóricos y análisis de datos experimentales, y que requiere de un trabajo en el laboratorio fundamental en todas sus múltiples dimensiones. Es así como las prácticas experimentales no solo sirven como herramientas didácticas de aprendizaje, sino también constituyen en sí mismas un cuerpo de metodologías a aprender.

En el presente trabajo, se presenta una propuesta innovadora que consiste en enseñar química orgánica en contexto, mediante nuevas prácticas experimentales de laboratorio.

El enfoque de la ciencia en contexto y, en particular, de la química en contexto, ha sido materia de investigación, y se ha ido transformando y evolucionando en el tiempo. Aspectos como la selección de los contextos más adecuados y de los conceptos más importantes, la relación entre los contenidos conceptuales, procedimentales y contextuales, la forma de concebir y utilizar los contextos, la integración de los procesos de contextualización,

modelización e indagación y la eficacia de los enfoques contextualizados son algunas de las cuestiones que se han investigado y debatido (Caamaño 2018)

Desde el punto de vista teórico la enseñanza contextualizada se fundamenta en la visión del aprendizaje situado, que enfatiza la situación y el contexto en el cual el aprendizaje tiene lugar. La enseñanza contextualizada de la ciencia, permite relacionarla con la vida cotidiana de los y las estudiantes, y destaca como guarda relación con los aspectos personal, profesional y social; propone incorporar contextos relacionados con la química, sus aplicaciones en los diferentes campos de la actividad humana, las relaciones que guarda con la sociedad, el medio ambiente y la sostenibilidad, la naturaleza y la filosofía e historia de la química. (Caamaño 2011)

La planificación de la propuesta presentada en este trabajo, se fundamenta en tres tópicos principales fundados en marcos teóricos particulares, en los que se establecen vínculos entre la temática propia del proyecto de innovación aquí planteado y las siguientes perspectivas teóricas:

Innovación pedagógica

Una experiencia innovadora es siempre una relación dinámica entre teoría y práctica, más allá de la simple secuencia de aplicación a la que esta última parece destinada en la rutina curricular o áulica. De allí que, en oposición a la repetición, identificamos a la innovación, en términos de Heller (1987), con la praxis inventiva: aquella que incluye 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 2003). Una innovación debe siempre generar una ruptura con el estilo didáctico unidireccional que caracteriza a la clase tradicional. En este sentido los trabajos experimentales permiten una amplia variedad de posibilidades de ser trabajados de modo de posicionar al estudiante como sujeto activo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Didáctica de las ciencias y métodos de enseñanza basados en experimentación

Investigaciones realizadas en las últimas décadas acerca de la didáctica en general y en el campo de la enseñanza de las Ciencias Exactas en particular, sugieren atender a una serie de aspectos al momento de diseñar y planificar las propuestas de cátedra que incluirán no solo la selección de contenidos, sino también las estrategias didácticas a implementar en el aula para llevarlos a cabo, acordes a los objetivos planteados. (Ramírez 2017).

El trabajo experimental permite a partir de tareas específicas individuales, construir un trabajo en equipo. Estas dinámicas colaborativas permiten el aprendizaje entre pares enriqueciendo las dinámicas de enseñanza. Entre las características más significativas en las prácticas colaborativas, reseñadas por Zañartu (2003), se encuentran la *Interactividad*, donde se favorece el intercambio de diferentes puntos de vista y opiniones; la *sincronía*, que se gesta

en una construcción colectiva al perseguir un objetivo en común y una forma de abordar el problema compartida; y la *negociación* necesaria en el trabajo colectivo, mediante la cual se generan acuerdos, indispensables en las prácticas experimentales, donde son necesarias la resolución de problemas, el intercambio de ideas y la organización y distribución de tarea. Estas prácticas colaborativas, se convierten en una competencia profesional. La idea de iniciar una práctica pre profesional propuesta en el taller coincide con lo enunciado por Morales Vallejo (2008) en cuanto que es durante la estadía en la universidad, que se debe valorar y practicar esta competencia.

El presente trabajo de innovación propone abordar diversas temáticas relacionadas con los trabajos experimentales en química orgánica realizados en los cursos de grado que se dictan regularmente para las carreras de Exactas. Docentes de otras áreas, Sampaolesi (2019); Prieto (2019) y Lamberti (2019) han abordado temáticas similares a las aquí planteadas y han propuesto proyectos de intervención para mejorar distintas problemáticas, siempre asociadas al desarrollo de trabajos experimentales y su optimización como práctica educativa.

Los trabajos prácticos realizados en el laboratorio constituyen una parte central de la formación profesional. Estas prácticas, están descritas en los programas las asignaturas que dicta la División Química Orgánica, que, si bien se han diseñado con un fin específico y explícito en los programas, a lo largo de los años recorridos como docentes, hemos detectado deficiencias en varios aspectos: en general se las considera incompletas, desdibujadas respecto al resto de las actividades, muy simplificadas, fuera de contexto y desactualizadas. Los principales problemas detectados son: el pobre bagaje teórico del diseño de las prácticas, una programación práctica deficiente del desarrollo experimental, escasa motivación y evaluación mínima.

Diseño de un nuevo programa de la asignatura y sus relaciones con las prácticas docentes.

La innovación pedagógica planteada en este trabajo implica su inclusión en el programa de la asignatura. Pretende generar cambios en las prácticas docentes y en el uso que se le da a este material. Se busca renovar el programa haciéndolo un instrumento de acción que facilite el quehacer docente y al alumnado la organización de sus actividades durante la cursada. Citando a Feldman (2012): “La idea de programación está ligada con las dimensiones instrumentales en la tarea de enseñar, forma parte del intento sistemático por resolver problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje.” El autor, resalta los motivos que destacan la importancia de programar: por un lado, la enseñanza es una actividad intencional y siempre tiene finalidades, en segundo lugar, siempre se opera en situación de restricción (tiempo, espacio, materiales) y por último, la enseñanza siempre opera en ambientes complejos por la cantidad de factores intervinientes y por el ritmo en el cual estos factores concurren. Junto a

lo antes mencionado, es sumamente necesaria una perspectiva docente innovadora y crítica, a la hora de planificar.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta de innovación presentada en este trabajo, involucra una práctica experimental en el marco de la asignatura, que se elaboró con la premisa de ser un espacio de práctica de excelencia, con situaciones de aprendizaje en contexto, trabajo colaborativo y de reflexión sobre las prácticas experimentales, las metodologías de trabajo en Química Orgánica y la teoría que las sustenta. Pretende aportar de forma directa, a través de los temas y prácticas seleccionados, a la formación profesional en consistencia con el perfil de egresado propio de la carrera.

En la nueva práctica diseñada todos los experimentos que se llevan a cabo durante el curso se vinculan entre sí. La temática seleccionada permite realizar varios ensayos y articular conceptos que logran poner en contexto la situación en estudio.

A continuación, se describen de forma sintética aspectos de esta nueva experiencia de TP: todas las prácticas realizadas se llevan a cabo con un gas, el isobutileno, como reactivo principal. Es así cómo se abordan los tópicos teóricos a través de diversos experimentos que involucran este compuesto.

1. *Obtención de isobutileno*

Actividades propuestas: Obtener el compuesto mediante la reacción de deshidratación del alcohol isobutílico en presencia de un catalizador ácido. Se propone trabajar con distintas variables experimentales, incluyendo nuevas alternativas como lo es la “química verde”.

Actividades en contexto: Visita al polo petroquímico donde se obtiene isobutileno a partir del petróleo como uno de los gases presentes. Estudiar y comparar procesos a gran escala, factores económicos, cuestiones de seguridad e higiene en escala laboratorio e industrial.

2. *Propiedades fisicoquímicas*

Actividades propuestas: Estudiar las propiedades fisicoquímicas propias de un gas con punto de ebullición relativamente alto y la posibilidad de ser licuado. Inflamabilidad, deflagración y coloración. Diseñar experimentos a pequeña escala que permitan la visualización de algunas de estas capacidades.

Actividades en contexto: Repaso de conceptos claves de seguridad en la manipulación de gases, en particular de los altamente inflamables; se puede trabajar con noticias de alto impacto donde se visualicen las relaciones entre las propiedades fisicoquímicas y los accidentes y sus consecuencias.

3. *Reacciones de caracterización*

Actividades propuestas: Ensayar reacciones de caracterización que permiten, de manera sencilla, sacar conclusiones acerca de la estructura de los compuestos. Se puede ampliar el número de estas reacciones de acuerdo con los tiempos y recursos económicos disponibles.

Actividades en contexto: Estas reacciones permiten la visualización de los grupos funcionales característicos de los compuestos orgánicos, mediante operaciones usualmente económicas y sencillas. Son ampliamente utilizadas en trabajos de campo, fuera del laboratorio, como controles bromatológicos, procedimientos en busca de narcóticos, controles de alcoholemia, etc. Es factible diseñar una presentación de las reacciones de caracterización usadas en estas actividades como aplicaciones de las vistas en la actividad experimental.

4. *Sustituciones electrofílicas aromáticas*

Actividades propuestas: El isobutileno puede participar de reacciones de sustitución electrofílica aromática (SEA). Empleando distintos sustratos se pueden realizar reacciones comparativas donde, dependiendo de la naturaleza del sustituyente que contenga el anillo aromático, la reacción ocurrirá con mayor o menor facilidad. Dentro de las reacciones que pueden realizarse una muy interesante con múltiples opciones didácticas es la preparación de 2,6-bis(1,1-dimetiletil)-4-metilfenol (BHT) un conocido anti oxidante muy utilizado en la industria de alimentos. En particular la preparación de BHT presenta diversas cuestiones teóricas y experimentales que permiten realizar un experimento didácticamente completo.

Actividades en contexto: Si bien el uso de BHT está ampliamente extendido en nuestro país, en particular como antioxidante de margarinas, no tiene producción local. Se puede realizar un estudio económico sobre sustitución de importaciones y valor agregado de la industria química nacional. También se propone realizar una visita a una industria de producción de margarinas para dimensionar en una escala real el uso de antioxidantes alimentarios.

5. *Dímeros y estudios espectroscópicos*

Actividades propuestas: La deshidratación del alcohol isobutílico no solo genera el isobutileno, sino que también puede producir una dimerización de este para obtener un par de hidrocarburos isoméricos. Esta mezcla de alquenos se aísla fácilmente por destilación y puede ser analizada por métodos espectroscópicos como RMN. Estos resultados pueden analizarse para obtener información valiosa de la estructura y del mecanismo de reacción ya que los isómeros de posición obtenidos están estrechamente relacionados la adición electrofílica.

Actividades en contexto: El dímero del isobutileno se emplea como electrófilo en la preparación de uno de los surfactantes de uso más extendido, el triton X. Un análisis de la obtención de este surfactante y de sus múltiples aplicaciones puede introducir al estudiante en el conocimiento de los materiales surfactantes, tema de gran relevancia en la actualidad.

6. *Polímeros*

Actividades propuestas: El isobutileno puede polimerizar para formar una macromolécula con innumerables aplicaciones tecnológicas. El polímero se prepara industrialmente y es reconocido como PIB o poliisobuteno. En su mezcla con isopreno genera el “caucho butílico” también conocido como “butilo”. Si bien la reacción de obtención no es sencilla de llevar a cabo, se puede realizar una polimerización por adición catiónica con trifluoruro de boro como catalizador a bajas temperaturas.

Actividades en contexto: Existen numerosos productos de uso cotidiano que contienen derivados poliméricos del isobutileno. Una recolección y muestra de los mismos permite realizar una primera aproximación a las relaciones entre la estructura y sus propiedades como materiales y sus muy variadas aplicaciones. También se puede realizar un análisis crítico de la información comercial de los productos en cuanto a la composición química de los mismos.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La propuesta de innovación, que involucra un cambio sustancial en los trabajos experimentales, fue bien recibida por todo el cuerpo docente. La misma fue también disparadora de nuevas problemáticas relacionadas con la docencia experimental en el laboratorio. Los siguientes temas surgieron entre las principales inquietudes del grupo docente: a) financiamiento de las prácticas experimentales y sus altos costos relacionados con los precios de reactivos y equipamiento, b) acompañamiento institucional a proyectos de innovación en el laboratorio y c) evaluación de las actividades experimentales. Respecto a este último tema comenzamos a elaborar una propuesta de evaluación mediante rúbricas para ser incorporada en esta serie de trabajos prácticos y eventualmente otros. (Blanco 2007) La incorporación de una rúbrica diseñada para evaluar el desempeño de estudiantes en los trabajos prácticos de laboratorio puede convertirse un instrumento valioso a implementar para mejorar la forma de evaluar y tener efectos beneficiosos en el aprendizaje de los y las estudiantes. En la misma se incluyen objetivos, expectativas y logros, con el fin de evaluar distintas habilidades de los y las estudiantes en los TP, se incluirán los criterios a tener en cuenta con el fin de evaluar diferentes competencias, se establecerán niveles de expectativas con el fin de que los y las docentes posean un instrumento de evaluación consensuado y conocido por los y las estudiantes y así poder autoevaluarse y co-evaluarse a lo largo del desarrollo del trabajo experimental.

CONCLUSIONES

Llevar adelante una propuesta de innovación, implica el ejercicio de la reflexión y pensar qué y cómo abordarlo. Su implementación implica planificación, estudio y elaboración cuidadosa, para que contribuya con los propósitos establecidos de la enseñanza.

El trabajo experimental, es fundamental en la enseñanza de las ciencias y existen metodologías, como las actividades experimentales en contexto, que favorecen el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de habilidades y la capacidad para resolver problemas.

La propuesta presentada en este trabajo concede a los contextos el papel de contenido estructurante, de manera que las actividades contextualizadas son el eje a través del cual se desarrollan los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco, A. (2008). Las rúbricas: Un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, 171-188. Octaedro.

Caamaño, A. (2011). Enseñar Química mediante la contextualización, la indagación y la modelización. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 69, 21-34.

Caamaño, A. (2018). Enseñar química en contexto: un recorrido por los proyectos de química en contexto desde la década de los 80 hasta la actualidad. *Educación química*, 29(1), 21-54.

Feldman, D. (2012). Una mirada sobre las relaciones entre didáctica y enseñanza. *Diálogos Pedagógicos*, 10(20), 183-198.

Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.

Lamberti, Y. (2019). *Diseño de una propuesta pedagógica innovadora en el espacio de la formación práctica de las materias del Área Biotecnología de la carrera de Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular*. [Trabajo Final Integrador] Especialización en Docencia Universitaria. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76416>

Lucarelli, E. (2003). Las prácticas innovadoras universitarias en el mejoramiento de la calidad de la educación. *III Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Buenos Aires, Argentina.

<https://coloquios.inpeau.ufsc.br/coloquio03/Completo/LUCARELLI.doc>

Morales Vallejo, P. (2008). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En L. Prieto Navarro (Coord.). *La enseñanza centrada en el aprendizaje*, 17-29. Octaedro.

Mohrig, J.R. (2004) The problem with organic chemistry labs. *Journal of Chemical Education*, 81, 1083–1084.

Mohrig, J.R., Hammond, C.N., Schatz, P.F. y Morrill, T.C. (2003). *Modern Projects and Experiments in Organic Chemistry* (2da ed.). W. H. Freeman.

Prieto, C.I. (2019). *Propuesta innovadora de articulación e integración de las experiencias de formación práctica en la asignatura Biotecnología II*. [Trabajo Final Integrador], Especialización en Docencia Universitaria. UNLP.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/108466>

Ramírez, S.M. y Mancini, V.A. (2017). Reflexiones acerca de algunas consideraciones para el diseño de propuestas didácticas en ciencias exactas y naturales en el nivel universitario. *Trayectorias Universitarias*, 3(5), 11-20.

Sampaolesi, S. (2019). *Los trabajos prácticos y la integralidad en la enseñanza de la Química: propuesta de innovación educativa en el marco del Curso con Estrategias Alternativas para la Enseñanza de la Química (CEAEQ)*. [Trabajo Final Integrador] , Especialización en Docencia Universitaria. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112386>

Zañartu, L.M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías* 28. <http://contexto-educativo.com.ar>

Estilo de aprendizaje reflexivo en estudiantes de la Facultad de Odontología de la UNLP

Lilián Mónica Pollicina
Leandro Juan Tomas
Pablo Guillermo Felipe
Paula Mariela Tomas
Valeria Raquel Vijandi

Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata

pollicinalilian@gmail.com

leandro.tomas@hotmail.com

felipepablo1977@gmail.com

paulatomas54@gmail.com

valeshion80@gmail.com

RESUMEN

Las formas de aprender de cada individuo son diversas en consonancia con el contexto social, económico y cultural del cual proviene. Los conocimientos se adquieren a través de determinadas habilidades cognitivas que definen su estilo de aprendizaje. La concepción de estos está directamente vinculado con la noción de aprendizaje, considerado como un proceso activo, acorde con la teoría constructivista del aprendizaje. Cada estudiante mantiene un estilo definido, pero el mismo 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 fue determinar el estilo de aprendizaje predominante en estudiantes de Odontología de la UNLP 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 primeros años de la carrera.

PALABRAS CLAVE: estilo; reflexivo; aprendizaje; rendimiento; académico

INTRODUCCIÓN

El nuevo enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje en el cual se considera que cada persona aprende de manera diferente y posee un potencial, conocimientos y experiencias distintas, es decir, existen diversos estilos de aprendizaje, a partir de los cuales procesamos la información recibida del medio y la transformamos en conocimiento.

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 como 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 clasificar 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 este contexto, 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.

PROBLEMA 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 dentro de 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 se 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, se hará 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 correcto diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera y. Por tal motivo, se escogió el cuestionario CHAEA debido a 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.

OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio fue determinar el estilo de aprendizaje más predominante entre los estudiantes de los 2 primeros años.

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.

ABORDAJE METODOLÓGICO

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

esté de acuerdo o desacuerdo con cada sentencia que refieren a los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático.

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

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 aplico el cuestionario a CHAEA.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

Jugando para aprobar Química Orgánica en la cocina

Liliana Ferrer
Gabriela Ohanian
Silvina Videla
Tomás Cabrera

Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Cuyo
liliana.ferrer@ingenieria.uncuyo.edu.ar

RESUMEN

En este trabajo se presenta una experiencia de juego de escape que se usó como examen final en un mooc llamado Cocinando con moléculas: química orgánica para Foodies. Un juego de escape educativo digital es una experiencia interactiva en línea diseñada para enseñar y evaluar habilidades y conocimientos en un entorno lúdico y desafiante. Estos juegos suelen presentar a los jugadores una serie de acertijos y desafíos que deben resolver para avanzar y completar el juego. El juego de escape como evaluación final del curso permitió integrar conocimientos de todas las unidades, la evaluación se llevó a cabo en un clima distendido y alegre. Esta percepción está avalada por los resultados obtenidos en la encuesta realizada a los estudiantes al finalizar el cursado.

PALABRAS CLAVE: juego de escape; química orgánica; evaluación

INTRODUCCIÓN

Las TIC, y en especial las tecnologías móviles, promueven aprendizajes significativos y enriquecen las oportunidades educativas (Sierra-Daza y Fernández-Sánchez, 2017). Especialmente en el área de las ciencias, numerosos autores mencionan la ventaja de utilizar las TIC para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ausín, 2016; Bustillo, 2022; Farré, 2020; Parrales Rodríguez, 2021). Sin embargo, la integración exitosa de la tecnología en el aula se produce cuando los docentes centran su atención en las experiencias de aula y no en los recursos tecnológicos usados para llevar a cabo esa actividad. Recuperamos aquí lo que Maggio (2012) llama “enseñanza poderosa”, que no es ni más ni menos que una propuesta original, con alternativas sorprendentes, creada por el docente. Los docentes que llevan adelante propuestas de enseñanza poderosa se destacan por lo que crean y por lo que dejan a los estudiantes, que perdura a lo largo del tiempo. Al mismo tiempo la autora afirma que, en esta época, las TIC generan grandes y muy diversas posibilidades para esta enseñanza. Asimismo, introduce también el término inclusión genuina, que reconoce el lugar y el sentido de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo refleja en el diseño de la práctica de enseñanza.

Durante el año 2020, en el contexto de pandemia, los docentes tuvimos que adaptar las clases de forma abrupta de la presencialidad a la virtualidad, y en el año 2021, durante la vuelta gradual a la presencialidad post pandemia, tratamos de diseñar actividades que incorporaran las herramientas exploradas como apoyo en el aula.

En el caso de la asignatura de Química Orgánica, esto dio como resultado el uso de algunos recursos como videos, cuestionarios lúdicos tipo Socrative o Kahoot, y juegos de escape virtuales como cierre de módulos temáticos. En el año 2021 se utilizó un juego de escape virtual como cierre del módulo 4: Compuestos oxigenados.

El acercamiento a todas estas herramientas y recursos nos animó a pensar en la creación de un MOOC (curso masivo, online y abierto) de Química Orgánica que acercara la química a los estudiantes de ingeniería y al público en general.

Los MOOC son actividades estructuradas de una manera conveniente para promover el aprendizaje. Estos cursos tienen una evaluación planificada para dar lugar a una acreditación. En general son abiertos, gratuitos, no presenciales, asincrónicos. Se desarrollan online, en plataformas educativas ubicadas en la web. Se denominan masivos porque no presentan limitaciones en cuanto al número de participantes o, por lo menos, admiten un mayor número de estudiantes que un curso presencial. En principio, cualquier persona, en cualquier parte del mundo podría realizarlo. (Gómez, 2014; De Faria, 2018; Marauri, 2014)

Este trabajo tiene como objetivo contar la experiencia al usar un juego de escape como evaluación final del MOOC Cocinando con moléculas: Química Orgánica para Foodies.

Un juego de escape educativo digital es una experiencia interactiva en línea diseñada para enseñar y evaluar habilidades y conocimientos en un entorno lúdico y desafiante. Estos juegos suelen presentar a los jugadores una serie de acertijos y desafíos que deben resolver para avanzar y completar el juego.

Según Rosales-Peláez (2019), para que un escape room resulte atractivo para los participantes, el juego debe tener los siguientes ingredientes fundamentales:

- Una historia que despierte la curiosidad de los jugadores, ya que aumentará su nivel de implicación en el juego. La historia puede estar centrada en un hecho real o ficticio, histórico o actual.
- Una ambientación lo suficientemente buena para sumergir a los jugadores de lleno en la historia que se cuenta.
- Unos enigmas originales y suficientemente complicados como para que el jugador medio necesite un cierto tiempo para resolver cada uno de ellos.

Batistello y Pereira (2019) además citan como ventajas de los juegos, la diversión y el placer en una amplia gama de situaciones, sin el objetivo de buscar un ganador, sino de agrupar a un público promoviendo el aprendizaje y la solución de problemas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El curso MOOC se realizó en la plataforma MOODLE de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo y estaba organizado en cuatro módulos: el módulo 0: Conocimientos Básicos de matemática, física y química; el Módulo 1 Hidratos de Carbono; el Módulo 2 Aminoácidos y proteínas y el Módulo 3 Grasas y aceites. Cada uno de ellos contó con cuestionarios en línea y una evaluación final de módulo cuya aprobación habilitaba la visualización del siguiente módulo. Para integrar los conceptos de todo el curso se diseñó la sala de escape a modo de evaluación final del curso.

La temática del juego fue la cocina y para su desarrollo se utilizó la plantilla Cocina Caótica de Genially. Ésta es una aplicación online con grandes posibilidades, que posee una versión gratuita en la que se pueden realizar distintas creaciones de uso individual o en grupo, así como ajustar las existentes a las necesidades propias de cada evaluación. Es una herramienta fácil de usar, intuitiva y sencilla.

Para el desarrollo del juego se utilizó la siguiente historia: Una pareja que va a recibir de invitadas a almorzar a las profesoras del curso, cuenta con un menú con recetas que debe preparar. Mientras una de ellos busca a las invitadas en el aeropuerto, la otra persona sortea una serie de inconvenientes, desafíos y acertijos para preparar el menú.

Para finalizar el juego se debe sortear una serie de acertijos relacionados con la temática. Se trata de un itinerario de resolución lineal. Cada pista llevará a un código que permitirá pasar a la etapa siguiente, así hasta llegar al final del juego.

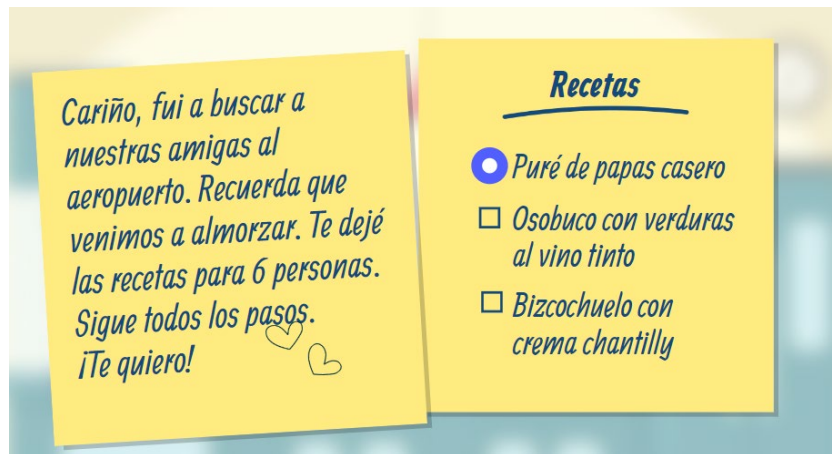


Figura 1. Comienzo de la historia del juego de escape

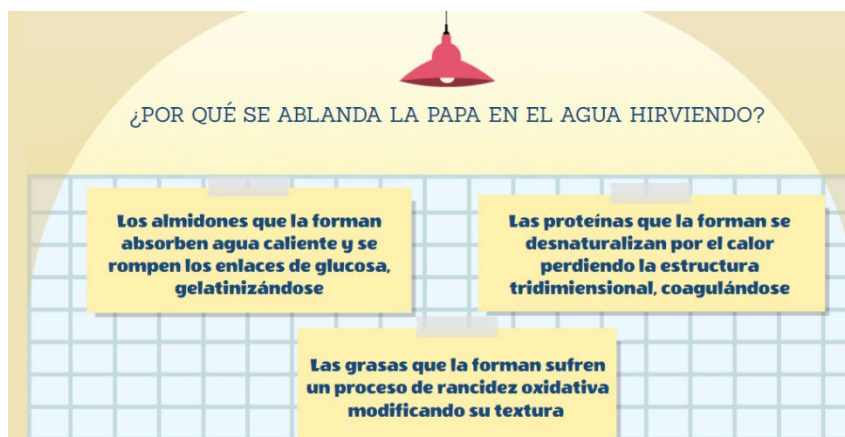


Figura 2. Ejemplo de reto o acertijo del módulo hidratos de carbono



Figura 3. Ejemplo de reto o acertijo del módulo aminoácidos y proteínas

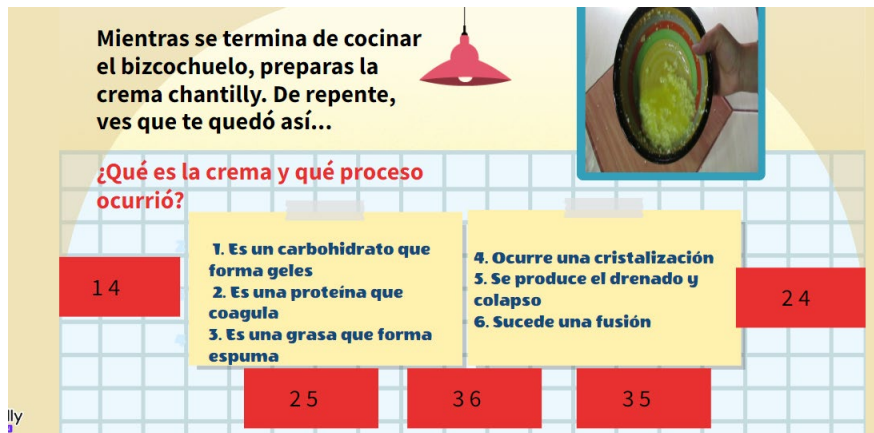


Figura 4. Ejemplo de reto o acertijo del módulo grasas y aceites

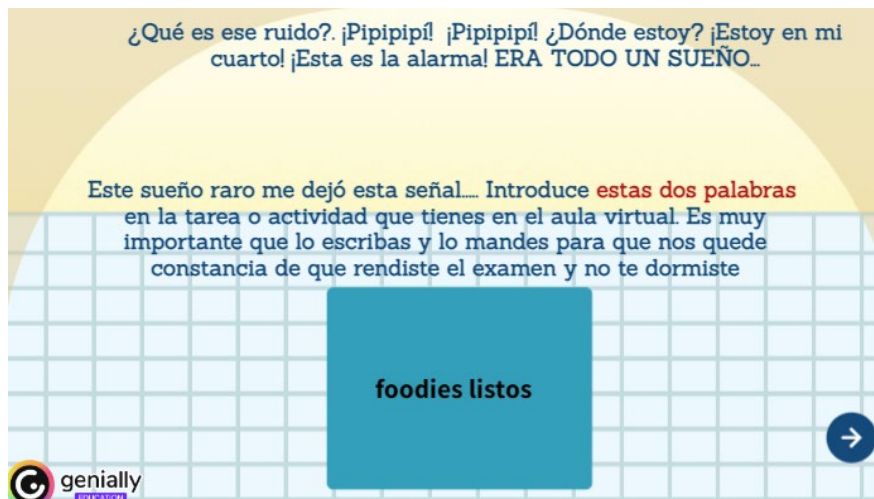


Figura 5. Final del juego de escape

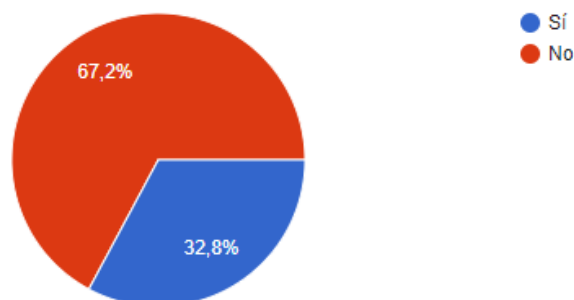
VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

El grado de satisfacción de los usuarios se evaluó a través de una encuesta que se realizó al final del curso, para aquellas personas que lo aprobaron. Esta encuesta fue de carácter obligatorio.

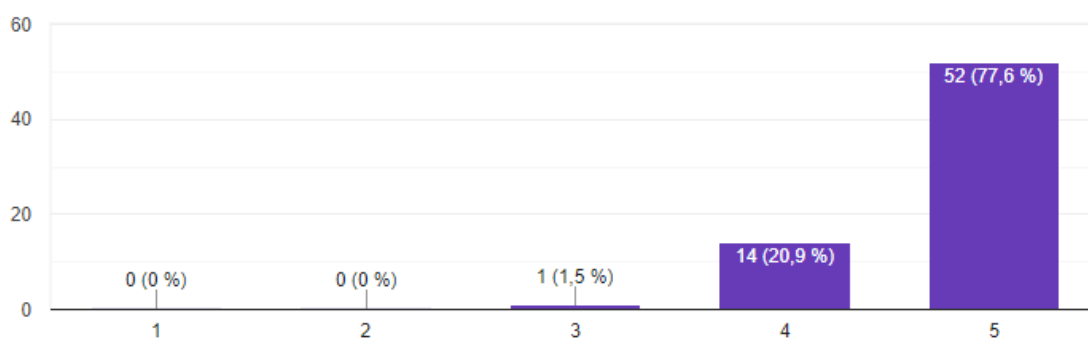
¿Habías realizado alguna vez un juego de escape?

67 respuestas



Evalúa esta actividad del 1 al 5, siendo 1 malo y 5 excelente

67 respuestas



Comentarios recibidos al habilitar un espacio para aportes sobre el juego de escape:

La mayoría de los estudiantes calificaron la actividad como innovadora, sorprendente y divertida. Algunos comentarios que recibimos fueron los siguientes:

“me super encantó, una de las mejores cosas del curso”

“fue demasiado buena” “una idea muy novedosa que sale de lo aplicado por años”

“por momentos me resultó difícil de seguir”

“totalmente pedagógica, felicitaciones, demanda mucho tiempo y cerebro hacer esto”

“super original y divertida, evalúa todo lo visto en el curso de manera integral y práctica”

“creativa”

CONCLUSIONES

Estamos convencidos de que realizar el juego de escape como evaluación final del curso permitió integrar conocimientos de todas las unidades. La percepción de los estudiantes a través de la encuesta avala que evaluar de esta manera genera un clima distendido y alegre.

Mantiene motivado al estudiantado permitiendo que llegue al final de la evaluación y obtenga su certificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V. y Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC. Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación universitaria*, 9(3), 31-38. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062016000300005&script=sci_arttext&tlng=en
- Bustillo, M., Ferrer, L., Videla, S., Ohanian, G. y Vardaro, S. (2022). Implementación de realidad aumentada en la química orgánica. *Educación En La Química*, 28(01), 74–83. <https://educacionenquimica.com.ar/index.php/edenlaq/article/view/77/258>
- Batistello, P. y Pereira, A.T.C. (2019). El aprendizaje basado en competencias y metodologías activas: aplicando la gamificación. *Revista científica de Arquitectura y Urbanismo*, 40(2), 31-42. <https://rau.cujae.edu.cu/index.php/revistaau/article/view/536/0>
- Farré, A.S. (2020). Enseñar química en tiempos anormales. *Educación En La Química*, 26(01), 49–64.
- Lozano Lucia, O.R. y Sánchez López de Andujar, A. (2021). Diseño, aplicación y resultado de una estrategia de ludificación como actividad de cierre en clases de química. *Educación química*, 32(4), 59-73.
- Maggio, M. (2014). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 62-71.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza* (Vol. 1). Paidós.
- Martínez, L.V. y del Moral Pérez, M.E. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, 13-31.
- Parrales Rodríguez, V. del R. (2021). Las TIC y la educación en los tiempos de pandemia. *Serie Científica De La Universidad De Las Ciencias Informáticas*, 14(6), 104-117.
- Rosales-Peláez, P., Beltrán, F.R., Ruiz-Santaquiteria, M., Ramírez, J., Conde, M.M. y Díaz-Lorente, V.M. (2019). Desarrollo y aplicación de un escape room sobre la tabla periódica. [Ponencia]. V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019). 9-11 Octubre. Madrid, España. (No. COMPON-2019-CINAIC-0103). <https://zaquan.unizar.es/record/84622/files/103.pdf>
- Sierra Daza, M.C.S. y Sánchez, M.R.F. (2017). Percepción de los videojuegos en educación social: una visión de género. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (7), 135-148.

Sierra Daza, M.C. y Fernández-Sánchez, M.R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 105-115.

La Ilustración como estrategia de enseñanza en la Asignatura Odontología Legal y Bioética de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata

Verónica V. Vanoni
German Di Girolamo Pinto
Luis Poletti Villalba
Magali Catino
Laura Cocco

Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata
vanoniv@folp.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar los resultados de la utilización de la estrategia Ilustraciones en el aprendizaje de Lesiones. Se evaluó a través de un cuestionario realizado a estudiantes de 5ª año que cursaron el curso I de la asignatura Odontología Legal y Bioética de la FOLP. Se obtuvo como resultado un porcentaje mayor de estudiantes que obtuvieron notas entre 7 o más, resultado bueno, utilizando la estrategia ilustraciones en relación a aquellos que obtuvieron un bajo resultado; no habiendo diferencia significativa entre los que obtuvieron un resultado aceptable; es decir entre 4 y 6, con la misma estrategia. Optar por la estrategia adecuada mejora el desempeño y la comprensión de la temática por parte del estudiante, para hacer posible el aprendizaje del estudiante.

PALABRAS CLAVE: ilustración; estrategias de enseñanza; educación odontológica

INTRODUCCIÓN

En el concepto de estrategias didácticas se incluyen tanto las estrategias de aprendizaje (perspectiva del estudiante) como las estrategias de enseñanza (perspectiva del profesor). Existen dos grandes tipos de estrategias didácticas: las de aprendizaje y las de enseñanza. Es importante resaltar que las estrategias están enfocadas a cumplir los objetivos que se plantean en un determinado contexto de enseñanza y aprendizaje, donde las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje se ponen en práctica. Las estrategias de enseñanza fomentan las instancias de aprendizaje, promoviendo la participación de los estudiantes. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, es relevante mencionar que los estudiantes las utilizan para organizar y comprender contenidos o ideas claves. (Vanoni Verónica, 2022)

Con el paso del tiempo, la enseñanza ha evolucionado atravesando diferentes procesos de cambios. Pasó de ser la estrategia de enseñanza clásica, basada principalmente en la transmisión de conocimientos del profesor hacia el estudiante, con un énfasis especial en la memorización de conocimientos; a estrategias de enseñanza alternativas con actividades más interactivas que han demostrado ser también capaces de lograr excelentes resultados. El Modelo de Conocimiento Tecnológico y Pedagógico (TPACK) se refiere a los tres tipos de conocimiento que debería tener en cuenta el profesor para utilizar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- **Conocimiento disciplinar:** es decir, realizar una correcta selección de contenidos disciplinares que se considere medulares.
- **Conocimiento pedagógico:** el cómo, con qué y dónde, es decir, tipo de actividades, rol del docente y rol del alumno, estrategias de evaluación y retroalimentación.
- **Conocimiento tecnológico:** el contexto, es decir, el entendimiento de que el conocimiento tecnológico debe estar ligado a la necesidad pedagógica, analizando los motivos para la utilización de determinado recurso tecnológico, el planteamiento de logros y los aportes de dicho recurso a los estudiantes. En otras palabras, se debe elegir el contenido y una herramienta tecnológica considerando qué influencia tiene en el aprendizaje del alumno y qué competencias los ayuda a incorporar. Representa un gratificante desafío considerar cada contenido y cómo tratarlo desde el concepto tecnológico y pedagógico.

A modo de resumen, podemos decir que el TPACK se constituye a partir del conocimiento tecnológico, pedagógico, y disciplinar (Cejas y otros, 2016).

Existen múltiples formas de enseñar hoy en día. Entre las alternativas actuales en cuanto a estrategias de enseñanza y aprendizaje encontramos:

Objetivos Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del estudiante. Generación de expectativas apropiadas en los estudiantes

Resumen Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.

Organizador previo Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

Ilustraciones Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).

Analogías Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).

Preguntas intercaladas Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

Pistas tipográficas y discursivas Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.

Mapas conceptuales y redes semánticas Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

Uso de estructuras textuales Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo basándonos en el momento de uso y presentación.

El uso de **las ilustraciones como estrategias didácticas**, constituye un enfoque diferente a lo que son las estrategias tradicionales de enseñanza. De acuerdo a Cuadrado, Díaz y Martín (1999), las ilustraciones pueden ser definidas como estrategias que contribuyen de manera positiva y efectiva para la representación del mundo real a los estudiantes. Para el desarrollo de las destrezas de expresión oral o escrita, las imágenes aportan un gran abanico de posibilidades con las que estimular la imaginación y creatividad de los estudiantes. Las Ilustraciones son una estrategia que favorece la comprensión de conceptos abstractos, (Vaca, 2003; Díaz y Hernández, 2004), pues a través de ellas se representan objetos y procesos cuando no se tiene la oportunidad de tenerlos en su forma real o cuando la realidad puede tornarse confusa en la mente del estudiante (Díaz y Hernández, 2004; Pérez et al., 1999).

Se han realizado diversos estudios en relación al uso de las Ilustraciones y su beneficio para lograr el aprendizaje o una mayor comprensión de ciertos conceptos. Es factible que esta situación suceda al enseñar el tema Lesiones.

Se conoce como **lesión** (palabra derivada del latín *laesio*) a un golpe, herida, **daño, perjuicio** o **detrimento**. En el ámbito de **derecho**, la noción de lesión tiene múltiples usos. Entre ellos, puede tratarse del **delito basado en la provocación de un daño**

físico o psíquico a otro sujeto. El concepto suele estar vinculado al deterioro físico causado por un **golpe**, una **herida** o una **enfermedad**. La medicina clínica define a las lesiones como **alteraciones anormales que se detectan y observan en la estructura o morfología** de una cierta parte o área de la **estructura corporal**, que puede presentarse por daños internos o externos. Es importante que el estudiante comprenda y aprenda los distintos usos del término lesiones y pueda realizar diferenciaciones. Por lo tanto, el docente debe establecer cuál es la estrategia de enseñanza que considera más adecuada para lograr el mejor resultado en el aprendizaje del tema propuesto.

LA ILUSTRACIÓN

La ilustración es una imagen específica, de carácter exclusivamente gráfico, que acompaña textos escritos con la intención de completar su información. Actualmente el uso de la imagen tiende a focalizar, en algún aspecto particular el tema a enseñar para contribuir a su comprensión. (Anselmino, C. 2017). En el lenguaje visual no todo vale si evaluamos la imagen desde el punto de vista didáctico. Es necesario que el docente seleccione las imágenes e incluso, en algunas oportunidades, las transforme o cree otras nuevas. Se impone entonces la necesidad de acompañar a los estudiantes en el manejo de los textos de estudio desde la interpretación de las imágenes que contienen, pues a veces la imagen es el único referente accesible para el estudiante. (Anselmino, Cristina E (2018).

Dentro de los diferentes tipos de ilustraciones que se pueden emplear con una finalidad educativa encontramos (Vanoni Veronica,2022):

Descriptiva: Este tipo de ilustraciones muestran cómo es un objeto físicamente, nos dan una impresión holística del mismo, sobre todo cuando es difícil describirlo o comprenderlo en términos verbales. El estudiante identifica visualmente las características definitorias del objeto.

Expresiva: Muy ligada a la anterior, busca lograr un impacto en el estudiante o lector considerando aspectos actitudinales, emotivos o valorativos.

Construccional: Es útil cuando se busca explicar los componentes o elementos de una totalidad de un objeto, aparato o sistema. Aprenden aspectos estructurales del objeto o sistema.

Funcional: Representación de aspectos de un proceso; describir visualmente distintas interrelaciones o funciones existentes entre las partes del objeto o sistema. Muestran cómo se realiza un proceso o la organización de un sistema.

Lógico-matemática: Son arreglos diagramáticos de conceptos y funciones matemáticos.

Algorítmica: Incluye diagramas donde se plantean posibilidades de acción, rutas críticas, pasos de un procedimiento, demostración de reglas o normas, cartas de flujos de información,

etc. Sirven para describir procedimientos, con diagramas con pasos a seguir o demostración de reglas o normas.

Arreglo de datos: Cuando representamos valores numéricos, no siempre se grafican funciones matemáticas en un sentido estricto. Existen otro tipo de datos numéricos, como las series estadísticas propias del campo de las ciencias sociales. En este caso, se busca ofrecer comparaciones visuales y tener un fácil acceso a un conjunto de datos o cantidades en forma tabular, diagramática o cartográfica.

De acuerdo a las ideas de Alonso y Matilla (1999) existen ventajas y desventajas del uso de ilustraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Ventajas	Desventajas
En una situación de enseñanza – aprendizaje de carácter instructivo, mostrar ilustraciones de manera moderada (intercalándolas con información escrita) promueve procesos de aprendizaje y el desarrollo de habilidades cognitivas.	En una situación de enseñanza – aprendizaje de carácter instructivo, añadir una cantidad innumerables de ilustraciones podría afectar negativamente el aprendizaje relacionado con contenidos o información escrita. Esto podría deberse a que muchas ilustraciones saturarían los esquemas mentales de los estudiantes, llamando su atención de manera temporal y motivándolo por un corto periodo de tiempo.
Fomentan y refuerzan procesos de memorización y de comprensión de lectura.	Si las ilustraciones presentan mucha información por escrito, probablemente, no ayudarían a promover ni la memorización ni la comprensión de lectura.
El uso de imágenes ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades visuales, las que potencian su pensamiento crítico. A su vez, contribuyen a mantener la atención y motivación, dándole un carácter didáctico a la clase.	En el contexto de una sociedad inserta en un mundo tecnológico, existe la posibilidad de que los estudiantes estén acostumbrados a buscar información visual en la Web, lo que podría afectar su atención y motivación en clases.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Las estrategias de enseñanza son aquellos procedimientos que le permiten al docente lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes.

El empleo de diversas estrategias de enseñanza debe ser utilizadas, por parte del docente, con determinada intensidad; y estar dirigidas a lograr los propósitos de aprendizaje planteados, para permitir que el estudiante participe activamente en su proceso de aprendizaje

Por lo tanto, cuando buscamos determinar el resultado en el aprendizaje de determinados contenidos debemos ser cuidadosos en seleccionar la estrategia más acorde a la temática planteada.

Adaptar la estrategia en forma adecuada mejora el desempeño y favorece la comprensión para lograr mejores resultados; como en el caso del uso de las Ilustraciones en el aprendizaje de Lesiones.

OBJETIVOS

General:

- Acompañar a los estudiantes en la construcción del conocimiento con estrategias de aprendizaje en función a las competencias y contenidos disciplinares de la asignatura.

Específicos:

- Analizar los resultados del aprendizaje de Lesiones utilizando la estrategia de enseñanza Ilustraciones.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Se desarrolló una actividad áulica con los contenidos vinculados con Lesiones a los estudiantes que cursan la asignatura Odontología Legal y Bioética de 5º año utilizando la estrategia Ilustraciones, luego de la exposición se evaluó a través de un cuestionario, sobre la temática, a los estudiantes para determinar los resultados obtenidos en cuanto al aprendizaje del tema Lesiones.

Unidad de análisis: estudiantes de 5º año de la asignatura Odontología Legal y Bioética

Tipo de investigación: Observacional- Descriptiva.

Se evaluó si la estrategia proporciona **buenos resultados** en la incorporación del aprendizaje del tema explicado, en relación a las notas obtenidas por los estudiantes al responder el cuestionario sobre lesiones (por medio de calificaciones de 1 a 10). Los criterios considerados fueron: Calificación menor a 4: **bajo resultado**; entre 4 y 6 resultado **aceptable** y superior a 7 **resultado bueno**.

CONCLUSIONES

Al elegir una estrategia de enseñanza a implementar es indispensable tener en cuenta entre otros factores, el contenido a aprender.

En el análisis de resultados se observó un porcentaje mayor de estudiantes que obtuvieron notas entre 7 o más, resultado bueno, utilizando la estrategia Ilustraciones; en relación a aquellos que obtuvieron un bajo resultado; no habiendo diferencia significativa entre los que obtuvieron un resultado aceptable es decir entre 4 y 6.

Las estrategias de enseñanza son todas válidas dependiendo de un momento y un contexto, la diferencia de grupos, estudiantes y docentes; como el contenido a desarrollar. Todo esto influye en la elección de la estrategia a emplear por parte del docente, las cuales deben ser producto de una construcción creativa, pensada con anterioridad a la práctica de la enseñanza y acorde a cada situación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anselmino, C.E. (2017). *La imagen como recurso didáctico para el aprendizaje comprensivo de contenidos de histología y embriología en la Facultad de Odontología*.

<http://creativecommons.org/licenses/by-ncnd/4.0/oai:sedici.unlp.edu.ar:10915/63005>

Anselmino, C.E. (2018). La imagen en histología. Puente hacia la comprensión y la apropiación de contenidos. *Trayectorias Universitarias* | volumen 4 | N° 6 ISSN 2469- 0090.

<http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Cejas, R. y otros (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (49), 105-119.

Cocco, L., Díaz, G., Alfaro, M., Papasodaro, J., Goyeneche, E. y Guichón, C. (2022). Nivel de conocimiento sobre contenidos vinculados a la odontología legal de convalidantes de título extranjero en la FOUNLP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120025>

Escobar Luján, B.F., Espinosa Mejía, G. y Henao Castaño, B.I. (2019). *La Ilustración como Estrategia de Enseñanza que favorece el aprendizaje*. Universidad de San Buenaventura Medellín.

Estrategias de aprendizaje y enseñanza. (2024) Quality Leadership University <https://qlu.ac.pa/estrategias-aprendizaje-y-ensenanza/>.

Gutiérrez Tapias, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias Pedagógicas* n°31

Nolasco del Ángel M.L. (2014). Estrategias de Enseñanza en Educación. *VIDA Científica Boletín Científico Publicación Semestral* Vol. 2 No.4 Julio 2014. ISSN2007-4905

Perazzi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas. *Praxis educativa*, vol.21, no.3.

Roig-Vila, R. (Ed.). (2020). *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. Octaedro

Vanoni, V. (2022). Evaluación de los aprendizajes incorporados utilizando diferentes estrategias de enseñanza. [Tesis de Maestría] Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/133606>

La investigación formativa en los programas de Nutrición y Dietética de las universidades públicas de Colombia

Diana María Sepúlveda Herrera
Escuela de Nutrición y Dietética. Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación en Alimentación y
Nutrición Humana
diana.sepulveda@udea.edu.co

RESUMEN

La Investigación Formativa, es un componente fundamental en la formación de pregrado. En el campo alimentario y nutricional, representa una estrategia pertinente para el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico y ético en los estudiantes, el trabajo en equipo, y la respuesta contextualizada a problemas alimentarios y nutricionales de las poblaciones. El objetivo del proyecto es presentar la inclusión de la Investigación Formativa en los programas de Nutrición y Dietética de las universidades públicas de Colombia, a partir de un estudio mixto. En los planes de estudio de los seis pregrados revisados, se reportaron cursos de investigación, con un aporte entre 2,45 y 10,76% del total de créditos académicos, además, se cuenta con grupos y semilleros de investigación, donde los estudiantes pueden desarrollar otras capacidades en el campo de la investigación formativa. Este estudio aportará evidencia importante para la revisión de los planes de estudio y las didácticas a incluir en la formación de los futuros Nutricionistas dietistas.

PALABRAS CLAVE: investigación; educación superior; docencia; pedagogía; Nutrición y Dietética

INTRODUCCIÓN

El pregrado de Nutrición y Dietética (NyD) en Colombia surgió para dar respuesta a problemas alimentarios y nutricionales de la población. El primer programa se creó en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá en 1952 (de naturaleza privada) (Chacón, 2007).

En el campo investigativo, los programas de NyD se alinean con las normativas nacionales y universitarias, que en sus ejes misionales resaltan la investigación como fuente del saber. En esta línea, la investigación funge como un eje fundamental para la formación superior, mediante la investigación en sentido estricto, o también con otras opciones como los semilleros, el Aprendizaje Basado en Problemas, los seminarios, clubes de revista, entre otros.

Dado que la investigación es un medio básico para la formación de los estudiantes en el pregrado, es pertinente preguntarse: ¿qué metas debe tener la formación de Nutricionistas Dietistas (ND) y cuál es el rol de la investigación en la cristalización de dichos fines?. Una primera respuesta del orden filosófico se encuentra en Nussbaum (Nussbaum, 2005) quien plantea que la primera tarea es la creación de comunidad de personas, cuyas tareas prioritarias consistan en el desarrollo del pensamiento crítico, la búsqueda de la verdad más allá de las barreras de clase, género y nacionalidad, y el respeto por la diversidad y la humanidad de otros.

Esta investigación presentará la inclusión de la Investigación Formativa en los programas de Nutrición y Dietética de las universidades públicas de Colombia, como una reflexión para la formación de los profesionales del país y su futuro ejercicio profesional.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Las Instituciones de Educación Superior (IES) están llamadas a ejercer la función investigativa y la articulación del conocimiento con los ejes misionales de docencia y extensión (Consejo Superior de la Universidad de Antioquia, 1994; Campos y Chincilla, 2009; Tapia, Ledo y Estrabao, 2017). En los pregrados el énfasis está en la Investigación Formativa (IF), la cual es entendida como una forma de trabajo que busca potenciar el espíritu y cultura investigativa, focalizando competencias transversales de formación universitaria como la búsqueda de literatura, lectura crítica de textos, análisis de datos, escritura académica y comunicación con profesores y pares (Hidalgo y Pérez, 2015; Parra, 2004; Restrepo, 2005; Restrepo, 2003).

En un estudio realizado por Mamani y colaboradores (2022) acerca de la producción latinoamericana sobre IF entre 2010 y 2020, se encontró un total de 120 artículos publicados e indizados en Scopus. 79,17% de documentos fueron artículos de investigación y en 2020 se contó con la mayor cantidad de publicaciones (n=29; 24,16%). Colombia aportó 28,33%

382

de la producción científica en este tema, seguido de México (18,33%) y Perú (17,50%), sin embargo, no hacen referencia al área de NyD.

En el campo de la investigación, la educación superior en general, y las profesiones del área de la salud en particular, demandan un reto adicional, por el compromiso con el mejoramiento de la calidad de vida de la población. En este sentido, los fenómenos como la transición demográfica y nutricional, sumado a las consecuencias de la pandemia por COVID-19, han evidenciado la necesidad de iniciar una transformación en la formación de pregrado de los futuros profesionales de la salud (Universidades chilenas, 2021).

Los Nutricionistas Dietistas (ND) son los responsables de la identificación de los problemas alimentarios y nutricionales del individuo y la población, en lo cual, la investigación es parte fundamental. Esta responsabilidad implica la necesidad de formar profesionales con altas competencias en su objeto de estudio, pero que simultáneamente estén formados para el trabajo en equipo, la generación de preguntas que ayuden a comprender y explicar diferentes problemáticas de su profesión, capaces de articular su saber con la producción científica mundial entre otras competencias propias de la IF.

Sin embargo, debido a la importancia de la IF, no se encontraron estudios específicos en NyD. Por esta razón, esta investigación se centrará en responder algunos asuntos claves de IF en los programas de NyD de universidades públicas de Colombia y su aporte en la formación de los futuros ND.

OBJETIVOS

Realizar la conceptualización sobre IF y su inclusión en los contenidos curriculares en los programas de NYD de universidades públicas de Colombia, con el fin de aportar evidencia para la formación de los futuros profesionales del país.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Esta investigación es de tipo documental y descriptivo con el fin de identificar las diferentes concepciones sobre IF, a partir de fuentes secundarias de información, para lo cual se desarrolló el siguiente proceso: definición de los criterios de búsqueda; exploración y selección de documentos; sistematización y análisis de la información.

Los criterios de búsqueda fueron:

- Categoría de búsqueda: publicaciones científicas sobre IF.
- No se restringió el tiempo de publicación, ni el idioma, aunque se privilegió el español y el portugués, por el interés de la búsqueda en el ámbito colombiano y latinoamericano.

- La búsqueda se restringió a revistas indexadas en bases de datos de América Latina y el Caribe: Scielo, Dialnet, RedALyC, y Google Scholar.
- Palabras claves: investigación formativa y formative research.

La búsqueda se complementó con la revisión de los planes de estudio, y la información de grupos de investigación y semilleros de los programas de NyD en universidades públicas de Colombia, a partir de los documentos publicados en las páginas web de las universidades y de las dependencias académicas, en las cuales están inscritos los pregrados.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

El perfil profesional del ND, fue definido por la Asociación Colombiana de Dietistas y Nutricionistas - ACODIN en el Código de Bioética en el año 1997 (García, 1997), en el que se menciona que “El ND es un profesional con formación universitaria, actitud científica, crítica y analítica, compromiso social y capacidad de liderazgo que estudia, investiga y aplica la ciencia de los alimentos y la nutrición en la alimentación del ser humano...”.

Actualmente, Colombia cuenta con 18 programas de NyD, de los cuales, seis pertenecen a universidades públicas (33,3%). Se realizó una revisión documental sobre la formación en investigación en estos pregrados. En la Tabla 1, se presenta un esquema con los cursos de cada programa, los semestres en los cuales se ubican y el número de créditos.

Semestre	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Universidad	Curso (Créd)	Curso (Créd)	Curso (Créd)	Curso (Créd)	Curso (Créd)	Curso (Créd)	Curso (Créd)	Curso (Créd)
UdeA	Investigación cualitativa (2)	Epidemiología (2)	Metodología de la investigación (2)	Proyecto nuclear de investigación (2)				
	Bioestadística (2)							
UA	Estadística descriptiva (3)	Estadística inferencial (2)		Epidemiología (2)	Metodología de la investigación I (3)	Metodología de la investigación II (3)		
UIS			Seminario de Investigación I (3)	Seminario de Investigación II (4)	Epidemiología nutricional (3)			
UNAL Bog	Bioestadística (3)			Epidemiología nutricional (3)		Fundamentos de investigación (3)		Trabajo de grado (8)
UP			Bioestadística (2)				Seminario de investigación en salud (2)	
END	Metodología de la investigación (2)	Epidemiología (2)		Epidemiología de la nutrición (2)	Anteproyecto de investigación (2)	Proyecto de investigación (2)	Trabajo de grado (2)	

Tabla 1. Malla curricular de los cursos de Investigación, en los programas activos de Nutrición y Dietética, Colombia, 2024

Todos los programas, incluyen la formación en investigación en el pregrado, con asignaturas referentes a la metodología de la investigación, estadística, epidemiología y diseños de proyectos. Dos programas (33,33%), contemplan la realización de trabajo de grado. Los programas son coherentes con la literatura, que menciona que los planes de estudio de cada carrera profesional universitaria deben tomar en cuenta una línea de investigación en la organización de la malla curricular (Sánchez, 2017).

En la Figura 1, se presenta el número de semestres académicos en cada programa, y el número de semestres en los cuales se cuenta con cursos de investigación. Los pregrados en las universidades públicas en el país tienen una duración entre ocho y diez semestres académicos y los cursos de investigación, se integran en el currículo entre dos y seis semestres. La menor proporción fue de 20,00% y la mayor de 75%.

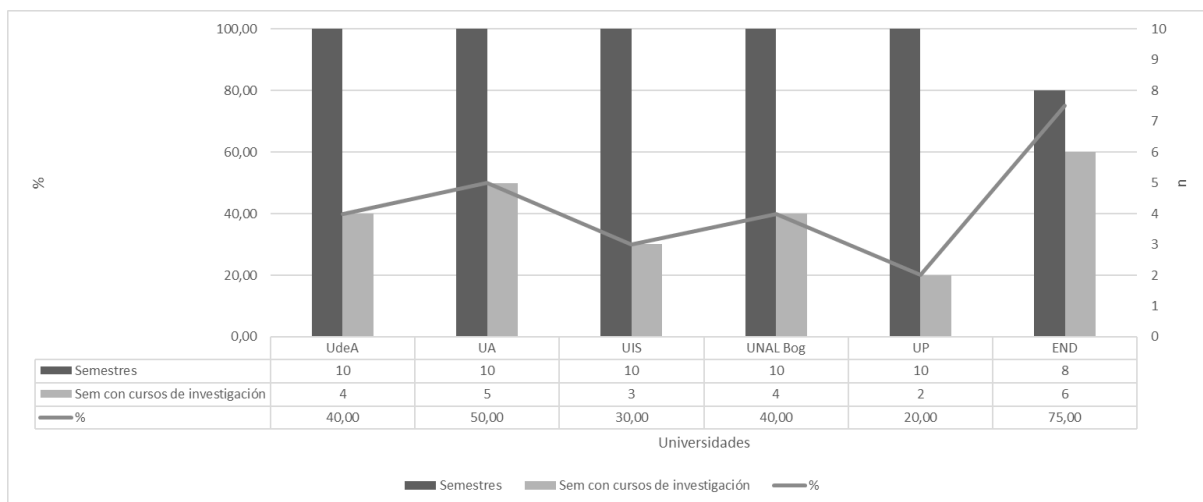


Figura 1. Semestres académicos con asignaturas de investigación, Nutrición y Dietética, Colombia, 2024

En la Figura 2, se presenta el aporte porcentual de los créditos académicos de los cursos de investigación, con respecto a los créditos totales de los programas. En este aspecto se identificó que los pregrados tienen entre 153 y 195 créditos académicos, y la contribución porcentual de los cursos de investigación, se encuentra entre 2,45% y 10,76%.

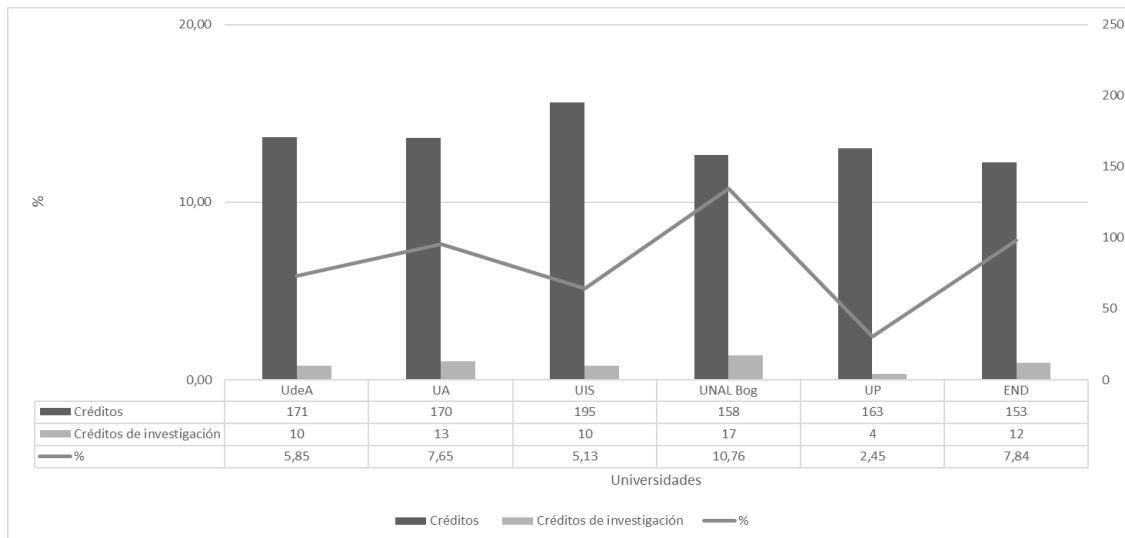


Figura 2. Aporte porcentual de los créditos académicos de los cursos de investigación, con respecto a los créditos de los programas, Nutrición y Dietética, Colombia, 2023

Si bien, el análisis del currículo es fundamental, la IF no depende exclusivamente de los cursos de investigación, dado que todos los docentes deben asumir el compromiso de promover un espíritu creativo y crítico en los estudiantes que los lleve a formularse interrogantes sobre la situación alimentaria y nutricional de su entorno y sobre las ciencias que fundamentan el conocimiento disciplinar. Como estrategia para dinamizar estas intenciones formativas, los programas ofrecen a los estudiantes, la oportunidad de inscribirse en los Semilleros y hacer parte de los Grupos de investigación. En el Cuadro 1, se presentan los grupos y semilleros de investigación de los programas de NyD de las universidades públicas del país.

Universidad	Grupos de investigación	Semillero de investigación
UdeA (Universidad de Antioquia, 2024)	Alimentación y nutrición humana Impacto de los componentes alimentarios en la salud Determinantes sociales y económicos de la situación de salud y nutrición Investigación interdisciplinaria en educación para la salud y educación nutricional Socio-antropología de la alimentación Gestión de servicios de alimentación y nutrición a colectividades	Consumo de alimentos Educación alimentaria y nutricional Servicios de alimentación y nutrición a colectividades Soberanía y seguridad alimentaria y nutricional Leches y productos lácteos Lactamos Problemáticas de interés en nutrición pública Valoración del estado nutricional, composición corporal y antropometría Sabores y saberes originarios y políticas alimentarias Inmunonutrición
	UA (Facultad de Nutrición y Dietética, 2020) GRIINSAN Grupo de Investigación Interdisciplinario de Seguridad Alimentaria y Nutricional GINHUM Grupo de Investigación en Nutrición Humana	Estilos de vida y consumo de alimentos Semillero GINHUM PCIS Procesamiento, Calidad, inocuidad y Seguridad Alimentaria y Nutricional Alimentos funcionales ABA Semillero de Investigación en Aprovechamiento Biológico de los Alimentos SEDAL Semillero de Alimentos

	Sostenibilidad agropecuaria	
	ALFA	
	PPDA Prevención de pérdidas y desperdicios de alimentos	
	Nutrición y Salud Pública	
UIS (Universidad Industrial de Santander, 2024))	OENEC Observatorio Epidemiológico de Nutrición y Enfermedades Crónicas Observatorio Epidemiológico de Enfermedades Cardiovasculares CENYD Centro de estudios Escuela de Nutrición	
UNAL Bog (Universidad Nacional de Colombia, 2014)	Alimentación y nutrición humana Equidad y seguridad alimentaria y nutricional Evaluación de planes, programas y proyectos en el campo de la Alimentación y Nutrición humana	Goce efectivo de derechos: Escuela de gestores en SAN Doble Carga Nutricional en Tumaco Canasta Básica de Alimentos en Sumapaz
UP (Universidad de Pamplona, 2024)	Grupo de Investigación en Salud humana	Semillero de Investigación en Salud humana
END (Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte, 2024))	GINSA Grupo de Investigación en Nutrición, Salud y Ciencias Alimentarias	Salud y Nutrición Pública en Territorio SETA Semillero en Tecnología alimentaria

Cuadro 1. Grupos y Semilleros de investigación, adscritos a los programas de Nutrición y Dietética en Colombia

Se puede observar, que todos los programas cuentan con Grupos y Semilleros.

La IF permite articular las funciones universitarias de docencia, investigación, y extensión, dado que fundamenta el diseño de un modelo didáctico, que al incorporar los principales procedimientos de la investigación desarrolla las competencias científicas que un egresado necesita en su área de desempeño. De esta forma, los ND tendrán pensamiento crítico, capacidad para el aprendizaje permanente, identificación de problemas y para aportar soluciones en su labor cotidiana y la respuesta contextualizada a problemas alimentarios y nutricionales de las poblaciones, situación que exige a los docentes que imparten los cursos del programa, una apertura a la inclusión de didácticas que potencien la creatividad y el pensamiento crítico y ético en los estudiantes. En este sentido, se retoman las palabras de Alicia Fernández Cirelli (Fernández, 1996), que menciona: “la función de la universidad no es sólo formar buenos científicos y profesionales, sino también individuos apasionados en la búsqueda de la verdad, con riguroso sentido crítico y con una mentalidad abierta a los cambios y a las distintas maneras de abordar la realidad”.

Además de la importancia de seguir fortaleciendo la IF en el pregrado, es fundamental la participación de los estudiantes en los Grupos de investigación y Semilleros, generando alianzas estratégicas entre diferentes universidades, que permitan trabajar problemas comunes desde diferentes ámbitos.

Es importante reconocer que este estudio tiene limitaciones, dado que se trata de una revisión documental, enfocada principalmente en artículos en idioma español, por lo que se hace relevante, realizar estudios donde se integre la percepción de los estudiantes, docentes y administrativos sobre la IF impartida en los programas académicos. Además, se hace necesario revisar el contenido microcurricular de todos los cursos ofrecidos en los Programas de NyD del país, para evidenciar la inclusión de la IF.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos Céspedes, J. y Chinchilla Jiménez, A. (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1–20.
- Chacón Barliza, A.O. y Ruíz Rojas, D.G. (2007). *Historia de la formación del Nutricionista Dietista en Colombia. Los primeros cinco programas, 1952 - 1971*. Universidad Nacional de Colombia.
- Consejo Superior de la Universidad de Antioquia. Acuerdo Superior 1 (1994) Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia. Versión actualizada por la Secretaría General a diciembre de 2015. Colombia.
- Facultad de Nutrición y Dietética. (2020). *Proyecto Educativo del Programa PEP Nutrición y Dietética*. Universidad del Atlántico.
- Fernández Cirelli, A. (Coord.). (1996). *¿Qué es investigar hoy?: reflexiones al borde del nuevo milenio*. Universidad de Buenos Aires.
- García Ulloa, A. y Carrasco de González, C.L. (1997). *Código de Bioética. Asociación colombiana de dietistas y nutricionistas*. Comisión del ejercicio profesional de Nutrición y Dietética.
- Hidalgo Arango, S.L. y Pérez Caballero, A.J. (2015). La investigación formativa y su relación con la empresa y el estado como parte del proceso educativo. *Zona Próxima*, 23:145–58.
- Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte. (2019). *Facultad de Salud y Rehabilitación. Proyecto Educativo Programa Nutrición y Dietética 2013-2020*.
- Mamani Benito, O., Carranza Esteban, R.F., Hernández Vásquez, R., Tito Betancur, M., Turpo Chaparro, J. y Torres Miranda, J. (2022). Producción latinoamericana sobre investigación formativa en Scopus. *Educación Médica Superior*, 36(4):1–19.
- Nussbaum, M.C. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, 7, 57–77.

Restrepo Gómez, B. (2003). *Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad*. Nómadas.

Restrepo Gómez, B. (2005). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Consejo Nacional de Acreditación.

Tapia Sosa, E.V, Ledo Royo, C.T. y Estrabao Pérez, A.E. (2017). Fundamentos epistemológicos de la investigación formativa en las universidades de Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, VIII(7), 1–13.

Universidades chilenas. (2021). *Hacia la formación de profesionales de salud que Chile necesita: dilemas y desafíos en las enseñanzas-aprendizajes de las Ciencias de la Salud*.

Universidad de Antioquia. (11 de abril de 2024). *Grupos de investigación Escuela de Nutrición y Dietética*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/nutricion-dietetica/investigacion/grupos-investigacion>

Universidad de Pamplona. Facultad de Salud. (10 de abril de 2024). *Nutrición y Dietética*. https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_149/publicacion/publicado/index.htm

Universidad Industrial de Santander. (11 de abril de 2024). *Pregrado Nutrición y Dietética*. <https://uis.edu.co/fs-pre-nutricion-es/#>

Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá. (2014). *Proyecto Educativo de Programa. Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado. Nutrición y Dietética*. Universidad Nacional de Colombia.

Mejorando la Comprensión de las Interacciones Ácido-Base: Una Propuesta Educativa con Simuladores Interactivos y Prácticas de Laboratorio

Mario G. Diaz
Matias I. Sancho

Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Universidad Nacional de San Luis. Instituto Multidisciplinario de Investigaciones Biológicas (IMIBIO). CONICET-San Luis
marioquillermo678@gmail.com
misancho@gmail.com

RESUMEN

La comprensión de las interacciones ácido-base representa un desafío para los estudiantes de segundo año de la carrera Tecnicatura Universitaria en Esterilización de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis. Reconociendo la complejidad de este tema, y la importancia de su aprendizaje significativo, hemos diseñado una secuencia de enseñanza que combina un trabajo práctico de laboratorio con el uso de herramientas digitales vinculadas a las simulaciones. Esta estrategia surge de la necesidad de superar las dificultades observadas en el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes a menudo encuentran obstáculos para comprender las bases teóricas de este tema. El objetivo principal de esta iniciativa es fomentar un aprendizaje activo y significativo. A través de un trabajo práctico de laboratorio, los estudiantes participarán en las actividades prácticas para aplicar los conceptos teóricos en situaciones reales. Además, el uso de laboratorios virtuales proporcionará una experiencia interactiva que facilitará su aprendizaje. Esperamos que esta combinación de actividades promueva una comprensión más profunda y duradera de las interacciones ácido-base, así como la capacidad de aplicar estos conocimientos a su futura carrera profesional.

PALABRAS CLAVE: interacciones ácido-base; comprensión; laboratorios virtuales; estrategia de enseñanza

INTRODUCCIÓN

El concepto de laboratorio virtual ha evolucionado. La Reunión de Expertos sobre Laboratorios Virtuales (UNESCO, 2000) lo define como "un espacio electrónico de trabajo diseñado para la colaboración y experimentación a distancia, con el objetivo de investigar o realizar otras actividades creativas, y difundir los resultados a través de tecnologías de información y comunicación". Más específicamente, Sanz y Martínez (2005) describen un laboratorio virtual como una simulación de la realidad, donde los experimentos de laboratorio utilizan patrones científicos codificados por un procesador de computadora para obtener respuestas similares a las de la vida real.

Los laboratorios virtuales ofrecen numerosas ventajas, entre ellas la capacidad de facilitar prácticas y experiencias a un mayor número de estudiantes sin necesidad de coincidir en el mismo espacio físico. Estas herramientas permiten simular fenómenos físicos, químicos y biológicos, modelar sistemas abstractos y situaciones hipotéticas, controlar la escala de tiempo y la frecuencia, y presentar fenómenos de forma interactiva, llevando el laboratorio al hogar de los estudiantes (Lorandi et al., 2011).

La utilidad de las herramientas interactivas virtuales ha sido demostrada en diversas asignaturas, incluyendo matemáticas (Lee y Hollebrands, 2006; Reeda, Drijvers y Kirschner, 2010; Loong y Herbert, 2012), estadística y fisicoquímica (Emmungil y Geban, 2010; Bhattacharjee y Paolini, 2009).

Por otro lado, las prácticas de laboratorio son una estrategia pedagógica potente para desarrollar competencias procedimentales y son utilizadas en una amplia variedad de programas académicos, complementando la teoría con la práctica.

Los laboratorios convencionales, con su infraestructura de vidriería, equipos y reactivos químicos, han sido tradicionalmente el entorno preferido para desarrollar prácticas y experimentos en carreras de ciencias y ciencias aplicadas. Una de las principales ventajas del trabajo práctico en laboratorio es su interactividad, que permite a los estudiantes manipular elementos y observar transformaciones, desarrollando habilidades cognitivas y prácticas esenciales para el planteamiento de problemas y la aplicación del método científico. Sin embargo, los laboratorios convencionales también presentan desventajas, como el alto costo inicial, el mantenimiento, así como el consumo de energía (Lorandi et al., 2011). Además, las prácticas reales requieren supervisión y preparación por parte de los profesores o encargados de laboratorio, lo que limita el número de estudiantes que pueden ser atendidos y obliga a la presencia física del alumno (Lorandi et al., 2011).

La combinación de simulaciones interactivas y prácticas de laboratorio ofrece ventajas significativas en el aprendizaje de ciencias y tecnología. Las simulaciones permiten visualizar y manipular conceptos abstractos, mientras que las prácticas de laboratorio proporcionan

experiencia tangible, reforzando la teoría con la práctica. Estas actividades desarrollan habilidades prácticas esenciales, mejoran el pensamiento crítico y la resolución de problemas al enfrentar situaciones reales, y aumentan la comprensión conceptual al comparar resultados ideales y reales. Además, son más motivadoras y atractivas, incrementando el interés y compromiso de los estudiantes con el aprendizaje (Brinson, 2015).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La comprensión de las interacciones ácido-base es esencial para el buen desempeño académico y profesional de los estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Esterilización. Sin embargo, los conceptos abstractos y complejos, como la diferencia entre ácidos (o bases) fuertes y débiles, la constante de disociación ácida y básica o el equilibrio químico involucrado en las reacciones ácido-base, representan un desafío significativo. Estos problemas se agravan con la presencia de ideas erróneas comunes y la dificultad para aplicar estos conceptos en prácticas de laboratorio.

Para abordar estos desafíos, es crucial investigar cómo las simulaciones interactivas pueden complementar las prácticas de laboratorio tradicionales, mejorando así la comprensión conceptual y las habilidades prácticas de los estudiantes. Al explorar la eficacia de las simulaciones interactivas, comparar su impacto con el de las prácticas de laboratorio tradicionales, y analizar la percepción y actitud de los estudiantes hacia estas herramientas, se puede desarrollar una propuesta educativa robusta. Esta propuesta busca integrar de manera efectiva simulaciones interactivas y prácticas de laboratorio, ofreciendo una solución para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las interacciones ácido-base.

Al investigar estos temas, se espera proporcionar una base sólida para la implementación de métodos educativos que no solo mejoren el rendimiento académico, sino que también fomenten el desarrollo de habilidades prácticas y cognitivas esenciales en los estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Esterilización.

OBJETIVOS

OBJETIVO PRINCIPAL:

Fomentar un aprendizaje significativo a través de la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo, integrando prácticas de laboratorio y el uso de simulaciones interactivas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Aplicar conceptos teóricos en situaciones reales a través de prácticas de laboratorio.

Enriquecer la comprensión de los estudiantes mediante el uso de laboratorios virtuales.

Desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas.

Evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Nuestra propuesta se estructura en cinco fases: experiencia virtual, actividades derivadas de la simulación, práctica en el laboratorio, elaboración de un informe detallado y evaluación de los resultados obtenidos.

La experiencia virtual permite a los estudiantes sumergirse en un entorno simulado donde pueden repetir el experimento tantas veces como deseen, manipulando variables y explorando diferentes escenarios. Los datos generados durante esta etapa son muy útiles, ya que pueden ser analizados y representados gráficamente en el mismo simulador, proporcionando una comprensión más profunda de los conceptos estudiados.

La práctica en el laboratorio es fundamental, ya que ofrece a los estudiantes una experiencia sensorial y práctica esencial para desarrollar habilidades procedimentales. El contacto directo con los elementos del sistema en estudio enriquece su comprensión y les permite aplicar los conocimientos teóricos de manera tangible.

Es importante destacar que la relación entre la experiencia virtual y la práctica en el laboratorio es dinámica, como se muestra con la doble flecha en la Figura 1. Esto significa que el orden propuesto no es rígido; los estudiantes pueden seguir la secuencia numérica sugerida o comenzar con la simulación antes de realizar la práctica en el laboratorio. En ambos casos, se espera que la combinación de ambas experiencias mejore su desempeño.



Figura 1. Implementación de la propuesta pedagógica sobre la interacción ácido-base.

Dentro de las actividades derivadas de las simulaciones se incluyen la medición del pH de soluciones ácidas y básicas (Lab Virtual, n.d.-a; ver Figura 2a), así como el cálculo de constantes de disociación ácida (PhET Interactive Simulations, n.d.; ver Figura 2b). Además, existen simuladores que permiten realizar valoraciones ácido-base (Lab Virtual, 2016; ver Figura 2c), generar curvas de titulación y determinar puntos de equivalencia (Lab Virtual, n.d.-b; ver Figura 2d), proporcionando un marco teórico sólido para las prácticas en el laboratorio.

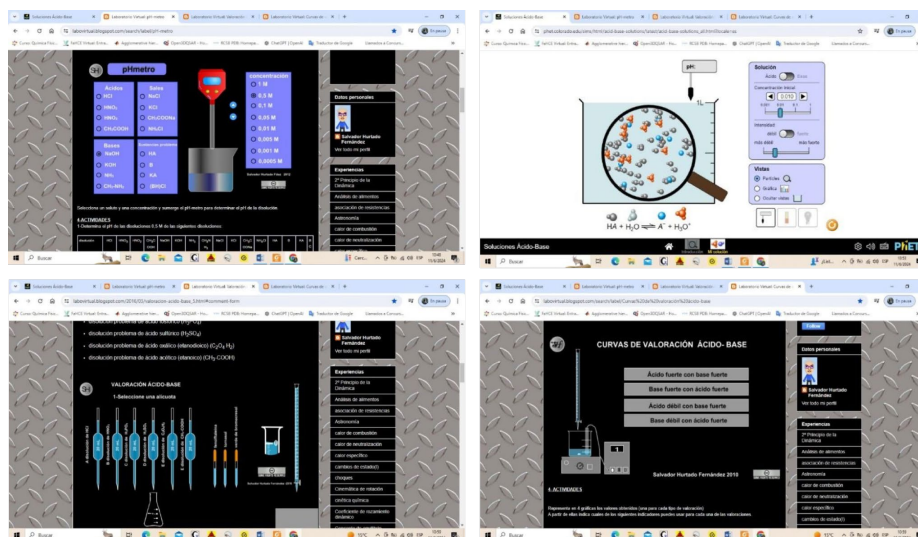


Figura 2. Simulaciones virtuales para la enseñanza de la química. (a) Medición del pH de soluciones ácidas y básicas. (b) Cálculo de constantes de disociación ácida utilizando un pH-metro virtual. (c) Realización de valoraciones ácido-base. (d) Generación de curvas de titulación y determinación de puntos de equivalencia.

En la actividad de laboratorio, los estudiantes prepararán soluciones de hidróxido de sodio y ácido acético, siguiendo con la titulación de la reacción de neutralización. Se realizarán cálculos precisos para determinar las cantidades exactas de reactivos necesarios, seguidos por la manipulación adecuada del material de laboratorio para realizar las titulaciones y determinar las concentraciones de las soluciones preparadas. Los datos experimentales obtenidos se registrarán y se calcularán los errores porcentuales correspondientes. Por último, se medirá el pH de cada solución como parte integral del proceso de análisis.

La elaboración del informe constituye una actividad crucial, ya que integra los resultados obtenidos tanto en la simulación como en el laboratorio. Esto permite una discusión más amplia y enriquecedora de los resultados, fomentando el análisis crítico y la reflexión sobre el proceso experimental.

Las estrategias de evaluación pueden ser muy diversas, incluyendo desde exámenes escritos individuales o en grupo hasta presentaciones orales; en cualquier caso, estas cubrirán todas las actividades, ya sean presenciales o virtuales

CONCLUSIONES (PROVISORIAS)

La integración de actividades prácticas en el laboratorio con actividades virtuales sobre el mismo tema ofrece una oportunidad para enriquecer la formación de los estudiantes. Esta combinación no solo reforzará las competencias procedimentales y analíticas, sino que también proporcionará una comprensión más profunda y global del tema estudiado. Las actividades virtuales permitirán simular escenarios que no serían posibles en un entorno de laboratorio tradicional, ofreciendo experiencias adicionales y complementarias que contribuyen a un aprendizaje más holístico y multidimensional.

Es fundamental que el criterio del docente sea riguroso al seleccionar el laboratorio virtual que mejor se ajuste a los objetivos de la práctica de laboratorio. Esta selección cuidadosa garantizará que las actividades virtuales complementen adecuadamente las actividades prácticas, favoreciendo así el desarrollo de competencias y proporcionando una visión más completa del tema estudiado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bhattacharjee, J. y Paolini, P. (2009). Effect of inquiry-based computer simulation with cooperative learning on achievement and attitude in physics at secondary level. *Research in Science & Technological Education*, 27(3), 271-282.

- Brinson, J.R. (2015). Learning outcome achievement in non-traditional (virtual and remote) versus traditional (hands-on) laboratories: A review of the empirical research. *Computers & Education*, 87, 218-237. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.003>
- Emmungil, M. y Geban, Ö. (2010). The effectiveness of computer-based instruction: a comparative study. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 15-26.
- Lab Virtual. (2016, March 5). Valoración ácido-base. Retrieved June 10, 2024, from https://labovirtual.blogspot.com/2016/03/valoracion-acido-base_5.html#comment-form
- Lab Virtual. (n.d.-a). pH-metro. Retrieved June 10, 2024, from <https://labovirtual.blogspot.com/search/label/pH-metro>
- Lab Virtual. (n.d.-b). Curvas de valoración ácido-base. Retrieved June 10, 2024, from <https://labovirtual.blogspot.com/search/label/Curvas%20de%20valoraci%C3%B3n%20%C3%A1cido-base>
- Loong, E. y Herbert, S. (2012). Student perspectives of web-based mathematics. *International Journal of Educational Research*, 53, 117-126.
- Lorandi, A. et al. (2011). Virtual laboratories and interactive teaching of mathematics: The Role of Interactive and Collaborative Technologies. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 7(2), 135-144.
- PhET Interactive Simulations. (n.d.). Acid-base solutions. University of Colorado Boulder. Retrieved June 10, 2024, from https://phet.colorado.edu/sims/html/acid-base-solutions/latest/acid-base-solutions_all.html?locale=es
- Reeda, D., Drijvers, P. y Kirschner, P. (2010). Design requirements for technology-enhanced tasks in secondary school mathematics education. *Computers & Education*, 55(3), 1383-1397.
- Sanz, J. A. y Martínez, A.M. (2005). Defining virtual laboratories and simulators: a comparison. *Computers & Education*, 44(1), 17-27.
- UNESCO. (2000). Reunión de Expertos sobre Laboratorios Virtuales. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124097>

Relación entre el Rendimiento Académico en alumnos de la FOLP y los Estilos de Aprendizaje utilizados

Pablo Guillermo Felipe
Leandro Juan Tomas
Lilian Mónica Pollicina
Paula Mariela Tomas
Valeria Raquel Vijandi

Instituto de Investigaciones en Educación Superior, Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata

felipepablo1977@gmail.com

leandrojtomas@gmail.com

pollicinalilian@gmail.com

paulaTomas54@gmail.com

valeshion80@gmail.com

RESUMEN

Los alumnos de la FOLP, demandan desde su ingreso, un acompañamiento académico, personal y social, debido a que tiene que superar el difícil tránsito de la educación media a la universitaria. Si bien es cierto hay déficit en los aprendizajes previos, no significa que el estudiante carezca de potencial académico, 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 alumnos 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: rendimiento académico; aprendizaje; relación

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.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

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”. 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 del rendimiento académico de los estudiantes.

Con relación al instrumento de diagnóstico para identificar del 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.

OBJETIVOS

Objetivo General: Establecer la relación entre las estrategias de aprendizaje con el nivel de rendimiento académico en alumnos de la FOLP.

Objetivos específicos: 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.

ABORDAJE METODOLÓGICO

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.

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

Tabla 1. Perfil de Aprendizaje

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:

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	126	10	142	2	108	1	89
	114,8		140,45		128,2		126,6

Gráfico 1. Estilos de Aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

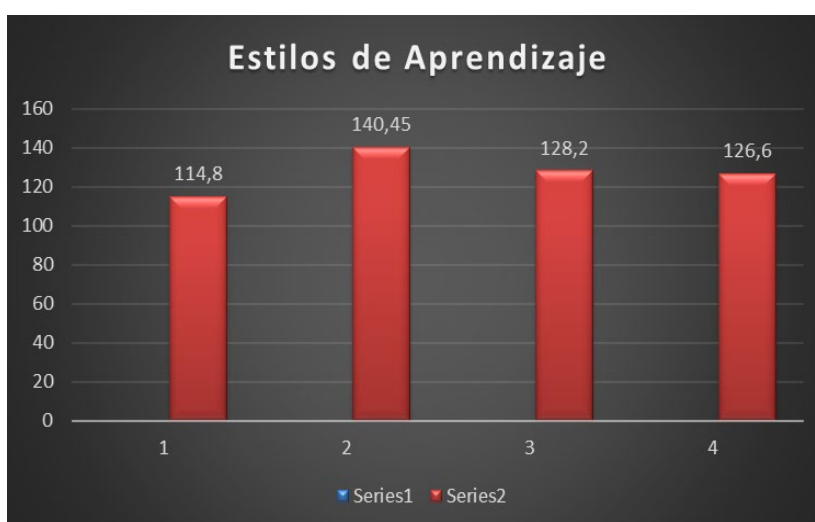


Tabla 2. Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, C.G. y Rocha, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, vol.7, 25-36.
- Adán, M. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato. [Tesis Doctoral] UNED. Madrid.
- Alonso, C.M., Gallego, D.J. y Honey, P. (1999). *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- Gallego, A. y Martínez, E. (2011). *Estilos de aprendizaje y e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico*. Madrid.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. P. Honey, Ardingly House.
- Keefe, J.W. (1988). *Assesing Student Learning Styles. An Overview*. Eric Ed
- Villalobos, E. (2003). *Educación y Estilos de Aprendizaje Enseñanza*. Publicaciones Cruz O.

Valoración de la experiencia educativa de estudiantes que cursan Fisiología Aplicada a la Educación Física

Luciana Angiolillo

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

langiolillo@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo valorar la experiencia educativa de los estudiantes que cursan en la comisión F de Fisiología Aplicada a la Educación Física (FAHCE, UNLP) durante el ciclo lectivo 2024 respecto a un enfoque de enseñanza centrado en la alfabetización académica. Esta propuesta integró actividades como la búsqueda de información académica y el manejo de géneros discursivos dentro del currículo, promoviendo un aprendizaje contextualizado. Los resultados indican que, aunque algunos estudiantes enfrentaron desafíos iniciales en la organización de conceptos, experimentaron mejoras a lo largo de las clases. La mayoría de los estudiantes no estaban familiarizados previamente con la alfabetización académica, pero reconocieron su importancia y aplicabilidad transversal para todas las asignaturas. El enfoque pedagógico fue valorado positivamente, destacándose la organización y el acompañamiento constante del docente. Se recomienda seguir fortaleciendo estas estrategias de enseñanza para promover diversas habilidades críticas, escritas y orales en el ámbito académico y profesional de la Educación Física.

PALABRAS CLAVE: experiencia educativa; alfabetización académica; búsqueda de la información; géneros discursivos

INTRODUCCIÓN

La asignatura Fisiología Aplicada a la Educación Física (FAEF) forma parte del Trayecto de Formación Biológica del tercer año del Plan de Estudios 2000 de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La cátedra estructura las clases de trabajos prácticos a partir de unidades temáticas para el desarrollo de los contenidos del Programa. Cada docente organiza y gestiona las clases para que la interacción entre docente-estudiante-textos sea propicia a favor de la comprensión de los temas específicos.

La propuesta de enseñanza de la comisión, previamente presentada como ponencia en un congreso (Angiolillo, 2023), se centra en la noción de ‘alfabetización académica’ propuesta por Paula Carlino (2013) y su modalidad de enseñanza entrelazada como variante (Carlino, 2018). Este enfoque coloca la lectura y la escritura como eje central para el desarrollo de los contenidos disciplinares, permitiendo a los estudiantes participar en prácticas contextualizadas que fomentan una comprensión de los conceptos de la asignatura. Las actividades no se limitan a ejercicios, sino que se desarrollan en un contexto que articula los contenidos de manera espiralada, promoviendo así la interacción continua con conocimientos previamente aprendidos. En nuestra propuesta, identificamos contenidos posibles de incluir: (1) búsqueda de información en alfabetización académica y (2) géneros discursivos en alfabetización académica (Angiolillo, 2023).

La organización de este proceso de enseñanza se explicita desde la primera clase, comprometiendo al profesor y a los estudiantes en un contrato pedagógico. Es decir, en un acuerdo respecto al proceso educativo y los objetivos de la cursada, delineando responsabilidades, expectativas y compromisos mutuos (Flores Montero, 2011).

Durante la cursada, se utilizan diversos recursos didácticos, articulados con la plataforma virtual Moodle, incluyendo un cronograma que detalla la distribución temporal de los contenidos previstos en diferentes unidades temáticas, y su respectivo material de lectura obligatoria y complementaria digitalizado y referenciado según normas APA séptima edición. También se incluyen espacios virtuales de consulta y presentaciones en diapositivas durante clases presenciales. Además, se llevan a cabo diversas tareas, las cuales se agrupan en ‘escritura individual’, ‘trabajo en grupos autogestionados’ y ‘revisiones colectivas’ (Ciencias Sociales y Educación - UNIFE, 2024), que involucran análisis argumentativos, formulación de preguntas y respuestas, análisis de imágenes, presentaciones colaborativas basadas en diapositivas, entre otras actividades. Estas propuestas están diseñadas para promover

prácticas de lectura, escritura, oralidad y escucha, así como para fomentar la argumentación y el pensamiento crítico de los estudiantes.

El objetivo de este trabajo es valorar la experiencia educativa de los estudiantes que cursan en la comisión F de la asignatura Fisiología Aplicada a la Educación Física durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024, respecto al proceso de enseñanza implementado, alfabetización académica como eje transversal de contenidos disciplinares.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La experiencia educativa de los estudiantes, objeto de estudio de este trabajo, se refiere a un proceso dinámico y continuo donde se interactúa con el entorno, aprendiendo a través de estas interacciones. Según Dewey (1859-1979), este enfoque destaca dos principios fundamentales: la continuidad y la interacción. La continuidad implica la conexión entre las experiencias pasadas, presentes y futuras de los estudiantes (Ruiz, 2013). Esto significa que el aprendizaje no es un evento aislado, sino una progresión de experiencias que se construyen unas sobre otras. La interacción, por su parte, se refiere a la relación del pasado del individuo con su medio actual, donde la experiencia educativa sucede en un intercambio continuo entre el estudiante y su entorno (Ruiz, 2013). Este principio reconoce que el pasado del estudiante influye en cómo se perciben y se responden las situaciones presentes. La interacción ocurre entre entidades definidas y estables, lo que significa que tanto el estudiante como su entorno (una clase, por ejemplo) tienen roles activos en la creación de experiencias educativas.

En este sentido, este trabajo se centra en la experiencia educativa de los estudiantes que cursan las clases de FAEF durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024. Estos estudiantes asisten a clases de trabajos prácticos de la comisión F en modalidad presencial, con una carga horaria total de 40 horas distribuidas a lo largo del cuatrimestre, en franjas de dos horas, dos veces a la semana.

Pregunta de investigación

¿Cómo valoran los estudiantes que cursaron en la comisión F de la asignatura de Fisiología Aplicada a la Educación Física durante el ciclo lectivo 2024 el proceso de enseñanza propuesto?

Justificación

La justificación del problema de investigación resulta de importancia debido a la implementación de un proceso de enseñanza centrado en la lectura y la escritura como ejes para el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Se plantea la necesidad de investigar

cómo esta propuesta influyó en el aprendizaje de los estudiantes, a partir de la valoración de la experiencia educativa de los mismos.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Valorar la experiencia educativa de los estudiantes, que cursaron en la comisión F de la asignatura Fisiología Aplicada a la Educación Física durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024, respecto al proceso de enseñanza implementado, alfabetización académica como eje transversal de contenidos disciplinares.

Objetivos específicos:

- Identificar los saberes previos de los estudiantes respecto a los contenidos del eje de alfabetización académica.
- Examinar la experiencia educativa de los estudiantes durante el proceso de enseñanza en el primer cuatrimestre de 2024 en Fisiología Aplicada a la Educación Física.

ABORDAJE METODOLÓGICO

MATERIAL Y MÉTODO

Se optó por un diseño de investigación no experimental, con un enfoque descriptivo. La técnica de recolección de datos utilizada fue el cuestionario, el cual incluyó preguntas abiertas y cerradas.

PARTICIPANTES

El estudio se realizó en la FAHCE, UNLP, durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2024. La muestra del estudio contó con 14 estudiantes que asistieron a las clases de trabajos prácticos en la comisión F de FAEF. 11 estudiantes completaron satisfactoriamente el proceso de enseñanza, finalizando la última instancia de evaluación (parcial o recuperatorio). 10 de estos estudiantes se comprometieron adicionalmente a participar completando ambos cuestionarios proporcionados para la investigación.

Todos los participantes estaban matriculados en la carrera de Profesorado en Educación Física. La edad más frecuente (Mo) de los participantes fue de 24 años, en un rango de 21 a 41 años. Las modas de la cantidad de finales aprobados indicaron que los valores más comunes observados son 8 y 10. Sólo el 40% de los estudiantes cursaban por primera vez la materia (4 de 10 encuestados).

PROCEDIMIENTO

Para cumplir los objetivos del trabajo, se diseñaron dos cuestionarios *online* con *Google Forms*. El primer cuestionario tenía dos secciones: una para datos contextuales (edad, finales

407

aprobados, carrera, primera vez en FAEF) y otra para conocimientos previos sobre alfabetización académica. El segundo cuestionario incluía preguntas cerradas sobre los contenidos y preguntas abiertas sobre el proceso de cursada. La Tabla 1 detalla los enunciados.

A) Cuestionario 1:
A. ¿Has recibido durante las cursadas alguna formación específica sobre cómo realizar búsqueda de información académica?
B. En caso de que la respuesta anterior sea SI, por favor responder precisando en qué asignatura ha recibido esa formación
C. ¿En qué medida efectúa las siguientes acciones cuando busca información? (nunca, casi nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre)
1. [Busco información en motores de búsqueda especializados]
2. [Consulta bases de datos académicas para encontrar información]
3. [Considero que buscar información en Google es suficiente]
4. [Aplico estrategias para buscar información (elaborar una frase de búsqueda, incluyo operadores booleanos y truncadores)]
D. ¿Alguna asignatura te indico algún material didáctico referido específicamente al trabajo con la lectura y la escritura?
E. En caso de responder de manera afirmativa la anterior consigna, ¿podría indicar en qué asignatura?
F. ¿Cuál es tu grado de familiaridad con los diferentes géneros discursivos utilizados en el ámbito académico? (Es decir, puedo identificar las partes que lo componen y mencionar qué características tiene cada una) (nada familiarizado, poco familiarizado, algo familiarizado, muy familiarizado)
1. [Monografía]
2. [Artículos de investigación]
3. [Libros]
4. [Capítulos/Secciones de libros]
5. [Reseñas]
6. [Informes]
G. ¿Alguna asignatura te indico algún material didáctico referido específicamente al trabajo con la escritura y desarrollo de los géneros discursivos? (Es decir, cómo redactar objetivos, como elaborar una monografía, un artículo u otro tipo de texto)
H. En caso de que la respuesta anterior sea SI, por favor responder precisando en dónde ha recibido esa formación
I. ¿En qué medida realiza las siguientes acciones cuando escribe/lee textos académicos? (nunca, casi nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre)
1. [Analizo la estructura y el tipo del texto para identificar la organización de las ideas]
2. [Identifico al autor o autores del texto y lo relaciono con un determinado campo de saber]
3. [Identifico a otras voces (autores) en el texto que incluye el autor principal (citas directas/indirectas)]
4. [Consulta fuentes adicionales para comprender mejor el texto]
5. [Incluye citas y referencias cuando redacto un texto]
6. [Incorporo conectores del discurso]
B) Cuestionario 2:
A. ¿Cuáles de las siguientes acciones consideras que incorporaste al momento de leer/escribir textos académicos? (nunca, casi nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre)
1. [Reconoces diferentes fuentes de búsqueda de la información]
2. [Consultas por información académica en motores de búsqueda especializados (Google académico, por ejemplo)]
3. [Identificas el tipo de género discursivo (si es artículo científico, capítulo de libro, etc.)]
4. [Reconoces citas (directas e indirectas) en los textos]
5. [Incluis citas (directas e indirectas) en tus producciones]
6. [Incorporas conectores del discurso a tus producciones]
7. [Desarrollas argumentos y sustentarlos con evidencia]
B. ¿Cómo fue tu experiencia realizando la primera actividad escrita individual? ¿Qué limitaciones encontraste?
C. ¿Cómo fue tu experiencia realizando la segunda entrega escrita?
D. Comenta tu experiencia del proceso de cursada y qué impacto crees que puede tener en tu desarrollo académico:

Tabla 1. Enunciados de los cuestionarios implementados.

RESULTADOS

En cuanto a la experiencia educativa previa (primer cuestionario), la mayoría de los estudiantes encuestados (8 de 10) antes de cursar FAEF no recibieron formación específica sobre búsqueda de información académica. Aquellos que sí la recibieron mencionaron haberla obtenido principalmente en la asignatura de Metodología de la Investigación en Educación Física. La mayoría de los estudiantes indicaron que ‘casi nunca’ utilizan motores de búsqueda especializados o consultan bases de datos académicas, prefiriendo en su lugar motores de búsqueda generales. Además, reconocen que rara vez (‘casi nunca’) aplican estrategias avanzadas de búsqueda. Respecto a los géneros discursivos académicos, cuatro estudiantes mencionaron haber recibido material didáctico previo específico en asignaturas como Teoría de la Educación Física 2 y Educación Física 2. Los estudiantes mostraron

niveles variados de familiaridad con diferentes géneros discursivos, mayormente calificándose como ‘algo familiarizados’ o ‘poco familiarizados’. En cuanto a las acciones avanzadas al leer y escribir textos académicos, los estudiantes reportaron realizar estas actividades solo ‘algunas veces’.

En el segundo cuestionario, las respuestas cerradas indicaron que los estudiantes ‘frecuentemente’ consultan información académica en motores de búsqueda especializados y reconocen con mayor frecuencia el tipo de género discursivo al leer y escribir. También, destacaron que reconocen citas directas e indirectas y las incorporan frecuentemente en sus producciones académicas, así como utilizan conectores del discurso y desarrollan argumentos con evidencia de manera regular.

En las respuestas abiertas del cuestionario, los estudiantes elogiaron la modalidad de cursada, expresando una experiencia positiva y destacando la organización y el enfoque didáctico implementado por el docente.

“El rol docente, fue muy bueno, me sirvió mucho que sean clases con mucho ida y vuelta, que nos explicaba el tema, pero nos dejaba también un poco libres para pensar, relacionar y equivocarnos. Fue como darnos las herramientas, dejamos crecer un poco solos, pero siempre acompañados.”

“La docente llevo muy bien la cursada y siempre estuvo preocupada porque realicemos las actividades con argumentaciones y que entendamos todo el tiempo el porque de lo que respondíamos.”

“Me gustó mucho la cursada por el hecho de que se acompaña al alumno durante el transcurso de la misma, destaco la organización que sirve de guía al alumno para estar al día con los temas y llegar menos exigido al parcial.”

“En general me gustaron todas las clases. La modalidad de cursada me resulto buena, era entretenida y te ayudaba a articular los diferentes temas, aunque a veces se dificultaba llegar con el material leído para la clase correspondiente.”

“La modalidad de la cursada estuvo muy bien implementada por parte del docente, es el semestre que más he incrementado mi saber.”

Los estudiantes reflejaron una variedad de experiencias en sus respuestas sobre la primera actividad de escritura individual. Manifestaron dificultades iniciales para articular coherentemente los conceptos de fisiología y estructurar adecuadamente el texto académico, destacando la falta de familiaridad con las normas de citación y la escritura académica específica.

“La primera actividad escrita individual me costó un poco, más allá de contar con ciertas herramientas, no sabía cómo utilizarlas o por donde empezar, tenía muchas dudas a la hora de elaborar si iba a estar bien o no.”

“La dificultad que tuve al principio fue la de relacionar todos los conceptos, y que quedara algo conciso, sin excederme en palabras. Y también me dificultó un poco el escribir y citar, y que no me quedara un copio y pego, sino que fuera algo para fundamentar lo que estaba contando”

“[...] al no estar familiarizado con el tipo de escritura y las formas de citar se me hizo algo complicado, pero con ayuda del docente y compañeros pude concretar la actividad.”

“Se me dificultó articular los conceptos en un texto que tenga sentido y no sean definiciones sueltas.”

“Las limitaciones justamente provenían del contenido incorporado de fisiología y las dificultades de relacionar los conceptos.”

Sin embargo, a lo largo del curso, muchos reportaron progresos en la segunda entrega escrita, destacando una mejor conexión del contenido, objetivos claros y el desarrollo de ideas fundamentadas en los conceptos aprendidos. Valoraron los materiales y el aprendizaje adquirido en clase como herramientas clave que facilitaron la relación de temas y la cita de autores.

“Al final de la cursada, logré una mejora en cuanto a la relación del contenido, pude describir objetivos, presentar una idea y desarrollarla a partir de los conceptos aprendidos en clase, pero la mejora fue notable en cuánto a la conexión del discurso.”

“Ya al tener un poco más de conocimiento de la técnica de escritura y sumado al aprendizaje de ciertos aspectos de la fisiología se me hizo más fácil, ya sea para relacionar temas de la materia o citar autores.”

“Creo que al ir haciéndolo a lo largo de la cursada a ese tipo de actividad, hizo que no me costara tanto, y me sirvió mucho para también seguir estudiando y afirmando conceptos.”

“La segunda entrega fue más sencilla, ya que tenía como base la producción anterior que utilice como esquema para esta.”

Aunque la mayoría de los estudiantes (8 de 9 encuestados) no había oído antes el término "alfabetización académica", reconocieron su importancia y utilidad para todas las materias futuras. También, consideran que lo aprendido en esta materia es aplicable y beneficioso para su desarrollo profesional y académico general.

“Es la primera materia que tengo planteada con la propuesta de alfabetización académica. Me resultó de las mejores cursadas que tuve en la carrera, aprendí mucho a como escribir textos guiados con un objetivo y argumentaciones citando

autores, artículos, libros, me parece de las mejores modalidades según mi experiencia, y lo comentado con mis compañeros.”

“No había oído antes de la alfabetización académica en otras asignaturas, no de esta manera por lo menos. Considero que lo aprendido, (las citas, búsqueda de información) son útiles para todas las asignaturas.”

“Nunca escuché esa propuesta antes. Lo aprendido me parece útil para todas las asignaturas ya que el interés se pone en herramientas que como futuros profesionales tenemos que tener para llevar a cabo las diferentes tareas a desempeñar que se nos presenten de acá en más y en las cuales estas herramientas aportan mucho para que eso suceda.”

Los estudiantes percibieron el examen parcial como accesible y manejable, principalmente debido a la preparación gradual que recibieron a lo largo de las clases. Varios comentaron que la metodología utilizada durante el curso facilitó su comprensión y les permitió abordar el examen con confianza. Además, señalan que las tareas de escritura individual y grupal autogestionadas fueron las de preferencia.

“El parcial me pareció fácil porque además fuimos preparándonos para eso de a poco, haciendo hincapié en las cosas con grandes relevancias que fueron un poco las que entraron en el parcial.”

“El examen dentro de todo me resultó fácil, pero porque lo sentí una instancia mas de aprendizaje, porque fue de la misma manera que hicimos la cursada, a mi me nutrió mucho, no solo en esta asignatura, sino que incorpore herramientas que creo me van a servir para otras materias.”

“La modalidad del parcial en cuanto a la redacción fue lo mejor, poder conectarlo con toda la materia me pareció muy bueno. Hilar todos los conceptos en un escrito fue bueno, también el examen de múltiples preguntas. Me gustó más que el nerviosismo de tener que redactar, me hizo estudiar mucho y disfrutarlo.”

“La actividad que más me gustó fue hacer el desarrollo del trabajo para el parcial, ya que nos daban la libertad de seleccionar el contenido, tipo de actividad y la situación; y sumado a todo el proceso de la cursada en términos de conocimiento el escrito se volvió mucho más sencillo.”

“La actividad que más me gusto y que siento que me sirvió mucho fue la de realizar la primera entrega escrita de integración de varios conceptos, que fue de la mano con la clase que vimos una imagen y teníamos que relacionarla.”

“La clase que más me gustó fue la de exposición, ya que te lleva a estar del lado del docente, es decir, a sentir el rol que lleva un docente y la responsabilidad de

transmitir y explicar la información a través de un power point, además de que es algo no tan habitual en las demás asignaturas.”

CONCLUSIONES

La valoración de la experiencia educativa de los estudiantes, que cursaron FAEF y participaron en un proceso que incluyó la alfabetización académica como contenido transversal de contenidos disciplinares, se revela positiva, destacando avances en sus habilidades de búsqueda y manejo de información académica, así como en la lectura y escritura de textos específicos.

Inicialmente, se observaron conocimientos previos diversos, con desafíos en la organización y articulación de conceptos escritos. Sin embargo, mejoraron en conectar y estructurar sus producciones académicas durante el cuatrimestre. Los estudiantes valoraron positivamente la modalidad de la cursada, destacando la organización de contenidos y acompañamiento constante por parte del docente.

Aunque la mayoría de los estudiantes no estaban familiarizados previamente con el concepto de alfabetización académica, reconocieron su importancia y aplicabilidad transversal en todas las asignaturas y en su desarrollo académico y profesional.

Se sugiere continuar fortaleciendo esta integración y diversificar estrategias de enseñanza para desarrollar habilidades escritas y orales integradas en un marco más amplio, donde los estudiantes construyan sobre sus conocimientos previos (principio de continuidad) en un entorno colaborativo e interactivo, donde participen activamente en las clases (principio de interacción). Además, es importante que estas estrategias promuevan el pensamiento crítico, necesario para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes en Educación Física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angiolillo, L. (2023). Alfabetización académica como eje transversal de contenidos disciplinares: Una experiencia docente. [Ponencia] 15° Congreso Argentino de Educación

Física y Ciencias, 2-7 de octubre.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.16520/ev.16520.pdf

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

Carlino, P. (2018). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la

lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 16-32.

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa>

Flores Montero, C. (2011). Del contrato social al contrato pedagógico: Rousseau y Kant.

Revista Educación. 23(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v23i2.3887>

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.

<https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>

Climatología y Fenología Agrícola: análisis del tiempo que transcurre entre la regularización de la cursada y la aprobación del examen final

Mariana Garbi
María Pincioli
María Lucrecia Puig
Luciana Dell’Arciprete
S.B.Martínez

Climatología y Fenología Agrícola, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata

mariana.garbi@agro.unlp.edu.ar

mpincioli@agro.unlp.edu.ar

lucrecia.puig@agro.unlp.edu.ar

luciana.dellarciprete@agro.unlp.edu.ar

smartí@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

Climatología y Fenología Agrícola corresponde al 2° año de las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal (UNLP). Una preocupación de los docentes es el tiempo transcurrido entre que los estudiantes regularizan la asignatura y aprueban el examen final. Para mensurar este tiempo se contabilizó el número de estudiantes que entre 2014 y 2023 promocionaron de forma directa o regularizaron la materia, analizando en este último grupo los cuatrimestres transcurridos hasta la aprobación del examen final. La información se complementó con una encuesta. En promedio, 50% de los estudiantes promocionaron en forma directa, habiendo a la fecha rendido examen final un 51,7% de los regularizados. De éstos, la mayor frecuencia de presentación a examen se dio a partir del 3° cuatrimestre luego de haber finalizado la cursada. La principal razón señalada por los estudiantes respecto a esta demora en rendir examen final radica en la falta de tiempo para estudiar. Frente al desafío de mejorar la proporción de estudiantes que aprueben la asignatura por promoción directa y reducir la brecha temporal entre la finalización de la cursada y la aprobación del examen final, podrían implementarse modalidades de examen por tutoría y la evaluación continua y formativa durante el desarrollo del curso.

PALABRAS CLAVE: tiempo de aprobación; procrastinación; trayectoria académica

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DEL PROCESO FORMATIVO

Climatología y Fenología Agrícola es una asignatura de 2º año, común a las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La materia 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. Para su desarrollo se requieren conocimientos correspondientes a espacios curriculares previos, como Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, Sistemática Vegetal y Física Aplicada, asignaturas que son correlativas de Climatología y Fenología Agrícola, además de Cálculo Estadístico y Biometría y Zoología Agrícola (Ingeniería Agronómica) o Introducción a la Zoología Agrícola (Ingeniería Forestal), que sin ser correlativas contribuyen a una mejor comprensión de los contenidos disciplinares. Asimismo, el desarrollo de metodologías bioclimáticas se aplica al abordaje de espacios posteriores como Fisiología Vegetal, Edafología, Fitopatología y las asignaturas que componen el ciclo de Tecnologías Aplicadas. Para el desarrollo de la práctica, los estudiantes trabajan en grupos coordinados por un jefe de trabajos prácticos, realizando un trabajo integrador que consiste en la caracterización climática de una localidad, en base a la aplicación de procedimientos de cálculo y metodologías específicas, concluyendo con la justificación de la viabilidad productiva de dos cultivos, según la disponibilidad climática de la localidad. Este trabajo se desarrolla progresivamente a lo largo del curso, y es sometido a sucesivas correcciones, hasta que se consideran cumplidos los objetivos previstos. Para regularizar la asignatura y estar en condiciones de rendir examen final, los estudiantes deben obtener una calificación de 4 (cuatro) puntos en las evaluaciones parciales de los contenidos prácticos y en la versión escrita del trabajo; mientras que para promocionar la materia sin examen final deben aprobar los contenidos teóricos y prácticos con calificación igual o superior a 7 (siete) y pasar por una instancia de coloquio en la que se deben explicar y justificar los resultados obtenidos en el trabajo integrador. El examen final es oral, basado en una unidad temática del programa de la asignatura sorteada al momento del examen.

Un hecho que es motivo de preocupación del plantel docente del curso es que los estudiantes que regularizan la asignatura y deben rendir examen final, dilatan su presentación o se inscriben en múltiples oportunidades sin asistir a la mesa examinadora. Tenemos conocimiento de esta actitud general de los estudiantes frente a la situación de examen, aunque aún no hemos mensurado el impacto en nuestra asignatura en particular. Por tal motivo, el objetivo de esta presentación consiste en contabilizar el tiempo que transcurre entre

que los estudiantes regularizan Climatología y Fenología Agrícola y aprueban el examen final, y reflexionar acerca de prácticas que puedan incorporarse al curso para facilitar el trayecto de los estudiantes por la materia.

El primer paso del trabajo consistió en desarrollar un estudio con enfoque cuantitativo sobre los estudiantes matriculados en la asignatura Climatología y Fenología agrícola entre 2014 y 2023. Para cada año se calculó el número de alumnos que aprobaron la materia sin requerir examen final (promoción directa) o regularizaron la asignatura debiendo rendir examen final. Posteriormente, se trabajó sobre el grupo de estudiantes que debían rendir examen final, computando la cantidad de cuatrimestres transcurridos hasta la aprobación. Para mejorar la interpretación de los datos obtenidos, se envió a todos los estudiantes de las cuatro últimas cohortes una encuesta (respondida por 33 estudiantes) en la que se les consultó: año de ingreso a la carrera, año que están cursando y motivos por los que no rindieron aún Climatología y Fenología Agrícola, indicando las siguientes opciones: 1. Falta de tiempo para estudiar, 2. Modalidad de evaluación (oral), 3. Aun no la necesito para avanzar en la carrera, 4. Otro.

En los 10 años analizados, de un total de 784 estudiantes, 5 (0,6%) desaprobaron el curso, 402 (51,3%) aprobaron la materia sin rendir examen final y 377 (48,1%) regularizaron la cursada debiendo rendir examen final. La proporción de estudiantes que aprobaron la materia por promoción directa es coincidente con registros de años anteriores que indican que aproximadamente el 50% acceden a esta forma de aprobación (Garbi, 2020). Este porcentaje se mantienen más o menos estable desde la implementación de este sistema, y no se modificó sustancialmente incorporando otras prácticas, que incluso resultaron en una leve disminución de la acreditación por promoción directa o del rendimiento académico de los estudiantes, como la evaluación por folio de procesos (portfolio) (Martínez *et al.*, 2002) o el aprendizaje basado en problemas (Garbi *et al.*, 2006).

Del total de estudiantes que debían rendir examen final, 195 lo habían hecho a abril de 2024, representando el 51,7% de los estudiantes en condición de regulares. En la Tabla 1 se presenta la condición de aprobación o regularización de la materia por cada año. Se destaca la mayor proporción de promocionados en forma directa registrada en 2023, que podría estar relacionada a que durante el curso se implementaron instancias de socialización de los avances realizados en el trabajo integrador, previas a las evaluaciones parciales, lo que pudo contribuir al mejor rendimiento académicos; además de haberse observado, según la apreciación de los docentes, un mayor compromiso de los estudiantes con la asignatura.

Año de cursada	Promocionados	Regulares	Total	Rindieron examen final
2014	43 (42,6%)	58 (57,4%)	101	42 (72,4%) ²²
2015	49 (54,4%)	41 (45,5%)	90	16 (39,0%)
2016	51 (42,8%)	68 (57,1%)	119	31 (45,6%)
2017	31 (43,0%)	41 (57,0%)	72	22 (53,7%)
2018	31 (49,2%)	32 (50,8%)	63	17 (53,1%)
2019	39 (50,6%)	38 (46,3%)	77	21 (55,3%)
2020	49 (63,6%)	28 (36,4%)	77	19 (38,8%)
2021	52 (55,9%)	41 (44,1%)	93	25 (61,0%)
2022	20 (51,3%)	19 (48,7%)	39	2 (5,1%)
2023	37 (77,1%)	11 (22,9%)	48	0
Total	402	377	779	195

Tabla 1. Cantidad y proporción de estudiantes promocionados, regularizados y que rindieron examen final en los ciclos lectivos 2014 a 2023

Respecto a la forma en que se distribuye en el tiempo la aprobación del examen final (Tabla 2), en cohortes previas a 2019 se observa que la mayor frecuencia se registra transcurridos 3 cuatrimestres (1,5 años) luego de haber finalizado la cursada, tendencia que parece haberse revertido a partir de 2019, y particularmente los dos años siguientes. Este último periodo se corresponde con la situación de pandemia, cuando el curso se desarrolló de manera virtual y las evaluaciones finales se tomaban a través de cuestionarios en la plataforma Moodle, lo que puede haber incidido en la respuesta de los estudiantes frente a la situación de examen.

Cuatrimestre	Año de regularización									
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
1°	2	0	0	2	2	3	18	24	0	0
2°	0	0	1	1	0	3	1	1	1	
3°	1	1	2	0	2	9			1	
4°	9	0	2	0	5	3				
5°	7	1	1	3	3	3				
6°	8	3	4	11	2					
7°	6	3	7	3	3					
8°	2	0	9	0						
9°	4	3	0	2						
10°	0	0	3	0						
+10°	3	5	2	0						

Tabla 2. Número de estudiantes que rindieron examen final según cuatrimestre luego de haber regularizado la cursada de Climatología y Fenología Agrícola

²² Porcentaje calculado respecto al número de estudiantes que debían rendir examen final.

La demora en el tiempo transcurrido entre la regularización de la asignatura y la aprobación del examen final se visualiza también en los resultados de la encuesta, la que arrojó que 27,3% de los estudiantes que aún no rindieron examen final ingresaron a la Facultad en 2018 o 2019 y 51,5% en 2020 o 2021, habiendo transcurrido entre 2 y 5 años de la fecha en que es esperable que hayan regularizado la materia. Además, el 51,5% manifiesta que se encuentra cursando asignaturas del 3º y 45,5% asignaturas del 4º año de la carrera, e incluso se registra el caso de un estudiante que está cursando materias de 5º año.

Uno de los motivos por los que los estudiantes procrastinan la presentación a examen final puede estar dada por la ansiedad que genera la situación de examen, acentuada por tratarse de estudiantes de los primeros años de la carrera (Martínez *et al.*, 2012; Alessio y Main, 2019). Según Bausela Herreras (2005) los estudiantes suelen calificar la situación de examen como desagradable, considerando que la ansiedad constituye un grave problema no sólo por el elevado porcentaje de estudiantes que la padecen, sino también porque ejerce un efecto muy negativo sobre el rendimiento. Según surge del Informe del Taller de Planificación Estratégica (Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales [FCAyF], 2017), los alumnos tienen miedo al examen final. Sin embargo, la forma de evaluación final utilizada en la materia, que puede diferir de la que es más habitual durante los primeros años de la carrera, no parece ser motivo de la dilación, dado que en la encuesta ningún estudiante alegó que la forma de evaluación (oral) fuera motivo de su decisión de no presentarse a rendir. El 70% de los encuestados indicó que aún no rindió la asignatura por falta de tiempo, relacionando esta situación a motivos vinculados con lo académico, como el tiempo que le demandan las cursadas o la necesidad de priorizar la aprobación de asignaturas previas. Estos mismos argumentos fueron relevados en estudiantes de Introducción a la Administración, materia de primer año de la UNS, al realizar un estudio similar a este (Boland, Carro y Blanco, 2019). También se presentan cuestiones personales como imposibilidad de compatibilizar el tiempo de estudio con el trabajo o a su capacidad organizativa. Los motivos expresados en estas respuestas son coincidentes con los recabados por Guaymasí (2022) al indagar sobre la finalización de los factores que inciden en la finalización de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal en estudiantes avanzados.

También es dable considerar aspectos institucionales que contribuyen a esta situación. En este sentido, la Resolución C.A. 287/2004 de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, en su Artículo 12, establece que: “*La aprobación de los cursos realizados bajo el régimen de promoción con examen final no tiene vencimiento*”. Esto posibilita que los estudiantes avancen en su trayecto académico sin la exigencia de rendir exámenes finales de materias de los primeros años, como surge de los datos de la encuesta, en la que 9% de los estudiantes indican no haber rendido el examen final porque aún no lo necesitan para cursar las

asignaturas de los años superiores. Esta situación puede determinar también que cierto número de estudiantes aún no estén en condiciones de presentarse a examen final por no haber aprobado las correlativas necesarias.

Cabe señalar que en los cálculos realizados en este estudio se incluye a los estudiantes que pueden haber regularizado la materia y posteriormente abandonado la carrera (dato no registrado) antes de llegar a rendir el examen final. Sin embargo, la información presentada puede considerarse respaldada por el hecho de que, si bien la duración real de las carreras está prevista en 5 años, la duración real informada en un relevamiento realizado en el marco del Plan Estratégico de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales 2017-2022 (FCAyF, 2022) se ubicaba en 2015 en 11 años en Ingeniería Agronómica y 12 años en Ingeniería Forestal, habiéndose incrementado en promedio unos 2 años desde 2005. Según la propia manifestación de los estudiantes en un estudio realizado por Guaymasí (2022), esto estaría dado por la dificultad para superar las materias de los dos primeros años de las carreras y la alta carga horaria presencial de las materias; además de otros motivos que comienzan a manifestarse más marcadamente en años superiores.

DESAFÍOS FUTUROS

El problema planteado nos impone, como docentes de Climatología y Fenología Agrícola, al menos dos desafíos:

1. Considerando el relevamiento de estudiantes que aún adeudan el examen final de la materia y el tiempo que, en general, ha transcurrido desde que regularizaron la misma, generar mecanismos que los motiven a su aprobación.
2. Propiciar estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación que incrementen la proporción de estudiantes que promocionan la materia en forma directa. Esto ayudaría a quienes no pueden enfrentar el nivel de temor o ansiedad que les genera la situación de examen final, así como a una mejor administración del tiempo, haciendo un uso más eficiente del mismo, al poder concluir el cursado y aprobación de la asignatura en el mismo cuatrimestre.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

En función de los desafíos planteados, podrían plantearse las siguientes opciones para dar respuesta a la problemática planteada:

1. Modalidad de examen por tutoría: conforme la propuesta presentada por Boland *et al.* (2019), generando un cronograma de encuentros de tutorías a la finalización del cuatrimestre. Someramente, la modalidad aplicada por las autoras consistió en programar 3 encuentros de asistencia obligatoria en los que se entregaba a los

estudiantes un temario específico para que trabajaran de manera domiciliaria, y entregaran en el encuentro siguiente. La propuesta finalizó en un cuarto encuentro, coincidente con la fecha de examen final. Como resultado de esta experiencia, finalizada la tutoría, el 66,67% de los estudiantes participantes aprobaron el examen final en agosto de 2018, habiendo cursado en el primer cuatrimestre de ese año, con una calificación promedio de 7,05 puntos. Sotelo *et al.* (2018) también valoran positivamente el sistema de tutorías como estrategias de acompañamiento previas al examen final, considerando la importancia de que contribuyan, además de los aspectos disciplinares, a la construcción del proceso de aprendizaje y a la adquisición de herramientas y técnicas de estudio. La incorporación de tutorías para rendir el examen final de Climatología y Fenología Agrícola podría ser una estrategia útil para promover que estudiantes que adeudan este examen se vean motivados a rendirlo, así como para reducir la brecha temporal entre la regularización y la aprobación de la materia. Cabe señalar que desde 2018 la Facultad participa del Programa de Rendimiento Académico y Egreso de la UNLP (PRAE) (<https://www.agro.unlp.edu.ar/alumnos/programa-para-el-mejoramiento-de-indicadores-academicos#>), pero Climatología y Fenología Agrícola no se encuentra entre las asignaturas abordadas por el mismo.

2. Fortalecer durante el desarrollo de la cursada la propuesta de actividades que faciliten la asimilación y el desarrollo de los contenidos de la asignatura y de las competencias que se deben alcanzar durante el curso, considerando a la evaluación como un proceso que se desarrolla durante y no sólo al final de las actividades realizadas (Lupin y Agostinelli, 2015). Actualmente, este aspecto es desarrollado a través del trabajo integrador. Sin embargo, las instancias de evaluación parcial siguen siendo decisorias para la regularización o aprobación de la materia. De esta manera, la evaluación está centrada en evaluar una etapa final del proceso (aunque se trate de evaluaciones parciales) y reflejan un rendimiento puntual, más que evaluar si el aprendizaje fue significativo, según lo referido por las mismas autoras. Así, sería deseable, por ejemplo, incorporar estrategias de evaluación continua y formativa, orientada a mejorar el aprendizaje mediante el seguimiento permanente hecho por el docente (Guiterte Catasús, Romeu Fontanillas y Sangra Morer, 2023). La incorporación de este tipo de evaluación podría ayudar a que mayor número de estudiantes promocionaran la asignatura de manera directa. Por un lado, se evitaría la concentración de la evaluación de contenidos en un único momento, y por otro podría recurrirse a diferentes formatos o soportes de evaluación que posibiliten un

seguimiento y retroalimentación personalizado, ayudando al estudiante a reflexionar sobre sus propios progresos y procesos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Alessio, A. y Main, L. (2019). *Ansiedad ante exámenes y procrastinación general y académica en estudiantes universitarios de primer y último año de la carrera*. [Tesis de grado]. Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires", Paraná, Argentina.

Bausela Herreras, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-558. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603117>.

Boland, L., Carro, F.D. y Blanco, V.A. (2019). Exámenes finales acompañados en 1° año de la universidad. *Revista CEA*, 3(2), 141-162. <https://revistas.uns.edu.ar/cea/article/view/1828>.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. (6 de julio de 2017) *Informe del Taller de Planificación Estratégica, Eje Enseñanza-Aprendizaje*. <https://agro.unlp.edu.ar/novedad/plan-estrategico-institucional-0>.

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. (2022) *Plan Estratégico de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales 2017-2022. Etapa 2. Bases estratégicas. Documento de Trabajo Proceso de Participación 2016-2017*. https://www.agro.unlp.edu.ar/sites/default/files/slides/documento_bases_estrategicas_1.pdf.

Garbi, M. (2020). *Perfiles y hábitos de estudio en estudiantes de 2° año de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales* (Trabajo de Especialización). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112024>.

Garbi, M., Somoza, J., Grimaldi, M.C. y Martínez, S. (2006). El aprendizaje basado en problemas (ABP) aplicado a la enseñanza de la Climatología y Fenología Agrícola. En S. Martínez (coord.), *XI Reunión Argentina de Agrometeorología, RADA 2006* (pp. 195-196). Universidad Nacional de La Plata.

Guaymasí, D. (2022). *Identificación de los aspectos que inciden en la finalización de la trayectoria académica de estudiantes avanzados de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata* [Trabajo Final] Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/148327>.

Guiterte Catasús, M., Romeu Fontanillas, T. y Sangra Morer, A. (2023). *Modelo de evaluación: continua, formativa y diversificada*. Educación en línea (1ra ed.), Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC). <https://educacio-online.recursos.uoc.edu/es/09-modelo-de-evaluacion-continua-formativa-y-diversificada/>

- Lupín, B. y Agustinelli, S. (2015). Reflexiones acerca del rol del examen final en un sistema promocional. *VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*. <https://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/2428/>.
- Martínez, S., Somoza, J. y Garbi, M. (2002). Implementación de instrumentos evaluativos integradores de los aprendizajes: evaluación de portfolio. *III Jornadas de Reflexión sobre la Implementación de los Nuevos Planes de Estudio. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP*.
- Martínez, S., Somoza, J., Pinciroli, M., Grimaldi, M.C., Morelli, G., Garbi, M., Vidal, A., Cerisola, C. y Andreau, R. (2012). Análisis de los niveles de ansiedad frente al examen final durante el trayecto curricular. En M. Arias, E. Miceli, M. Paso, y M. Presutti (coords.), *IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias* (pp. 241-249). Multigroup.
- Resolución 287 de 2004 [Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP]. Por la cual se reglamentan los regímenes de promoción de las asignaturas. 30 de diciembre de 2004.
- Sotelo, I. M., Ale, M. J., Davila J. B., Pedraza, M. y Díaz, V. (2018) Estrategias de acompañamiento en instancias previas a exámenes finales destinado a grupos heterogéneos de estudiantes universitarios de los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. En *XXVI Jornada de Jóvenes Investigadores AUGM*. <https://bdigital.uncuyo.edu.ar/12755>.

Descarga parcial de contenidos como método de evaluación en la Tecnicatura Universitaria en Agroecología

Vanesa G. Perrotta
Alejandro Moreno Kiernan
Noelia Chicaré

Curso de Componentes de la agrobiodiversidad. Tecnicatura Universitaria en Agroecología. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata

vanesa.perrotta@agro.unlp.edu.ar
alejandro.moreno@agro.unlp.edu.ar
noelia.chicare@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

La evaluación tradicionalmente se ha centrado en la etapa final del proceso de enseñanza-aprendizaje llevando en muchos casos a que los alumnos se enfoquen más en aprobar la asignatura que en lograr un aprendizaje significativo. El curso de Componente de la Agrobiodiversidad es una asignatura inicial, del primer cuatrimestre del primer año de la Tecnicatura Universitaria en Agroecología (TUnA) de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Es un curso multidisciplinario con la participación de docentes de distintas materias de la carrera de grado, Morfología Vegetal, Sistemática Vegetal, Zoología Agrícola, Microbiología, Fitopatología. Dada la heterogeneidad planteada se propuso implementar la evaluación con descarga parcial de contenidos, a modo de evaluación continua. El objetivo de este trabajo fue analizar la evaluación continua como herramienta a lo largo de la cursada de Componentes de la Agrobiodiversidad (TUnA). Las actividades prácticas realizadas en cada clase, luego de la exposición teórica brindada por el docente, permite que los estudiantes puedan apropiarse de dicho contenido teórico.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje significativo; agrobiodiversidad; integración

INTRODUCCIÓN

La evaluación tradicionalmente se ha centrado en la etapa final del proceso de enseñanza-aprendizaje llevando en muchos casos a que los alumnos se enfoquen más en aprobar la asignatura que en lograr un aprendizaje significativo (Álvarez et. al 2019).

Consideramos que la evaluación no debe cerrar un ciclo, al contrario, debe ser parte del mismo. Es importante pensar en una evaluación por etapas y continúa a medida que se avanza en las unidades temáticas de la asignatura; enfocándonos en un aprendizaje progresivo.

Si bien es cierto que la función principal de las prácticas habituales de evaluación es certificar o acreditar los saberes logrados por los estudiantes en un periodo de tiempo, es oportuno contemplar nuevas formas de evaluar. Álvarez Méndez (2008) plantea que la evaluación es un momento crítico del aprendizaje, ya que por un lado el docente conoce las dificultades que presentan sus estudiantes pudiendo así buscar las herramientas que entienda más oportunas para dirimir las, simultáneamente los estudiantes podrán enriquecerse de las devoluciones realizadas por el profesor y de la propia evaluación en sí.

Si bien sabemos, que llevar a la práctica la evaluación continua conlleva una ardua tarea, se debe tener en cuenta algunos aspectos positivos como lo expresa Álvarez et al., 2019, *“al aplicar la evaluación continua, el profesor puede detectar los problemas de aprendizaje del estudiante y realizar una valoración integral del proceso de enseñanza-aprendizaje”*.

Pensar la evaluación continua como una evaluación deseable, les permitirá a los estudiantes, como lo plantea Carlino 2004, revisar lo “escrito”, como una forma de enseñarles a pensar, de retroalimentar el aprendizaje y la enseñanza.

El curso de Componente de la Agrobiodiversidad es una asignatura inicial, en el primer cuatrimestre del primer año de la Tecnicatura Universitaria en Agroecología (TUnA) de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Es un curso multidisciplinario con la participación de docentes de distintas materias de la carrera de grado, Morfología Vegetal, Sistemática Vegetal, Zoología Agrícola, Microbiología, Fitopatología. Se dicta por módulos o unidades didácticas, donde cada materia aborda sus contenidos específicos e implementa distintas metodologías de enseñanza.

Dada la heterogeneidad planteada se propuso implementar la evaluación con descarga parcial de contenidos, a modo de evaluación continua. La misma consiste en proponer una actividad práctica que los estudiantes puedan resolver durante la clase, para luego ser evaluada y devuelta con las observaciones que el docente considere necesarias, aportando al aprendizaje significativo del estudiante. El total de inscriptos para el año 2024 fue de 113 estudiantes.

En el curso de Componentes de la Agrobiodiversidad, la metodología de enseñanza, consiste en clases bajo la modalidad teórico-práctica, considerando que no es posible dissociar los contenidos teóricos de las actividades prácticas, tomando a la clase como una unidad en su conjunto. Cada encuentro comienza con el desarrollo de contenidos teóricos con participación activa de los estudiantes, para luego poder aplicar éstos a la actividad práctica, pensando en una evaluación continua con descarga parcial de contenidos.

El objetivo de este trabajo fue analizar la evaluación continua como herramienta a lo largo de la cursada de Componentes de la Agrobiodiversidad (TUnA).

Es sumamente importante, como docente, darle otra mirada a la instancia de evaluación, no pensar en ésta como el punto final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino comprender que es parte del proceso.

No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen (Camilloni et al., 1998).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El diseño curricular del curso se divide en una serie de unidades didácticas con el fin de lograr un objetivo general correspondiente a un determinado perfil profesional del egresado. Según Basilio & Guerra 2008, el transitar 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 actividades prácticas relacionadas a las unidades temáticas define el sentido de la clase, proporcionan un esquema para trabajar y dan sentido al contenido.

La metodología de enseñanza del curso, consisten en encuentros teóricos – prácticos. En la etapa inicial el docente contextualiza el tema y luego los estudiantes resuelven la actividad práctica propuesta.

Previamente a cada clase, los estudiantes tienen disponible, a través del aula virtual, la actividad práctica que deberán resolver en el transcurso de la clase y la bibliografía correspondiente que les ayudará a dicho fin.

El tipo de actividad difiere en función de la temática a tratar, entre las cuales podemos mencionar: observación de material fresco (plantas e insectos), recorridas de reconocimiento, utilización de instrumental óptico, resolución de cuestionarios, armado de redes conceptuales, análisis de trabajos publicados, realización de cuadros comparativos, redacción de informes luego de presenciar una charla con especialistas (Figura 1). Dichas actividades se podían resolver en grupos reducidos de estudiantes (no más de cinco estudiantes por grupo) o de manera individual.



Figura 1. Actividades realizadas en el curso

El cierre de cada encuentro se realiza con una puesta en común y los estudiantes entregan las actividades realizadas. Las mismas son revisadas por el docente y entregadas con su devolución correspondiente en la siguiente clase, generando así una evaluación continua a lo largo del desarrollo del curso.

Para aquellos estudiantes que no alcanzaron a aprobar los contenidos de una o más actividades prácticas se programó una instancia de recuperación, la misma consiste en revisar lo escrito y reformular aquellos conceptos anteriormente no alcanzados.

Para finalizar el curso, se pensó en una actividad evaluativa integradora de carácter individual, de modalidad virtual, con el objetivo de que los estudiantes puedan integrar el contenido aprendido y evaluado en las distintas unidades didácticas.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Al finalizar el desarrollo completo del curso, con la finalidad de evaluar y repensar la práctica docente anteriormente desarrollada, se realizó una breve encuesta, de carácter anónima, dirigida a los estudiantes.

Las preguntas de la misma hicieron referencia, a las actividades prácticas propuestas y a la modalidad de trabajo utilizada para resolver dichas actividades.

Como resultado de la misma podemos decir, como indica la figura 2, que, del total de estudiantes encuestados, el 100% considera que las actividades prácticas ayudan a asimilar contenidos teóricos, el 73% de los estudiantes indican que las actividades ayudaron mucho y el 27% de los estudiantes que ayudaron un poco. Ningún estudiante manifestó lo contrario.

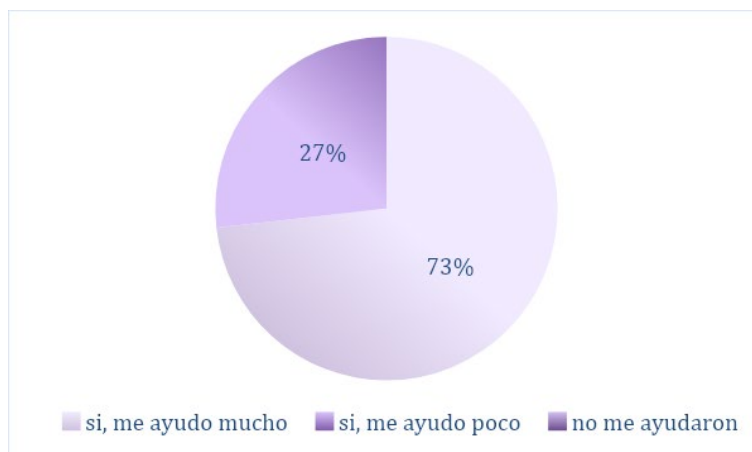


Figura 2. Las actividades realizadas en cada una de las clases ¿te ayudaron a fijar los contenidos teóricos explicados por los docentes y poder aplicar los mismos en el campo disciplinar?

La encuesta permitió también comprender cuáles de las actividades propuestas están más relacionadas con el aprendizaje significativo de los estudiantes. La figura 3 indica que las actividades 1 y 6 son las más elegidas por los estudiantes, ambas muy relacionadas con lo real y concreto (como por ejemplo ver de cerca el objeto de estudio y escuchar la experiencia en primera persona de un profesional trabajando en el territorio). Por otro lado, las actividades que le siguen en orden de importancia, elegidas por los estudiantes, son las actividades 5, 3 y 2, las mismas relacionadas con técnicas de estudio (como por ejemplo realizar cuadros comparativos, resolver cuestionarios y realizar redes conceptuales). Los resultados también muestran que la actividad 4 (como por ejemplo leer un trabajo publicado) fue la que menos resultado les dio a los estudiantes para apropiarse de un contenido teórico.

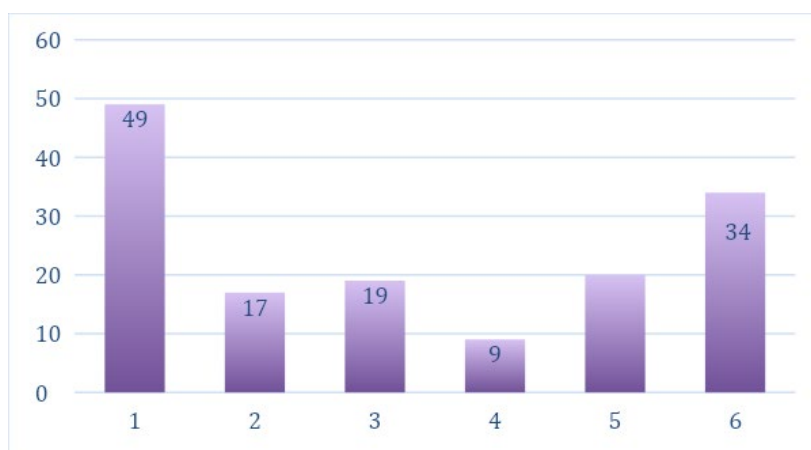


Figura 3. ¿Qué tipo de actividad piensas que te ayudó más a comprender los conceptos teóricos explicados por los docentes? **1**-Observación de material fresco **2**-Armado de redes conceptuales **3**-Cuestionario **4**-Análisis de trabajos publicados. **5**-Completar cuadros comparativos **6**-Charlas con especialistas trabajando en territorio.

En cada una de las clases, para resolver las actividades prácticas propuestas por los docentes, los estudiantes podían elegir trabajar de manera individual o en grupos reducidos. La encuesta permitió, además, analizar la modalidad de trabajo que más le ayudó al estudiante apropiarse del contenido teórico.

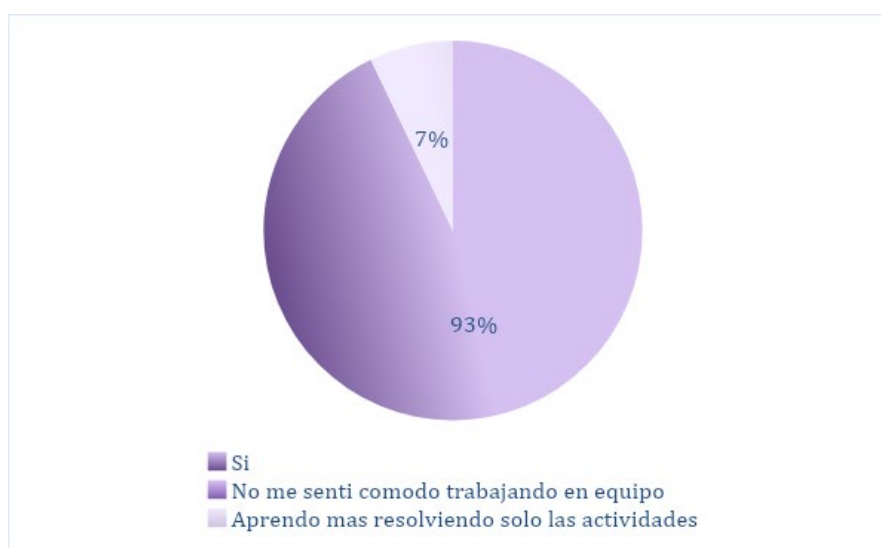


Figura 4. ¿Te resultó beneficioso, en cuanto al aprendizaje, resolver las actividades en grupo?

La figura 4 refleja que a la mayoría de los estudiantes (93%) encuentran beneficioso el trabajo en equipo, pero hay una minoría (7%) que prefiere o les da mejores resultados realizar las actividades de manera individual.

En relación a la actividad evaluativa integradora, como indica la figura 5 podemos decir que, 73 estudiantes resolvieron dicha actividad. Del total de estos estudiantes, 5 (7%) aprobaron el curso común y 68 (93%) lo promocionaron.



Figura 5. Resultado de la Actividad evaluativa integradora.

Consideramos, como docentes universitarios, que el desafío a futuro es continuar optimizando la práctica de evaluación para que esta instancia forme parte del proceso enseñanza aprendizaje y no sea el punto final del mismo.

CONCLUSIONES

Las actividades prácticas realizadas en cada clase, luego de la exposición teórica brindada por el docente, permite que los estudiantes puedan apropiarse de dicho contenido teórico.

El tipo de actividad más elegida por los estudiantes, son aquellas relacionadas con lo real y concreto, como por ejemplo observar de cerca el objeto de estudio o escuchar la experiencia en primera persona de un profesional trabajando en el territorio. Así mismo las actividades que le siguen en orden de importancia, son las actividades relacionadas con técnicas de estudio.

Una gran mayoría de estudiantes consideran que realizar las actividades prácticas en grupos reducidos de personas los beneficia más a la hora de apropiarse de un contenido teórico, que realizar las mismas de manera individual.

La actividad evaluativa integradora, obtuvo resultados satisfactorios, considerando que el 93 % de los estudiantes promocionaron en curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Méndez, J.M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Morata.

Alvarez, C., Cerino, D., Hick, E. y Ovando, G. (2019). Evaluación continua y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Climatología en la carrera de Agronomía. Universidad Católica de Córdoba. *ICU Investigación, Ciencia y Universidad*, Vol. 3, Nº 4.

Basilio, M.T. y Guerra, C. (2008). Las actividades en la clase de Historia, (en línea) disponible en <http://www.didacticadelahistoria.unlu.edu.ar/?q=node/13>

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M.C. (1998). *Calidad de programas e instrumentos de evaluación. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Carlino Paula. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, Vol. 13, No. 1. Dossier.

Diez hojas de puño y letra. Una evaluación a libro abierto en donde el estudiante produce su material de consulta

Melisa Moncada
Sebastián Cisneros
Federico Orsi
Guillermina Boggan
Delfina Borús
Rocío Roldán Palomo
Nicolás Enrique
Verónica Milesi
Pablo Mobili

Cátedra de Fisiología Animal, Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de La Plata

veronica@biol.unlp.edu.ar

pmobili@biol.unlp.edu.ar

RESUMEN

En el presente trabajo, compartimos el trayecto que hemos recorrido en la implementación de una evaluación a libro abierto. Con la idea de que la instancia evaluativa puede ser en sí misma una instancia adicional de formación y con el objetivo de priorizar el aprendizaje de conceptos sobre la memorización de mecanismos particulares, nos propusimos implementar una evaluación a libro abierto (ELA) que respete este modo de aprender, en la asignatura Fisiología Animal para la carrera de Biotecnología y Biología Molecular. Durante la ELA, cada estudiante puede utilizar un material de consulta personal de hasta 10 hojas escritas a mano, el cual resume y organiza la información no sólo en función de lo que considera relevante para la evaluación, sino también de acuerdo con su propio estilo de aprendizaje. Consideramos que, con esta estrategia los estudiantes deben entender y procesar el contenido, lo cual fomenta una comprensión más profunda y una mayor retención de los conceptos estructurantes. La ELA resultó en una experiencia de aprendizaje efectiva y bien valorada por los estudiantes, reduciendo el estrés asociado a los exámenes tradicionales y promoviendo habilidades de pensamiento crítico, planificación, responsabilidad y autogestión generando una formación integral para su futura carrera profesional.

PALABRAS CLAVE: evaluación; libro abierto; material limitado; generación propia

INTRODUCCIÓN

En el año 2013, al equipo docente de Fisiología se nos encomendó la tarea de desarrollar la asignatura “Fisiología Animal” para los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular (ByBM), con una carga horaria de 4 horas. Previamente, estos estudiantes cursaban “Fisiología Humana” junto a los alumnos de la carrera de Farmacia, con una carga horaria de 8 horas. Este desafío nos motivó a reestructurar nuestras prácticas docentes y estrategias pedagógicas desde cero, adaptándolas a las necesidades específicas de los estudiantes de ByBM. En este proceso, modificamos aspectos curriculares y llevamos a la práctica distintas innovaciones en las estrategias de evaluación, entendiendo que ambos aspectos deben estar articulados.

Los estudiantes de ByBM llegan a Fisiología Animal sin haber cursado Anatomía previamente, lo que representa una dificultad adicional al tener que retener nombres de estructuras que no dominan para poder estudiar Fisiología. A su vez, el campo de aplicación de los egresados de esta carrera es muy amplio. Consideramos que memorizar datos y detalles sobre la fisiología humana no es tan relevante como comprender la lógica de los mecanismos fisiológicos generales, lo que les permitirá entender la fisiología de cualquier animal. En este sentido, buscamos adaptar los contenidos de la materia y el tipo de evaluación a las características y necesidades profesionales de nuestros estudiantes.

De acuerdo con la idea de que la evaluación puede ser en sí misma una instancia adicional de aprendizaje (Perazzi & Celman, 2017) y con el objetivo de priorizar la comprensión de los conceptos fisiológicos por sobre la memorización de los mecanismos particulares, nos propusimos implementar una evaluación a libro abierto (ELA) en Fisiología Animal.

Durante la ELA, los estudiantes pueden utilizar material auxiliar como libros de texto, apuntes propios y otros recursos, permitiendo que la evaluación se centre en su capacidad de aplicar conocimientos, resolver problemas y demostrar razonamiento crítico, y no en su capacidad de memorización (Palés-Argullós, 2020). De esta manera, la ELA fomenta el estudio crítico y la familiarización con diversas fuentes bibliográficas.

Entre los beneficios atribuidos a la ELA se encuentra la reducción de los niveles de ansiedad, tanto durante el examen como en su preparación (Boniface, 1985). La reducción de la tensión y el estrés resulta en aprendizajes más duraderos e incentiva a los estudiantes a prepararse de manera más constructiva (Broyles et al., 2005).

En resumen, la ELA representa una propuesta superadora respecto a las modalidades tradicionales de evaluación basadas en la “retentiva o memoria mecánica”. Los estudiantes no deben simplemente reproducir los contenidos, sino que se les motiva a utilizar el pensamiento lógico para resolver casos prácticos. Así, se mejora el aprendizaje, se

desarrollan habilidades lógicas y se fomenta la resolución independiente de problemas, promoviendo un rol activo del estudiante en su aprendizaje (Cortés Cortés, 2020).

En el presente trabajo, compartimos la experiencia de la implementación de una evaluación a libro abierto en un curso de Fisiología Animal, destacando sus desafíos y beneficios.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Inicialmente se implementó una modalidad de ELA individual que permitía a cada estudiante utilizar material bibliográfico sin restricciones para consultar durante el examen. Esta estrategia buscaba evitar la sobrecarga de información teórica para recordar, facilitar la resolución de problemas y minimizar el estrés asociado al proceso de evaluación. Se esperaba que la menor necesidad de memorizar y la posibilidad de consultar durante el desarrollo del examen fuesen beneficiosas para la acreditación de contenidos e irían en sintonía con las herramientas utilizadas durante el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la primera vez que implementamos la ELA, la intención de mejorar el proceso de evaluación y aprendizaje no tuvo el resultado esperado. Durante el desarrollo del parcial observamos que la búsqueda de información en los libros les llevaba demasiado tiempo, retrasando el proceso de razonamiento requerido para resolver los problemas planteados. A pesar de comunicar la modalidad de evaluación al inicio de la cursada, para que los estudiantes tuvieran tiempo suficiente para preparar el material a utilizar, al momento de la evaluación se evidenció que muchos asistieron con abundante material bibliográfico sin haberse apropiado del mismo adecuadamente. Es decir, tenían acceso a libros y apuntes, pero no sabían dónde encontrar ni cómo utilizar la información teórica necesaria para resolver las situaciones problemáticas planteadas durante la evaluación. Los resultados obtenidos en la primera implementación de la ELA nos llevaron, como grupo docente, a reflexionar sobre las posibles causas de las dificultades observadas en los estudiantes. Una de las hipótesis que consideramos es que la extensión y complejidad de los libros de texto en nuestra disciplina dificultan la apropiación rápida y eficiente de la información durante el examen. La búsqueda de información relevante en un volumen tan grande de material poco asimilado puede resultar poco práctica, limitando el tiempo disponible para el razonamiento y la resolución de problemas.

A partir de esta reflexión, decidimos repensar la estrategia de evaluación a libro abierto para optimizarla y adaptarla mejor a las características de nuestro curso y de los estudiantes. Era necesario encontrar un enfoque que permitiera a los estudiantes aprovechar al máximo los beneficios del ELA sin verse abrumados por la cantidad de información y sin perder de vista el objetivo principal de la evaluación: evaluar la comprensión y aplicación de los conceptos aprendidos.

Confiando en la premisa general de una evaluación basada en la resolución de problemas y no en la memorización de información teórica, decidimos mantener el formato de ELA, aunque efectuando algunas modificaciones. Las mismas estuvieron centradas principalmente en el tipo de material a ser utilizado y en la extensión total de dicho material.

Teniendo en cuenta que las estrategias de aprendizaje activas, como la escritura a mano y la síntesis de información a través de resúmenes o cuadros sinópticos, permiten mejorar la comprensión y retención de los conocimientos, promoviendo un aprendizaje más duradero, la primera pauta fue que **el material de apoyo debía ser íntegramente generado por la persona que lo iba a utilizar**. Es decir, cada estudiante podía llevar cualquier tipo de información que deseara y que creyera que le podía ser de ayuda durante la evaluación (textos, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, fórmulas, dibujos, etc), siempre y cuando dicho material estuviera escrito a mano por la misma persona que lo iba a utilizar (no se permitió la utilización de medios electrónicos ni de material impreso).

La segunda pauta fue que **la cantidad de material permitido para cada estudiante tuviese una extensión limitada**. Dicho material podía estar constituido por hasta 10 hojas tamaño A4 escritas a mano por la misma persona que las iba a utilizar. En este sentido, no se permitieron hojas de otros tamaños, ni que en las hojas hubiera solapas desplegadas o elementos similares que aumentaran la superficie escrita a ser utilizada.

Finalmente, para garantizar el uso exclusivo e individual del material de consulta, se pidió que el nombre del autor estuviera escrito en cada una de las hojas A4 a ser utilizadas.

Los detalles del tipo de material de apoyo permitido para usar durante la evaluación, así como el tipo de problemas que formarían parte de la misma, fueron transmitidos desde el inicio del cuatrimestre, de manera que los estudiantes pudieran ir generando una estrategia de estudio y el material adecuado durante toda la cursada y no dejarlo para el final justo antes de la evaluación.

El material fue revisado por los docentes al inicio de cada fecha de evaluación y, en caso de que alguna parte del material no cumpliera con alguna de las consignas antes mencionadas, no se permitió la utilización de esa porción del material.

Dado que la ELA está enfocada en un aprendizaje no memorístico, se deben estructurar preguntas que prueben las capacidades analíticas, críticas y reflexivas de los estudiantes (Cardona, 2023). Teniendo esto en cuenta, diseñamos la evaluación de “Fisiología Animal” en base a ejercicios prácticos donde los estudiantes aplican los conocimientos teóricos para resolver diferentes problemas, en lugar de centrarse en la memorización de definiciones y fórmulas.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La valoración de nuestra experiencia está basada en la percepción del equipo docente y la opinión de los estudiantes. Nuestra opinión surge de los debates internos entre los integrantes del equipo docente a lo largo del trayecto de implementación de esta modalidad de evaluación. Por otro lado, la opinión de los estudiantes fue relevada en las cohortes 2022 y 2023 mediante una encuesta anónima y voluntaria al final de cada cursada.

Respecto al aprendizaje que conlleva esta actividad, consideramos que, al escribir su propio material de apoyo de puño y letra, los estudiantes deben entender y procesar la información proveniente de distintos tipos de fuentes (apuntes de las clases teóricas, problemas resueltos en los seminarios y elementos extraídos del análisis de la bibliografía/videografía que acompaña a cada clase), lo cual fomenta una comprensión más profunda y una mayor retención de los conceptos estructurantes.

La limitación en la extensión del material impulsa a los estudiantes a realizar una selección crítica de la información más relevante y esencial, fomentando el desarrollo de habilidades analíticas para identificar, jerarquizar y organizar los contenidos. Esta tarea exige la aplicación de habilidades de resumen y síntesis para condensar la información de manera concisa y práctica, preparando a los estudiantes para manejar efectivamente grandes volúmenes de información (una necesidad habitual en el mundo académico y laboral actual). Adicionalmente, la estructuración del material en cuadros sinópticos o mapas conceptuales, previendo su uso durante la evaluación, promueve el aprendizaje de estrategias para organizar el conocimiento de manera útil y accesible.

Además, la elaboración individual de un material de apoyo de extensión acotada promueve la toma de decisiones basadas en el metacognoscimiento. Cada estudiante, en este proceso, resume y organiza la información no sólo en función de lo que considera relevante para la evaluación, sino también de acuerdo con su propio estilo de aprendizaje. Así, el estudiante decide, con criterio personal, qué conceptos considera más importantes y qué tipo de información le resulta más difícil de retener. En base a ello, selecciona los contenidos que incluirá, considerando la conveniencia de incorporar figuras, ecuaciones, ejemplos prácticos, vocabulario específico, etc.

En nuestra experiencia, la evaluación con material de apoyo limitado fomenta también el desarrollo de habilidades de organización y planificación a mediano plazo. La extensa cantidad de información que se debe procesar para cubrir los contenidos de nuestra asignatura dificulta la elaboración del material de apoyo de manera inmediata antes de la evaluación. En este sentido, la preparación del material exige una planificación minuciosa y una organización efectiva, lo que implica distribuir las tareas de resumen y síntesis a lo largo de la cursada. Esta estrategia promueve un compromiso sostenido con el estudio, ya que les

permite a los estudiantes avanzar gradualmente en la comprensión y asimilación de los contenidos, evitando la acumulación de tareas y el estrés de última hora.

En las encuestas, la mayoría de los estudiantes manifestaron que la confección del material de consulta para la evaluación les resultó muy útil para su aprendizaje (**Figura 1**).

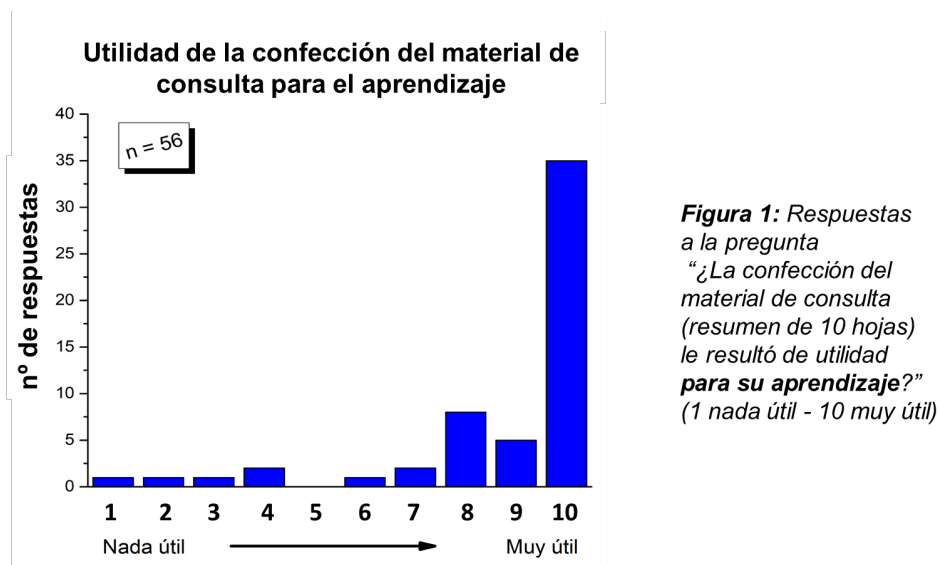


Figura 1. Respuestas a la pregunta “La confección de material de consulta le resultó de utilidad para su aprendizaje?”. (1 nada útil-10 muy útil)

En la **Figura 2** presentamos algunos de los comentarios de los estudiantes que dan sustento a las respuestas numéricas exhibidas en la Figura 1.

Al analizar la contribución del material de consulta durante el desarrollo de la evaluación, notamos que la modalidad de ELA con material limitado generado por los estudiantes presenta diversos beneficios. En primer lugar, al contar con material de consulta, los estudiantes se enfrentan a la evaluación con mayor tranquilidad, disminuyendo el estrés y aumentando su capacidad para resolver problemas. En segundo lugar, evita la necesidad de memorizar contenidos de forma mecánica, lo que permite a los estudiantes enfocarse en la comprensión de los conceptos y su aplicación práctica. Finalmente, la organización previa del material de consulta evita que los estudiantes pierdan tiempo buscando información dispersa en fuentes poco conocidas, y pueden dedicar más tiempo a la resolución de problemas.

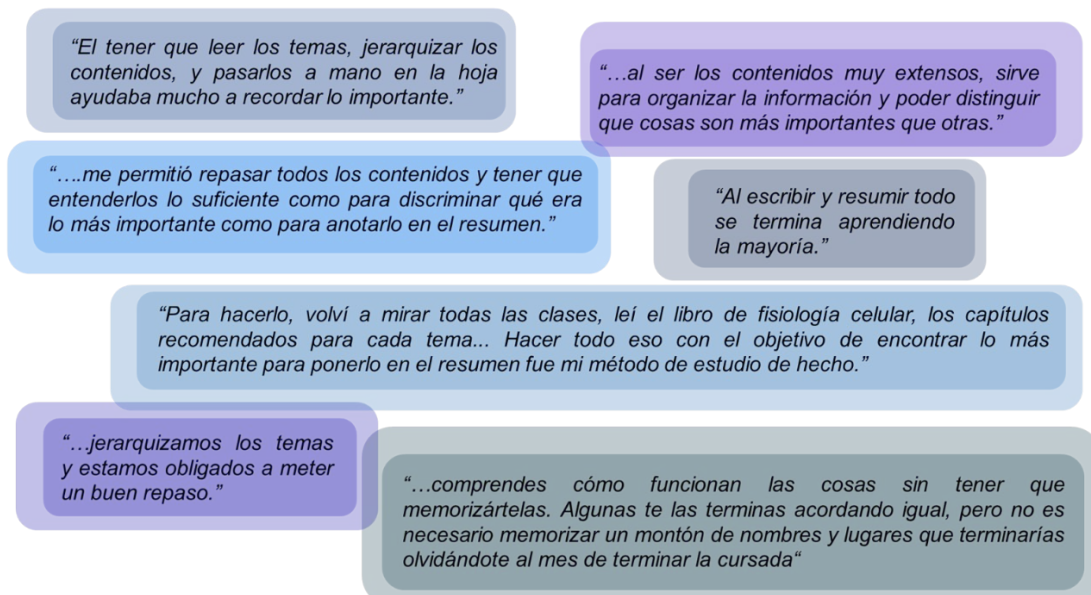


Figura 2. Comentarios de los estudiantes sobre la utilidad de la confección del material de consulta para el aprendizaje.

Los estudiantes opinaron que contar con material de consulta durante el examen les resultó muy útil para la resolución del mismo (**Figura 3**). En la **Figura 4** presentamos algunos de los comentarios de los estudiantes que dan sustento a la respuesta numérica que se presentó en la Figura 3.

Al analizar los comentarios de los estudiantes sobre la utilidad de la elaboración del material de consulta para el aprendizaje y para la evaluación, se observó que las ideas generales expresadas con mayor frecuencia fueron: "aprendí mientras preparaba el material" (23 veces); "me sirvió para jerarquizar / organizar los contenidos" (15); "lo usé para consultas puntuales o para revisar las respuestas" (15); "me sirvió para tener menos estrés o me dio mayor seguridad durante la evaluación" (8); "lo usé poco o nada" (9). En este último caso, manifestaron que la razón por la que no se usó el material fue "porque recordaba lo que decía" (3) y "por el tipo de preguntas que es más para pensar" (2).

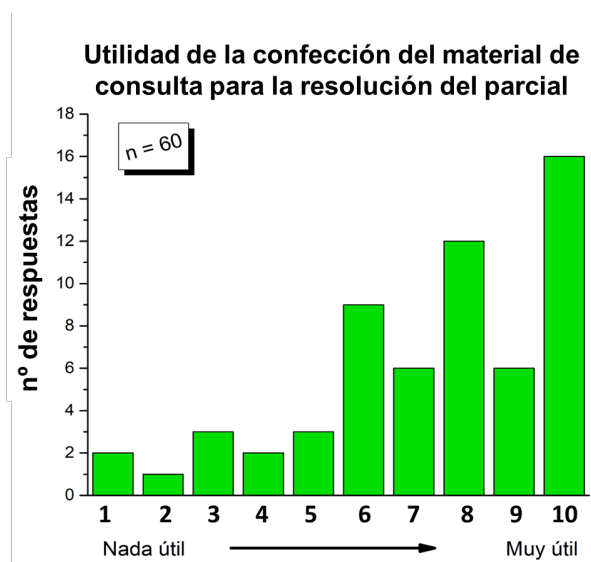


Figura 3: Respuestas a la pregunta “¿La confección del material de consulta (resumen de 10 hojas) le resultó de utilidad para la resolución del parcial?” (1 nada útil - 10 muy útil)

Figura 3. Respuestas a la pregunta “La confección de material de consulta (resumen de 10 hojas) le resultó de utilidad para la resolución del parcial?”. (1 nada útil-10 muy útil)

“...al ser mucha información no estaba bueno que tengamos que memorizarla, entonces al tener ese resumen a mano nos enfocamos a razonar la información.”

“...es un apoyo psicológico tenerlo”

“ El hecho de tener el resumen nos daba más tranquilidad a la hora de ir a rendir porque te permite concentrarte en entender la pregunta y no en acordarte de memoria nombres.”

“ Está bueno tener el resumen para sentir más seguridad y poder tener tips importantes, pero igualmente necesitas tener muy claros los temas y haberlos integrado bien para poder resolver el parcial.”

“ Más que nada, saber que si no me acordaba de algo lo tenía en el resumen me generó tranquilidad. Eso es muy importante para mí, porque tiendo a quedarme en blanco si me pongo nerviosa.”

Figura 4: Comentarios de los estudiantes sobre la utilidad de la confección del material de consulta para la resolución del examen parcial.

Es importante destacar que esta modalidad de evaluación no solo mejora la experiencia evaluativa de los estudiantes, sino que también mantiene la calidad de su formación. La implementación de esta estrategia no ha generado cambios en el rendimiento promedio de la asignatura (evaluado mediante el porcentaje de estudiantes que promocionaron, aprobaron o desaprobaron la materia). Los comentarios de los estudiantes respaldan esta visión, enfatizando la necesidad de haber comprendido y razonado los conceptos para resolver los problemas que se plantean en la evaluación. En la **Figura 5** presentamos algunos ejemplos textuales de estos comentarios.

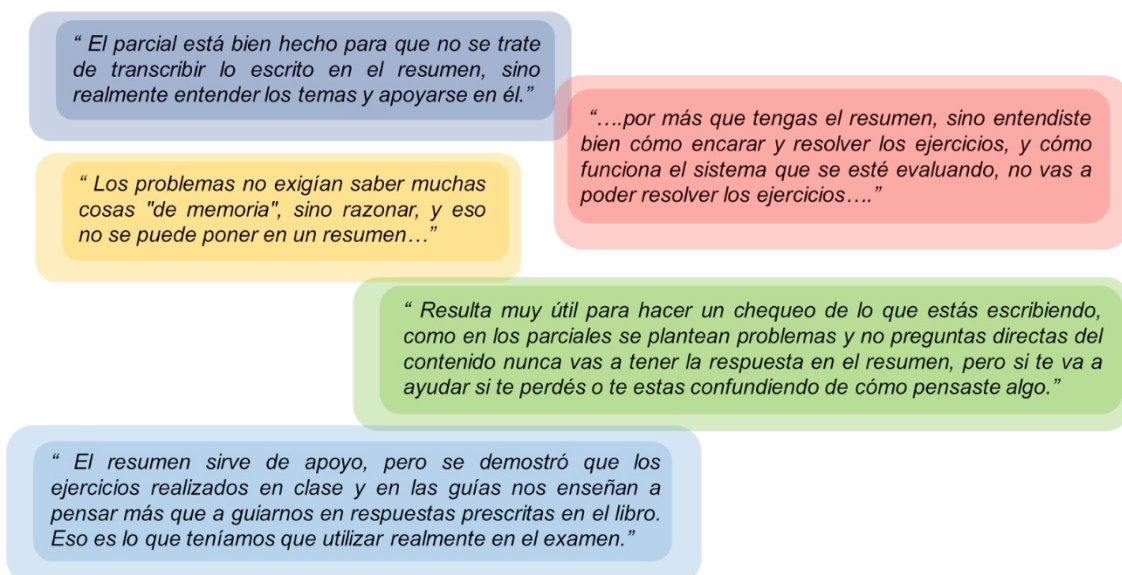


Figura 5: Comentarios de los estudiantes sobre la utilización del material de consulta para la resolución del examen parcial.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que la elaboración de una buena ELA supone una dificultad extra para los docentes. El desafío docente radica en diseñar los casos prácticos, ejercicios y preguntas de manera tal que permitan evaluar las competencias de análisis de los estudiantes más que conocimientos abstractos (Palés-Argullós, 2020) y luego efectuar correcciones que ayuden a los estudiantes a aprender a partir de sus errores.

CONCLUSIONES

La ELA con material de consulta de elaboración individual y extensión limitada reduce el estrés que acompaña al proceso de evaluación, a la vez que fomenta un aprendizaje más profundo y promueve la comprensión conceptual y el análisis crítico de los temas evaluados. Estos beneficios impactan a los estudiantes antes y durante el proceso de evaluación, así como en su formación integral.

En este sentido, la evaluación con material de consulta limitado no solo permite evaluar el conocimiento de los estudiantes sobre los contenidos de la asignatura y mejorar la calidad de su aprendizaje, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades transversales como la lectura crítica, la organización, la planificación, la responsabilidad y la autogestión del aprendizaje, que les serán útiles más allá del entorno académico.

Finalmente, al limitar la extensión del material y exigir que sea escrito a mano por la persona que lo va a utilizar, se asegura que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades y condiciones durante la evaluación, reduciendo la ventaja que podrían tener aquellos con mejor acceso a bibliografía o a recursos tecnológicos.

En síntesis, aunque la ELA representa una gran exigencia para el equipo docente en lo que respecta a la elaboración de las preguntas y la corrección de las respuestas, favorece en los estudiantes el desarrollo de un conjunto de habilidades que son transferibles a otros ámbitos más allá del estrictamente académico y los prepara para afrontar desafíos y oportunidades en su vida personal y profesional.

Esta experiencia altamente positiva nos motiva a repensar nuevas estrategias de evaluación más adecuadas para los estudiantes de la carrera de Profesorado.

Nuestro desafío futuro es evaluar el impacto a largo plazo de la implementación de esta modalidad a través de consultas sistemáticas a graduados de la carrera y docentes de años superiores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boniface, D. (1985). Candidates' use of notes and textbooks during an open-book examination. *Educational Research*, 27(3), 201-209.

Broyles, I.L., Cyr, P.R. y Korsen, N. (2005). Open book tests: Assessment of academic learning in clerkships. *Medical Teacher*, 27(5), 456-462.

Cardona, C.J.H. (2023). Usen sus libros ... ¿Examen con libro abierto? *Revista Reforma Siglo XXI*, 30(116), Article 116.

Palés-Argullós, J. (2020). Exámenes con libro abierto, nueva opción para evaluar el aprendizaje durante la pandemia y la pospandemia. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(5), 233-236.

Perazzi, M. y Celman, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias:

Una investigación sobre las prácticas. *Praxis Educativa (Arg)*, 21(3), 23-31.

Diseño de una evaluación integradora para el régimen de promoción sin examen final del curso de Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos en la carrera de Medicina Veterinaria de la UNLP

Karina Edith Pellicer

Daniela Inveninato

Julio Alberto Copes

¹ Cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos, Facultad de Ciencias Veterinarias. Cátedra de Evaluación Educativa, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

pellicerk@fcv.unlp.edu.ar

danielainveninato@gmail.com

jcopes@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

Desde la implementación del último Plan de Estudio de la Carrera de Medicina Veterinaria en la Facultad, existe la posibilidad de acreditación de los cursos por sistema de promoción sin examen final. La acreditación del curso Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos bajo el régimen de promoción exige al estudiante contar con el 80 % de asistencia, aprobar el 80 % de las evaluaciones y aprobar el Examen Parcial Integrador con una calificación igual o superior a 7. Se observó una fragmentación en la incorporación de los contenidos en los alumnos que aprueban la promoción, posiblemente debido a la falta de una lectura integradora. El objetivo del trabajo consiste en elaborar una propuesta de actividad integradora final para los estudiantes que aprueban el curso por promoción, con la idea de favorecer la integración de los contenidos vistos durante el desarrollo del curso.

PALABRAS CLAVE: promoción; evaluación; integración

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo persigue la idea de favorecer la integración de los contenidos vistos durante el desarrollo de la cursada de Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos, y aplicarlos a una situación de la práctica profesional para lo que se elaboró una propuesta de actividad integradora final para los estudiantes que se encuentren en condiciones de aprobar el curso de Bromatología por promoción.

Se realizó una revisión bibliográfica sobre evaluación y proyectos de innovación, también se indagó acerca de las opiniones y sugerencias de los estudiantes sobre la evaluación del curso Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos, recuperando esta información de la encuesta que completaron al finalizar la cursada de Bromatología en SIU Guaraní, y los datos cuantitativos que emergen de la cantidad de estudiantes que: promocionaron, aprobaron, desaprobaron y/o abandonaron la materia, entre otros. Como resultado de esta indagación se elaboraron para la instancia de evaluación integradora cinco actividades, con la inclusión de una situación problema de la práctica profesional.

Desde el cambio de plan de estudios, la preocupación de la práctica docente fue la enseñanza de conocimientos sin dejar nada de lado, y relevar la adquisición de esos conceptos con los instrumentos habituales y conocidos. Por lo que faltó comprender a estas prácticas sociales como afirma Edelstein (2005), complejas y atravesadas por múltiples determinantes que culminan en tensiones y contradicciones. Estas inquietudes ampliaron sus horizontes en base a su complejidad, y el equipo docente de la cátedra se fue autoevaluando ante las dificultades en el aprendizaje de sus estudiantes más que simplemente calificarlos o culparlos de la falta de éxito del proceso, concordando con Santos Guerra (2017). Esto resulta imprescindible a la hora de desarrollar la tarea docente de manera justa, dado que como remarca Santos Guerra (2017) la evaluación encierra poder.

Este proyecto pretende incorporar herramientas de evaluación que favorezcan este proceso enseñanza y aprendizaje desde el diseño y planificación del curso, más que en sólo prever la instancia para certificar los aprendizajes (Araujo, 2022c p.3).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La principal dificultad en la evaluación se suscribe a la dificultad para lograr evidencias que permitan reflejar los conceptos adquiridos y la capacidad de relacionarlos entre sí y con conocimientos previos o de cursos posteriores.

“Debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento” (Alvarez Mendez 1993^a, como se citó en Alvarez Mendez 2001 pp.2), y en este sentido tan amplio se dan múltiples aprendizajes: el docente aprende para conocer y para mejorar la práctica

docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento; el estudiante aprende de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada (Alvarez Mendez, 2001).

Desde el cambio de plan de estudios de la carrera de Medicina Veterinaria puesto en funcionamiento a partir de 2006, el desarrollo de las actividades de las clases se organiza en horas presenciales obligatorias por alumno (APO's). El curso de Bromatología, Higiene e Inspección de Productos Alimenticios se dictan 2° cuatrimestres de 5° año con una carga horaria de ochenta horas presenciales y pertenece al Ciclo de Formación Superior, Núcleo Salud Pública del Departamento de Epizootiología y Salud Pública. El mismo consta de nueve unidades temáticas que se dictarán en trece APO's incluida la evaluación prevista (Facultad de Ciencias Veterinarias, 2014).

Los alumnos que aprueban el curso por promoción sin examen final, en este caso rinden los mismos parciales que los de cursada regular, pero les falta una lectura integradora con los conceptos vistos desde el inicio; y cualquiera sea el mecanismo de evaluación (examen de opción múltiple, cuestionarios abiertos o cerrados, etc.), los temas de los parciales quedan como estancos, a veces inconexos y no se integran entre sí ni con otras materias. El equipo docente ha trabajado el sistema de evaluación de los cursos en base al análisis de los resultados obtenidos durante las cursadas y considerando las encuestas de los estudiantes (Pellicer y col. 2016; Salum y col. 2022). La metodología de evaluación de la materia incluye actividades teóricas y prácticas de carácter formativo en cada clase, y un examen parcial integrador al final (de carácter netamente sumativo) que se aprueba con 4 y se promociona con una nota de 7 o más, habiendo superado el 80% de las actividades propuestas en cada clase. La evaluación se basa principalmente en verificar la adquisición de los conocimientos básicos fundamentales para cada área, clara definición de conceptos, aplicación de diagramas de flujo a los procesos y, extrapolación de los conocimientos a situaciones reales para la prevención de riesgos sanitarios. Se contempla una instancia de revisión de parciales por los alumnos.

La evaluación tiende a incluir un valor que certifique o no la adquisición de saberes, y en caso negativo consiste muchas veces en un instrumento de penalización. Es imprescindible tener en cuenta que es una práctica compleja, con componentes técnicos, teóricos y ético-políticos con efectos para sus actores intervinientes, como menciona Araujo (2022a).

A partir de 2018 se incorporó el sistema de tutorías en trabajos grupales para las evaluaciones formativas clase a clase, y un solo parcial al finalizar el curso dado que la incorporación de dos parciales en 2016 y 2017 no produjeron diferencias en los resultados de la evaluación.

Durante 2020 y 2021 debido a la situación de aislamiento originado por la pandemia causada por COVID-19, se adaptó el curso presencial a un formato virtual, interactivo y colaborativo con una planificación semanal, con actividades asincrónicas y sincrónicas de tipo expositiva e interactiva. Se plantearon tareas o actividades en los encuentros sincrónicos para la evaluación clase a clase, y los cursos tuvieron una sola evaluación parcial al finalizar el mismo con un cuestionario en Moodle con diferentes formatos de preguntas. Superada la pandemia durante 2022 y en 2023 se continuó con la metodología de evaluación que consta de un solo parcial al finalizar cada curso.

Camilloni (2010) incorpora el concepto de validez en referencia a la capacidad de un instrumento de evaluación para medir lo que se pretende evaluar con él. Para la autora el requisito de validez se encuentra entre las condiciones fundamentales empleadas para apreciar la calidad de los programas y de los instrumentos de evaluación (p.35).

Surge de esta manera la necesidad de revisar las prácticas considerando el concepto de Araujo “la importancia de considerar la tríada enseñanza – aprendizaje – evaluación como parte de un mismo proyecto formativo” (2022b p.3). La base de esta propuesta de trabajar conscientemente la evaluación como parte integral de la tríada enseñanza, aprendizaje, evaluación, para evitar que funcione como un anexo de la organización del curso, es un primer paso para poder pensar instrumentos de evaluación que sean válidos, en términos de Camilloni (2010).

En las prácticas docentes del equipo, se incurre en la situación de prever la evaluación para certificar la adquisición de contenidos y no como parte constitutiva integral del proceso enseñanza y aprendizaje con una planificación conjunta enseñanza-evaluación (Araujo, 2022c p. 3).

Considerando la clasificación de Camilloni, el curso de Bromatología, higiene e Inspección de Alimentos utiliza el sistema de promoción sin examen, solo con una evaluación parcial que deben ser aprobadas con mínimo 7 o más, además de tener como requisito aprobar el 80% de las actividades propuestas durante las clases (Camilloni, 1998).

La presente propuesta de innovación propone, en cambio, que los estudiantes deban realizar como tarea final una consigna sobre una situación problema de la práctica profesional, la cual una vez resuelta deberán exponerla en una instancia de coloquio. Esta actividad persigue el enfoque crítico progresista establecido por Barraza Macías (2010).

OBJETIVOS

El objetivo general del trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria fue: “Favorecer la integración de los contenidos diseñando una evaluación integradora para el

régimen de promoción sin examen final en el curso de Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos de la carrera de Medicina Veterinaria”, y sus objetivos específicos:

- Relevar y analizar las opiniones de los estudiantes sobre las instancias de evaluación realizadas durante el dictado del curso en años anteriores.
- Explicitar las condiciones de evaluación y acreditación para el Régimen de promoción sin examen final del curso de Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos
- Diseñar las consignas de evaluación y criterios de corrección para las diferentes instancias de la evaluación integradora.
- Presentar la propuesta de evaluación y acreditación para el Régimen de promoción sin examen final al equipo docente de la cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La modificación de la metodología de evaluación a partir de 2016 incluyó una propuesta de evaluación de clase a clase, esto incentivó al estudiante a leer el material de estudio previo a la clase para poder aprobar la evaluación con la incorporación de conocimientos de manera integral durante cada APO (Pellicer y Copes, 2018). A pesar de parecer una ventaja para los estudiantes, se observó que no produce una diferencia significativa en la cantidad de estudiantes promovidos (gráfico 1).

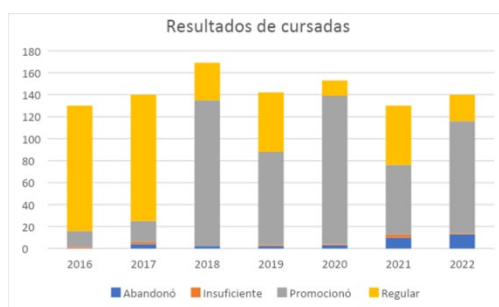


Gráfico 1. Resultado de las cursadas de Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos entre los años 2016-2022.

A partir de 2018 se incorporó el sistema de tutorías en trabajos grupales para las evaluaciones formativas clase a clase, y un solo parcial al finalizar el curso. Este sistema evidenció ser una experiencia muy beneficiosa con una mejora en los resultados de la evaluación, aumentando la cantidad de alumnos promovidos. Por lo expuesto, se decidió continuar utilizando la misma metodología en 2019.

Durante 2020 y 2021 se adaptó el curso presencial a un formato virtual, interactivo y colaborativo; en estos años se llevó adelante la evaluación clase a clase, y los cursos tuvieron

una sola evaluación parcial al finalizar el mismo con un cuestionario en Moodle con diferentes formatos de preguntas. Si bien la cantidad de estudiantes promovidos al finalizar el curso fue satisfactoria, no estamos en condiciones de poder aseverar la capacidad de integración de los conocimientos por los estudiantes. Debido a que aún con la incorporación de diferentes estrategias, continuó observándose una fragmentación en la incorporación de los contenidos por parte de los estudiantes. Durante 2022 y en 2023 se decidió continuar con la metodología de evaluación que consta de un solo parcial al finalizar cada curso.

RESULTADO DE ENCUESTAS 2016-2022.

En la Facultad de Veterinaria, el Consejo Directivo decidió incorporar una encuesta que los estudiantes deben completar una vez finalizada la cursada y previo a inscribirse a los cursos correlativos en SIU Guaraní. A los fines de este trabajo se seleccionaron las siguientes preguntas relacionadas con la evaluación del curso.

- ¿Las evaluaciones fueron sobre los temas que se explicaron en las APO' s? las respuestas posibles: siempre, la mayoría de las veces, a veces, nunca. Los estudiantes encuestados coincidieron que los temas evaluados fueron en su mayoría explicados en las APOs, en un porcentaje superior al 90%. A excepción de los que cursaron en 2019, donde el 23,4% respondió que a veces esos temas coincidieron con los explicados en las APOs. Menos del 1% de los estudiantes respondieron en forma negativa a esa pregunta.
- ¿La metodología de enseñanza desarrollada durante el curso lo preparó para resolver las evaluaciones? Respuestas posibles: siempre, la mayoría de las veces, a veces, nunca. Se observaron resultados dispares en cuanto a la consulta sobre si la metodología del curso los preparó para resolver la evaluación. En 2016 y 2019 un 40% aproximadamente indicó que siempre los preparó, mientras que entre un 30 a 40% la mayoría de las veces. Esos valores son mayores en los otros años evaluados, pero en 2022 el 74,6% respondió siempre y el 21,9% la mayoría de las veces. Por lo tanto, nos da la pauta que las modificaciones incluidas en la metodología a lo largo de los años evaluados fueron de utilidad para los estudiantes. Un punto importante y muy positivo para considerar lo constituyen los años de virtualización de clases en los que las respuestas de los estudiantes arrojaron resultados similares a los anteriores.
- ¿El curso tuvo revisión de evaluaciones? Respuestas posibles: si, no, no corresponde. En todos los años el curso ofreció una instancia de revisión de parciales, lo cual se reflejó en las respuestas de los estudiantes. Las respuestas negativas podríamos suponer que se deba a personas que quizás no se hayan enterado de su existencia,

principalmente durante 2020 y 2021 debido a que la misma fue a través de Moodle revisando el propio cuestionario.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN INTEGRADORA

Según la propuesta de evaluación integradora que se diseñó como TFI para poder rendir el parcial, los alumnos deben tener una asistencia del 80% de las APO que abarca cada parcial. En la penúltima APO se constituyen los grupos con los estudiantes que tengan posibilidad de alcanzar los requisitos de la promoción, y se les presenta la consigna. La exposición de la actividad integradora final tendrá lugar en un coloquio grupal que se desarrollará luego de la instancia de examen parcial.

Instrumentos de evaluación: se elaboraron cinco propuestas de actividad evaluadora integral que constan de una tarea a realizar por los estudiantes con una consigna sobre una situación problema de la práctica profesional, que los alumnos una vez resuelta deberán exponerla en un coloquio final grupal.

En el siguiente link se presentan los instrumentos de evaluación propuestos, el objetivo de la evaluación, los contenidos evaluados y los criterios de evaluación construidos. También se incluyen en la presentación la indagación realizada para pensar la nueva propuesta de evaluación integradora: la revisión de los resultados obtenidos del análisis de las encuestas de los estudiantes y los datos cuantitativos que emergen de las evaluaciones anteriores:

<https://view.genial.ly/6034f94da637a50d7c848c4c/presentation-propuesta-promocion-sin-examen-bromatologia>

CONCLUSIONES DE CIERRE

La presente propuesta de actividad integradora final para los estudiantes que se encuentren en condiciones de aprobar el curso por promoción sin examen final, surge considerando la idea de planificar la evaluación como parte del proceso enseñanza aprendizaje, evaluación (Araujo, 2022c p. 3). La propuesta persigue trabajar la evaluación como parte integral de la tríada enseñanza, aprendizaje, evaluación, evitando que funcione como un anexo de la organización del curso y a su vez otorgarle validez a la evaluación en términos de Camilloni (2010).

En busca de mejorar los resultados, el desarrollo del curso ha ido sufriendo modificaciones como la suma de evaluaciones en cada clase, la realización de dos evaluaciones parciales en 2017, y la incorporación del sistema de tutorías en trabajos grupales para las evaluaciones formativas clase a clase, todos con buenos resultados (Pellicer y col. 2016; Pellicer y Copes, 2018; Salum y col. 2022). Este trabajo previo va en consonancia con lo expresado por Santos

Guerra (2017) “Dime como evalúas y te diré que tipo de profesional (y de persona) eres” (p.43), y además fundamenta la necesidad de innovar en la práctica evaluadora.

Para el planteo de esta intervención se parte de una profundización del diagnóstico en base a los resultados del curso y las encuestas completadas por los estudiantes en años previos, para modificar la metodología de evaluación sin examen. En coincidencia con lo expuesto por Remedi, la premisa es que intervención es un trabajo que exige muchísima reflexión, y que una intervención al nivel del aula no es una práctica aislada (Remedi 2004, pp. 4-5).

En este sentido el análisis de las encuestas demostró que más del 90% de los estudiantes coincidieron que los temas evaluados fueron en su mayoría explicados en las APO's, y que los docentes explicaron el programa, los objetivos, criterios y métodos de evaluación con anticipación. Lo expuesto coincide con Araujo sobre dar a conocer los criterios de evaluación y acreditación en el inicio del curso, con el propósito de evitar la arbitrariedad que podría estar presente en el ejercicio del poder implicado en la práctica. Otra premisa importante para el equipo fue lo expuesto por Araujo, sobre mantener la coherencia entre “el decir” -tanto en la planificación como en la enseñanza en el aula- y las prácticas de evaluación y acreditación (2022c p. 3).

El análisis de las encuestas sobre si la metodología del curso los preparó para resolver la evaluación demostró en 2016 y 2019 un 40% aproximadamente indicó que siempre los preparó, mientras que entre un 30 a 40% la mayoría de las veces. Esos valores son mayores en los otros años evaluados, pero en 2022 el 74,6% respondió siempre y el 21,9% la mayoría de las veces. Lo que nos da la pauta de que las modificaciones incluidas en la metodología a lo largo de los años evaluados fueron de utilidad para los estudiantes. Un punto importante y muy positivo a considerar lo constituyen los años de virtualización de clases en los que las respuestas de los estudiantes arrojaron resultados similares a los anteriores.

La propuesta de innovación busca una alternativa para lograr la integración de contenidos en el curso de Bromatología, Higiene e Inspección de alimentos para alumnos que entran en régimen de promoción sin examen final; con una intervención didáctica de prácticas de evaluación de aprendizajes, a través del diseño de instrumentos y construcción de estrategias que permitan a los estudiantes integrar contenidos adquiridos para construir redes fortalecidas y estables de saberes (Barraza Macías, 2010).

Como reflexión final, esta propuesta abraza la idea que considera la evaluación como actividad compleja y crítica de aprendizaje en la que se dan múltiples aprendizajes por parte del docente y del alumno (Alvarez Mendez, 2001). De esta manera afirma el concepto que pone a los actores del proceso enseñanza aprendizaje evaluación como integrantes de un circuito multidireccional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Edit. Morata.
- Araujo, S. 2022a. Clase 1: La evaluación didáctica 2022a. Seminario Procesos de Evaluación en la Educación Superior.
- Araujo, S. 2022b. Clase 2: Técnicas e instrumentos de evaluación y acreditación. Seminario Procesos de Evaluación en la Educación Superior.
- Araujo, S. 2022c. Clase 3: Técnicas e instrumentos de evaluación y acreditación. Seminario Procesos de Evaluación en la Educación Superior
- Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango.
- Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción y La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran. En: A. Camilloni, y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Camilloni, A. (2010). La validez de la enseñanza y la evaluación: ¿todo a todos?. En: R. Anijovich (Comp.). *La evaluación significativa*. Paidós, 23-42.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: ese acto político*. Del estante.
- Facultad de Ciencias Veterinarias Universidad Nacional de La Plata 2014. Carrera de Medicina Veterinaria. <http://www.fcv.unlp.edu.ar/carrera-de-medicina-veterinaria/perfil-de-formacion-4948>
- Pellicer, K., Aliverti, V., Aliverti, F., Salum, L., Lasta, G., Barbero, R., Bignon, G., Ortega, E., de la Torre, J., Brusa, V., Copes, J. (2016). Estrategias de la evaluación de los aprendizajes en los cursos de Tecnología y Bromatología de Alimentos plan 406. *I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, abril 2016, UNLP. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63210/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pellicer; K., Copes, J. Brusa, V., de la Torre, J., Julián, M.V. y Salum, L.. Estrategias de mejoramiento continuo en la evaluación de los cursos de alimentos de quinto año de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. *II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, abril 2018, UNLP.
- Remedi, E. (2004). *La intervención educativa*. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F. (Disponible en PDF)
- Salum, L., de la Torre, J., Izcurdia, J.M., Pellicer, K. y Copes, J. (2022). 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.
IV Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. 2022.

Editorial Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 1189-1193. **ISBN:** 978-950-34-2237-3.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/144969/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santos Guerra, M.Á. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de la teoría al mar de las prácticas*. Homo Sapiens Ediciones.

Evaluación entre pares. Una experiencia en la asignatura de Procesos Constructivos Saenz-Marezi de la FAU UNLP

Consuelo Calvo Zarlenga
María Elisa Cremaschi
Juan Marezi
Adrian Saenz

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata
consuelocalvozarlenga@gmail.com
argcremaschi@gmail.com

RESUMEN

La evaluación entre pares desarrollada en el marco del Taller Vertical de Procesos Constructivos Saenz-Marezi de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata (FAU-UNLP), proporcionó un espacio enriquecedor de intercambio y reflexión entre estudiantes. Esta iniciativa mejoró la comprensión de los contenidos y la calidad de los trabajos, como así también fortaleció habilidades críticas y la capacidad de ofrecer retroalimentación constructiva. La actividad posibilitó a los estudiantes analizar y generar aportes al trabajo de sus compañeros y también les proporcionó nuevas perspectivas sobre su propio trabajo.

Esta experiencia preparó a los estudiantes para enfrentar futuros desafíos como profesionales, donde la capacidad de evaluar y recibir evaluación de manera constructiva es esencial. Al ser ellos los protagonistas en la evaluación se sintieron involucrados y motivados para continuar reflexionando sobre el desarrollo de la actividad práctica, fomentando la cooperación y el apoyo mutuo dentro del taller. La evaluación entre pares mejoró el aprendizaje académico y promovió un ambiente de aprendizaje colaborativo, consolidando contenidos y prácticas docentes para una mejora continua.

PALABRAS CLAVE: evaluación entre pares; retroalimentación; habilidades; aprendizaje colaborativo

INTRODUCCIÓN

La actividad propuesta consistió en una evaluación entre pares con el objetivo de generar un espacio de intercambio y reflexión entre los estudiantes del Taller Saenz-Marezi correspondiente a la asignatura Procesos Constructivos de los niveles I-II-III de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata (FAU-UNLP).

La asignatura se organiza en un Taller Vertical que cuenta con aproximadamente 900 estudiantes y 30 docentes divididos en los tres niveles, con una mayor incidencia en el primer nivel. En este contexto, la implementación de actividades simultáneas para los tres niveles requiere una árdua planificación y organización para garantizar que la actividad se desarrolle favorablemente durante el curso de la materia.

La evaluación entre pares es una forma de coevaluación en la cual un grupo de estudiantes evalúa el trabajo, el desempeño, las fortalezas y las debilidades de los pares en el Taller, con el fin de fomentar una retroalimentación constructiva. Así mismo, tal como señalan Anijovich y Capelletti (2018) la evaluación entre pares permite entrenar el modo de aplicar criterios y valorar producciones de alguien cercano en cuanto a desarrollo cognitivo, edad, intereses y uso del lenguaje, y puede ser un paso intermedio entre la heteroevaluación tradicional y la autoevaluación.

Esta actividad se implementa en la instancia de pre entrega del tercer trabajo práctico (TP3), el cual de acuerdo con la Propuesta Pedagógica del Taller (Saenz y Marezi 2022) corresponde al Eje Integración. El TP3 se estructura en dos etapas principales: la grupal y la individual (fig. 1). En la etapa grupal, los estudiantes desarrollan el Proyecto Constructivo considerando las condicionantes del sitio y su uso, trabajando en equipo para diseñar soluciones integrales. En la etapa individual, los estudiantes realizan un cambio de escala en sus proyectos y abordan la resolución constructiva de las interfaces entre subsistemas, aplicando y consolidando sus conocimientos de manera teórica, técnica y constructiva. La preentrega se desarrolla durante la transición entre etapas, asignando una jornada en el taller para la evaluación entre pares de la preentrega de otro grupo de la comisión. Esta actividad les proporciona herramientas para continuar avanzando con la práctica desde una mirada reflexiva. También permite a los estudiantes analizar y generar aportes al trabajo de sus compañeros, lo que enriquece su comprensión y les proporciona nuevas perspectivas sobre su propio TP.

Al involucrarse en esta práctica, desarrollan habilidades de análisis crítico y argumentación, además de aprender a dar y recibir retroalimentaciones constructivas. Este proceso también ayuda a identificar fortalezas y áreas de mejora, tanto en sus proyectos como en los de sus compañeros. Tal como señala Anijovich y González (2011), se busca lograr la consolidación de los contenidos en pos de una mejora de los aprendizajes y las prácticas docentes.

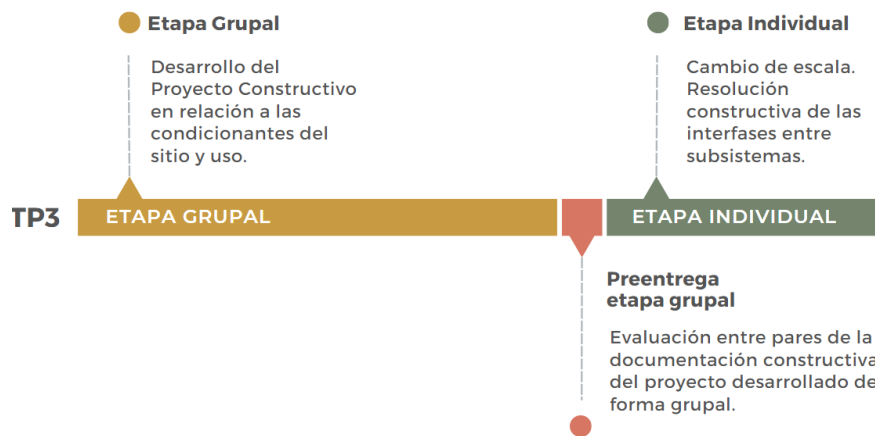


Figura 1. Esquema de organización general del TP3 Eje Integración en los tres niveles del taller.
Fuente: Elaboración propia. (2023).

La evaluación entre pares crea un espacio de retroalimentación bidireccional, fortaleciendo el vínculo entre los estudiantes y promoviendo una cultura de cooperación y apoyo mutuo. Como señalan Brown (2003) el uso de la autoevaluación y de la evaluación por los compañeros es crucial en el desarrollo del aprendizaje que se relaciona básicamente con el desarrollo del aprendizaje duradero. La evaluación y el aprendizaje deben ser vistos como una misma actividad; la evaluación debe llegar a ser una parte integral del proceso de aprendizaje.

La instancia de evaluación entre pares no solo mejora la comprensión de los contenidos y la calidad de los trabajos, sino que también prepara a los estudiantes para futuros contextos profesionales, donde la capacidad de evaluar y ser evaluado de manera crítica y constructiva es esencial. Esta situación es posible en un ámbito de aprendizaje en el que, por un lado, los objetivos y criterios de evaluación son compartidos y comprendidos y, por otro, se promueven instancias de reflexión, intercambio y oportunidades de mejora. (Anijovich y González, 2011) Esta actividad tuvo como objetivo que los estudiantes reflexionaran sobre el propio Trabajo Práctico, a partir de realizar aportes sobre el trabajo de otro equipo. Además, permitió dar a conocer con transparencia los parámetros y criterios de evaluación propuestos por la Cátedra para el TP.

De esta manera, se buscó que cada equipo de estudiantes pudiera asumir un rol protagónico durante el proceso de evaluación del Trabajo Práctico, a través de la discusión, el consenso y el trabajo colaborativo en la evaluación de la preentrega del último TP del curso de otro equipo de pares.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La evaluación entre pares representa un desafío para los estudiantes que están en el primer nivel o aquellos que se incorporan en el segundo y tercer nivel y no han cursado en nuestro taller. Por esta razón, se diseñó una infografía que explica los objetivos y el alcance de la

actividad, utilizando preguntas como herramienta de comunicación (fig. 2). Este elemento gráfico es esencial para socializar la actividad con los estudiantes y que puedan comprender en qué consiste, los recursos necesarios para llevarla a cabo y el tiempo estimado para su realización.



Figura 2. Infografía de la evaluación entre pares. Fuente: elaboración propia. (2023).

Para la organización de la actividad, cada docente designó un grupo de estudiantes con el mismo sitio y modelo de estudio (ubicado en la localidad de Chapadmalal o ciudad de Junín para el caso del TP3 del año 2023). Esta se desarrolló de forma grupal durante la jornada de trabajo en taller, que tiene una duración de 3 horas y media. Se llevó a cabo mediante el trabajo colaborativo y el apoyo mediante soporte digital a través de formularios diseñados minuciosamente por las Jefas de Trabajos Prácticos de cada nivel, utilizando como herramienta AulaWeb Grado del Taller complementando con Google Forms.

Para una mejor coordinación, se solicitó a los estudiantes que registren un correo electrónico de los autores para que el equipo evaluado recibiera el documento final con las ponderaciones de cada lámina. En este sentido, se propuso el abordaje de todos los parámetros posibles para poder identificar logros, tensiones y desafíos encontrados durante el desarrollo de la etapa grupal del TP3, mediante la calificación de las láminas grupales con los parámetros de evaluación de la Cátedra (fig.3). Para ello se utilizan los conceptos excelente, muy bueno, bueno, regular, desaprobado y no representa para cada uno de los criterios evaluados en la rúbrica de evaluación:

- Excelente: 100%. Cumple en su totalidad con los objetivos y contenidos del tema a evaluar.

- Muy Bueno: 90%. Cumple en casi su totalidad con los objetivos y contenidos del tema a evaluar.
- Bueno: 70%. Aborda parcialmente la totalidad de los objetivos y contenidos del tema a evaluar.
- Regular: 50%. Aborda escasamente los objetivos y contenidos del tema a evaluar.
- Desaprobado: 20%. No aborda los objetivos y contenidos del tema a evaluar. No responde: 0%.
- No responde ni desarrolla contenidos del tema a evaluar.

INVESTIGACIÓN CONDICIONANTES

Condicionantes del sitio.

- Análisis crítico de las **condicionantes** físicas, bioclimáticas, topográficas, tecnológicas, contextuales del sitio asignado según la Actividad de Integración Vertical (AIV).
- Análisis crítico de las **recomendaciones** de las **normas IRAM y la Ley 13.059/2003** de Acondicionamiento Higrotérmico de las edificaciones en la Provincia de Buenos Aires.
- Los **esquemas** utilizados se **adaptan a la complejidad del modelo de estudio**.
- Vinculación con los temas desarrollados en las **clases de apoyo**.

E
MB
B
R
D
N/R

Justificar la evaluación de la investigación de las condicionantes. *

Tu respuesta

Figura 3. Extracto del documento digital para la evaluación y justificación. Fuente: elaboración propia. (2022)

Como entendemos que este formato no resulta suficiente para abarcar todas las variables que presupone evaluar, se proporcionó un espacio para que pudieran justificar de manera escrita las revisiones e incorporar observaciones o nubes de corrección sobre la documentación de la preentrega del equipo a evaluar. También se propuso la formulación de preguntas conductoras que hayan surgido al momento de la revisión. Para ello, les sugerimos la utilización de papel vegetal, colores, notas adhesivas, y/o todo elemento que consideraran necesario para desarrollar la actividad (fig. 4).

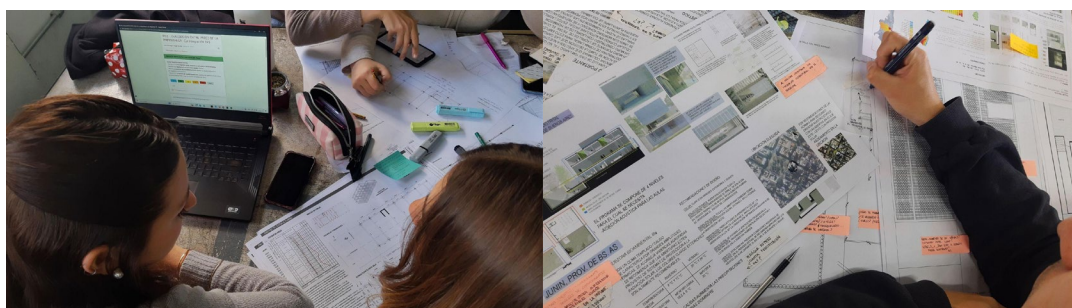


Figura 4. Aportes de los estudiantes a las preentregas de los compañeros. Fuente: C. Calvo Zarlenga. (2023)

Teniendo en cuenta que todas las calificaciones, observaciones y aportes tienen un enfoque meramente constructivo y formativo, tanto para el equipo evaluado como para el evaluador, se solicitó que asumieran responsabilidad y compromiso sobre los aportes que se pretendía

realizar a la documentación constructiva de la preentrega de los compañeros. Como cierre de la actividad se realizó una encintada general del material gráfico y una puesta en común dentro de las comisiones para recuperar diferentes aspectos de la experiencia realizada.

Asimismo, en miras a la finalización del TP3, se buscó que cada equipo pudiera establecer conexiones entre la preentrega y la evaluación entre pares. El objetivo era que pudieran reflexionar sobre el trabajo propio y planificaran cómo continuar avanzando. Se alentó a los estudiantes a identificar qué otros aprendizajes restaban contemplar, qué pudieron valorar positivamente hasta ese momento, qué deberían mejorar, qué recursos necesitaban para ello y cómo pensaban abordar el desarrollo de la etapa individual que se aproximaba para concluir el curso de la materia.

Por último, cada docente evaluó la profundidad de las justificaciones, la comprensión de los contenidos, las contribuciones realizadas, el nivel de compromiso y dedicación hacia la actividad por parte de los estudiantes.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

En el documento digital utilizado por los estudiantes para evaluar cada uno de los temas abordados en la pre entrega TP3, disponían al finalizar de una sección destinada para dejar un mensaje a los estudiantes que habían realizado la documentación del proyecto constructivo. Esta sección permitía a los evaluadores compartir observaciones constructivas, sugerencias para mejoras futuras y expresar el reconocimiento por los aspectos destacados del trabajo. El intercambio de mensajes no solo facilita la retroalimentación entre pares, sino que también promueve un ambiente de apoyo y colaboración dentro del taller, enriqueciendo así la experiencia de aprendizaje de todos los involucrados. Es por esto que consideramos significativo y enriquecedor socializar los aportes realizados por los estudiantes.

“A partir de los parámetros anteriormente evaluados y en miras a la finalización del TP3: ¿agregarían alguna otra sugerencia, aporte, contribución y/o comentario a los/as compañeros/as?”

Observaciones de estudiantes de Nivel I

- *“Tienen buenas ideas, la información y el conocimiento necesario para cumplir con este trabajo, creemos que faltó tiempo y organización, pero todavía tienen tiempo para desarrollar el trabajo, ya que no falta el conocimiento, solamente poder plasmarlo en las láminas correspondientes.”*
- *“Un poco más de investigación tanto como para nosotras de crítica constructiva.”*

- *“Van bien encaminadas. Falta desarrollo de algunos subsistemas como el entrepiso, envolvente y la cubierta. Importantes fundaciones en cortes, cotas y especificaciones de materiales. Ustedes pueden!!!!”*
- *“Se puede ver reflejado el compromiso de las compañeras, y su participación respecto a la corrección del trabajo y el debate que se pudo lograr a raíz de la interacción de pensamientos.”*
- *“Agradecemos su ayuda para corregir nuestro trabajo, y que todo lo charlado nos sirvió mucho para poder avanzar en el tp.”*

Observaciones de estudiantes de Nivel II

- *“Las decisiones a nuestro parecer son correctas pero solamente falta justificación sobre alguna de las decisiones tomadas para entender el porqué.”*
- *“Sigán así chicas! Trabajan muy bien, sinceramente no hubo muchas cosas para corregir.”*
- *“Trabajan bien como grupo y se entienden, lo que falta es bajar a una lámina las ideas que tienen ya que son muy interesantes y profundas.”*
- *“Comunicar las decisiones tomadas porque están bien pero no sé justifican.”*
- *“Seguir avanzando, y profundizar en justificaciones, que tengan un buen desarrollo del tp :)”*

Observaciones de estudiantes de Nivel III

- *“El grupo trabaja con muy buen desempeño pero faltó agregar referentes que puedan usar como guía para completar el trabajo.”*
- *“Es un trabajo muy completo, abordando los temas de manera total. Muy buena calidad gráfica y representación. Denota el entendimiento de los temas desarrollados en la cursada.”*
- *“Consideramos que para la instancia de corrección del día de la fecha cumple muy bien, y que para la entrega final deberán terminar de desarrollar los puntos más débiles mencionados anteriormente (gráficos de memoria de justificación de sistemas y condicionantes, desarrollo en vista del edificio, secuencia de montaje, planos de fabricación, etc)”*
- *“Se nota que hay mucho trabajo detrás de la entrega, se valora el trabajo a mano.”*
- *“Consideramos como grupo que tienen un buen desempeño de vocabulario sobre los procesos constructivos desarrollados. ¡Que sigan trabajando en equipo y que ese entusiasmo siga estando!”*

Dentro del marco de actividades planeadas por el taller de Procesos Constructivo se plantean dos evaluaciones al taller por parte de los estudiantes en dos etapas del curso, las cuales son de carácter anónimo. En la segunda de ellas incluimos dentro de los temas a la actividad de evaluación entre pares, en este caso los estudiante toman un rol protagonista de evaluadores. Pudimos reconocer que un gran porcentaje reconoció a la actividad de forma positiva (fig. 5). Esta devolución por parte de los estudiantes nos motiva a continuar trabajando y revisando el alcance de la propuesta evidenciando un potencial en las prácticas de enseñanza.



Figura 5. Análisis gráfico de la evaluación realizada por los estudiantes. Fuente: elaboración propia. (2023).

Luego de estas instancias de intercambio y evaluación, pudimos identificar que la inclusión de una sección para que los estudiantes puedan dejar un mensaje al grupo evaluado en el documento digital ha demostrado ser esencial para fortalecer la retroalimentación constructiva y el espíritu colaborativo dentro del taller. Este intercambio enriqueció la experiencia de aprendizaje y también destacó la importancia de compartir conocimientos y apoyarse mutuamente en el desarrollo de los trabajos prácticos. Es esencial seguir fomentando esta práctica para consolidar un ambiente de aprendizaje enriquecedor para todos los participantes.

CONCLUSIONES

La implementación de la evaluación entre pares ha demostrado ser una herramienta significativa para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes. Esta actividad promueve un espacio de intercambio y reflexión significativo entre los participantes, como también fortalece las habilidades críticas y de análisis en el contexto de los procesos constructivos.

Durante la experiencia, los estudiantes no solo tuvieron la oportunidad de evaluar el trabajo de sus compañeros, sino que también recibieron retroalimentación constructiva sobre su propio desempeño, lo cual es fundamental para su crecimiento académico. La variedad de perspectivas y enfoques presentados en las evaluaciones entre pares ha enriquecido la comprensión colectiva de los contenidos, proporcionando nuevas ideas y enfoques para abordar los desafíos arquitectónicos.

Además, la actividad promueve el compromiso y la responsabilidad tanto individual como colectiva en el aprendizaje, generando un ámbito de cooperación entre los estudiantes. La habilidad de evaluar críticamente y proporcionar retroalimentación constructiva es esencial en el ámbito académico como así también en futuros contextos profesionales donde la colaboración y el trabajo en equipo son fundamentales. En este sentido el trabajo parte de la necesidad de que los estudiantes se involucren tanto en los parámetros de evaluación como también que puedan reflexionar sobre su propia documentación constructiva, a partir de evaluar la producción de otros/as compañeros, lo cual posibilita una mayor aprehensión de los contenidos y retroalimentación entre pares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Editorial: Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2011) *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.
- Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, Vol. 2 (2).
- Brown, S. (2003). Hacia una evaluación. En autónoma. En A. Glasner (Edit) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*, 177-220. Narcea, S.A. de ediciones.
- Camilloni, A. (2013). La evaluación de trabajos elaborados en grupo. En R. Anijovich (Comp.). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y C. Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Davini, C. (2008). Evaluación. En C. Davini *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, 213-226.. Santillana.
- Hoffmann, J. (2013). Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada. En R. Anijovich (Coord). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Saenz, A. y Marezi, J. (2022). *Propuesta pedagógica. Taller Vertical de Procesos Constructivos I-II-III*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata.

Evaluación por competencia. Influencia del número de estudiantes en los resultados

Tatiana Cinquetti
María Clara Donadelli
Luciano Larrieu
Daniel Ferro
Esteban Pereira

Cátedra de Mecanización Forestal. Cátedra de Mecanización Agraria. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata

tatiana.cinquetti@agro.unlp.edu.ar

maria.donadelli@agro.unlp.edu.ar

luciano.larrieu@agro.unlp.edu.ar

daniel.ferro@agro.unlp.edu.ar

pereiraestebanivan@gmail.com

RESUMEN

Los requerimientos al docente se modificaron considerablemente, no solo en la actualización de contenidos, sino también al manejo de grupo. A su vez, el sistema universitario tuvo que adecuarse a estas demandas sin incurrir en un aumento de carga horaria y contenidos. El presente trabajo se desarrolló en los cursos de Mecanización Forestal y Mecanización Agrícola de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata. Ambas materias se encuentran en el primer cuatrimestre de 4to año de las carreras de Ingeniería Forestal e Ingeniería Agronómica, respectivamente. En cuanto a los grupos, Mecanización Agrícola tiene un promedio de 90 estudiantes por año, mientras que en Ingeniería Forestal el promedio desciende a 15 estudiantes. Esto último permite abordar los temas de la materia y las inquietudes de los estudiantes de una forma más personalizada. Con el objetivo de poder entender a la instancia de evaluación, no solo como un momento de acreditación de los estudiantes sino también como una etapa fundamental del recorrido y del aprendizaje de los contenidos, se compararon los resultados de ambos grupos ante dos ejercicios similares de examen parcial. Como conclusión, no se observaron diferencias significativas en el rendimiento de los grupos.

PALABRAS CLAVE: educación superior; evaluación tradicional

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las políticas universitarias en la Argentina pusieron énfasis en lograr una universidad más inclusiva, particularmente atendiendo la necesidad de ampliar el acceso a sectores tradicionalmente excluidos por razones socioeconómicas (Lamarra, 2003). Esta mayor apertura se reflejó en las tasas de matriculación en las unidades académicas. En este contexto dinámico en donde el aprendizaje y los métodos de enseñanza se tornan cambiantes, el mecanismo de evaluación de los estudiantes se vuelve cada vez más complejo. Como menciona Murphy (2006) en Brian y Clegg: "*La evaluación de los estudiantes para muchos educadores es una de las cosas más difíciles de resolver de manera satisfactoria y en muchos contextos lleva a algunos de los más feroces debates*" (p. 38). Es por ello que se han propuesto nuevas alternativas para la evaluación educativa debido a que a medida que los procesos de enseñanza-aprendizaje se modificaron, también debieron transformarse los métodos de evaluación (Valverde, 2017). Es por esto que el diseño de las evaluaciones debe ser pertinente con los criterios que, a su vez, están estrechamente relacionados con los resultados de aprendizaje definidos para un programa (Brown, 2015). Tradicionalmente, la evaluación se ha utilizado para medir el conocimiento teórico y la capacidad de respuesta de los estudiantes a preguntas determinadas. Por su parte, Salas Perea (1998) define la evaluación como la actividad que consiste en el análisis e interpretación de los resultados de diferentes instrumentos de medición sobre la actuación de un educando, en comparación con un modelo estandarizado, y que se efectúa con la finalidad de tomar una buena decisión. Entonces, podemos entender a la evaluación, como una instancia diseñada por el docente para sus objetivos específicos y los de la asignatura que pueden ser habilidades, cualidades, conductas, contenidos conceptuales o ciertas actitudes que deben ser adquiridas (Brown, 2015).

No hay que perder de eje que la evaluación en la formación superior sigue siendo una un proceso formativo y una instancia de acreditación y certificación de los objetivos del profesional (Álvarez de Zayas, 1996; Ministerio de Educación Superior, 2007). Asimismo, las estrategias de evaluación no son homogéneas para todas las condiciones presentes, es por ello que deben ser flexibles y adaptarse a cada condición en particular. Entre estas condiciones se incluyen las temáticas de la materia, el objetivo de la evaluación y, fundamentalmente, el caudal de estudiantes que se quiere evaluar. En ese sentido, Álvarez Méndez (1993) remarca que, si bien es inevitable que una determinada cantidad de casos no alcance las pautas mínimas para aprobar una evaluación, las razones pueden obedecer a numerosos factores. Siguiendo esta perspectiva, Steiman (2008) remarca que en cada práctica de evaluación influyen y confluyen múltiples factores de distinta naturaleza. Estos factores pueden ser: *Personales, Sociales, Técnicos, Epistemológicos, Político-*

institucionales, Éticos e Ideológicos. Todo esto contribuye a hacer de la evaluación una práctica multidimensional. Por su parte, Fernández (2011) menciona que, en cuanto al número de estudiantes por curso, no existen tendencias definidas al respecto de su influencia en los resultados del examen. Por el contrario, Limonez (2016) concluye en su investigación que la relación número de estudiantes influye notablemente en el aprovechamiento académico de los mismos, debido a que los docentes no abastecen a atender a las necesidades de los educandos, ni tampoco alcanza a dar respuesta a las inquietudes que se les presenta a los estudiantes dentro del proceso educativo.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Uno de los factores predisponentes que condicionan el desempeño de los estudiantes es el tamaño del grupo que se encuentra asociado al espacio y los recursos disponibles, tiempo de cursada y la planta docente. Es importante tener en cuenta que, como docentes, buscamos optimizar el tiempo frente a los estudiantes, impartiendo los contenidos de la materia y tratando de abarcar las dudas que surjan a lo largo de la cursada. Un grupo de más de 50 estudiantes se torna difícil de evaluar de manera continua para un único docente, es por ello que se recurre a la evaluación tradicional.

OBJETIVO

Comparar el rendimiento de dos grupos con diferentes número de estudiantes: el primero con un número reducido de estudiantes correspondientes a la asignatura Mecanización Forestal y otro caracterizado por un número mayor de estudiantes correspondientes a la asignatura Mecanización Agraria frente a un mismo sistema de evaluación.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El abordaje metodológico que se plantea en el presente trabajo se encuadra bajo un presupuesto epistemológico que, según Álvarez (2011), es un abordaje del tipo Cuantitativo, el cual se inspira en el positivismo. Dicho enfoque investigativo plantea una metodología que es la misma de las ciencias exactas, en el cual el conocimiento debe fundarse en hechos reales (Bonilla y Rodríguez, 1997). En función de lo anteriormente mencionado y con la finalidad de determinar la diferencia de rendimiento según el tamaño del grupo, se compararon los resultados obtenidos por estudiantes de Mecanización Agraria y estudiantes de Mecanización Forestal para los mismos ejercicios de examen. En este caso, un ejercicio de descompactación de suelo y otro ejercicio de rastras, correspondientes al primer parcial y con el mismo nivel de dificultad y con un puntaje máximo de 25 puntos. Debido a la diferencia

en número de estudiantes en las materias, se tuvieron en cuenta dos cohortes para Mecanización Forestal, correspondiendo a un total de 40 estudiantes y una cohorte de Mecanización Agrícola, en donde se consideraron 60 estudiantes para que los resultados sean comparables. Se calculó la nota promedio para cada ejercicio según grupo de estudiantes. Los resultados fueron evaluados estadísticamente por medio del análisis de la varianza (ANOVA) con previa comprobación de supuestos básicos ($p < 0,05$), y posterior análisis con el Test de Tukey en aquellos casos que se observaron diferencias significativas ($p < 0,05$).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados indican que no hay diferencias significativas entre estudiantes de agronomía y estudiantes forestales respecto de los ejercicios de descompactación y rastra (Figura 1). Sin embargo, se puede observar una tendencia a un mayor rendimiento en los estudiantes de forestal respecto al ejercicio de rastra ($p = 0,0585$).

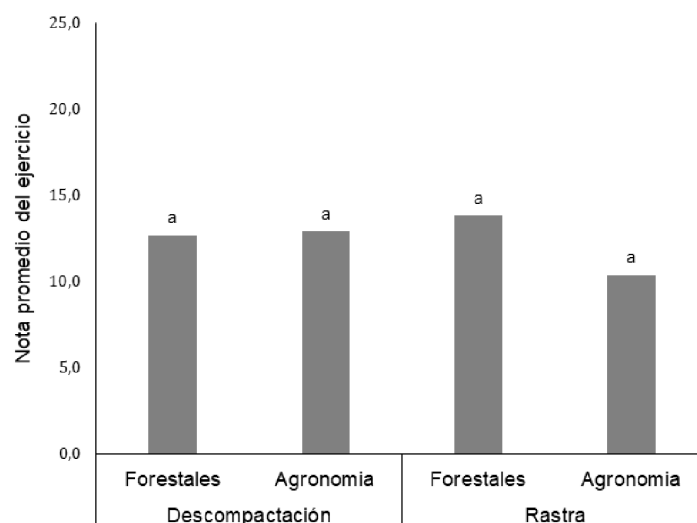


Figura 1. Resultados en los ejercicios de descompactación y rastra para los estudiantes de Ingeniería Forestal e Ingeniería Agronómica. Letras minúsculas iguales indican falta de diferencias significativas para cada grupo de estudiantes y para un mismo ejercicio ($p < 0,05$).

Los resultados del presente estudio concuerdan con lo indicado por Fernández (2011). Este autor indica que no existen tendencias definidas al respecto de la influencia del número de estudiantes en los resultados del examen. Por otro lado, los resultados de este trabajo difieren con los informado por Limonez (2016) quien concluye que la relación número de estudiantes influye notablemente en el aprovechamiento académico de los mismos. Sin embargo, cabe aclarar que este autor realizó su investigación con estudiantes de nivel secundario. Por lo tanto, las diferencias con el presente estudio pueden deberse a las características de los estudiantes considerados. A su vez, la falta de diferencias significativas entre los dos grupos

de estudiantes puede deberse a otras características tales como la relación Docente/Estudiante. Si bien Mecanización Agraria tiene más estudiantes, tiene también más docentes. Lo cual determina que no existan grandes diferencias en la cantidad de docentes por estudiantes.

CONCLUSIONES

Se concluye que el número de estudiantes no tuvo influencia en los resultados en los dos ejercicios en el presente estudio.

Se recomienda continuar con esta temática teniendo en cuenta otros factores no trabajados en el presente estudio tales como: relación docente/estudiante, trayectorias estudiantiles entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. y Arturo. M. (2011). Guía didáctica Cuantitativa y cualitativa. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-lainvestigacion.pdf>.
- Álvarez de Zayas C. (1996). La dirección del proceso docente educativo. En: *Hacia una escuela de Excelencia*. Editorial Academia.
- Álvarez Méndez, J. (1993). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.
- Bonilla Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. 3° ed. Ediciones Unianides.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE*, 21 (2), art. M4. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>.
- Fernández, Y.O. (2011). Variables académicas que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Investigación educativa*, 15(27), 165-180.
- Lamarra, N.F. (2003). Higher education, quality evaluation and accreditation in Latin America and MERCOSUR. *European Journal of Education*, 38(3), 253-269.
- Limonez Mate, M.L. (2016). Análisis de la relación número de estudiantes por aula frente a la calidad de la enseñanza. Universidad Técnica de Machala. Disponible en <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/8637>
- Ministerio de Educación Superior. Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico. (2007). Resolución 210; 2007. La Habana: Gaceta Oficial de la República de Cuba.
- Murphy, R. (2006). Evaluating new priorities in assessment in Higher Education. En C. Bryan, y K. Clegg (Eds.). *Innovative assessment in higher education*, 37-46. Routledge.

Salas Perea, R.S. *La evaluación en la educación superior contemporánea*. Biblioteca de Medicina. Volumen XXIV. UMSA, La Paz, Bolivia, 1998. CD-ROM Maestría en Educación Médica, ENSAP; 2005.

Steiman, J. (2008). Las prácticas de evaluación. En: *Más didáctica (en la educación superior)*, 125-207. UNSAM Edita.

Valverde, X. (2017). La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en la FAREM-Carazo. *Revista Torreón Universitario*, 6(15), 75–82.

<https://doi.org/10.5377/torreon.v0i15.5563>.

Fortalecimiento de habilidades cognitivas y de comunicación como objetivo reflejado en la modalidad de evaluación del Curso Bioquímica y Fitoquímica de la FCAyF-UNLP

Roxana Mariel Yordaz
Lucía González Forte
María José Zaro
María Cecilia Arango
Sonia Zulma Viña

Curso Bioquímica y Fitoquímica, Departamento Ciencias Básicas, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales Universidad Nacional de La Plata

marielyordaz66@gmail.com

lucia.g.forte@gmail.com

mariajosezaro16@hotmail.com

mceciarango@gmail.com

svina@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

En los últimos años se vienen percibiendo mayores dificultades en la capacidad de comunicación escrita entre los estudiantes de nivel universitario. La expresión escrita es una destreza que implica la capacidad de redactar textos claros, coherentes y adecuados al contexto y al público objetivo. Dado que la Bioquímica es un campo en vertiginosa evolución, la capacidad de leer, entender y comunicar investigaciones científicas es primordial. El objetivo de este trabajo fue construir un relato de experiencia pedagógica en la que se describe cómo se avanzó en el replanteo y rediseño del formato de evaluaciones escritas implementadas en el Curso Bioquímica y Fitoquímica de la FCAyF-UNLP, analizando cómo la combinación de preguntas abiertas y trabajo colaborativo podría mejorar la comprensión de consignas y la calidad de las respuestas de los estudiantes. Se propone complementar lo anterior con la implementación de rúbricas de evaluación que guíen el desarrollo de competencias clave, para poder minimizar obstáculos como la heterogeneidad de competencias entre los estudiantes y facilitar una retroalimentación personalizada. Estas estrategias podrían ser de utilidad para promover un aprendizaje profundo y significativo, logrando fortalecer habilidades como la comunicación efectiva y el pensamiento crítico, fundamentales en el ámbito académico y profesional.

PALABRAS CLAVE: evaluación integral; expresión escrita; selección de modalidades; interpretación de consignas

INTRODUCCIÓN

Entendiendo a la evaluación, en una de sus definiciones más amplias, como el proceso por el cual se recoge de manera sistemática la información empleada para elaborar un juicio de valor conducente a la toma de decisiones (Anijovich y Cappelletti, 2017), su modalidad de implementación permite no sólo evaluar los contenidos de una asignatura particular, sino también otras habilidades cognitivas y de comunicación de los estudiantes. En la búsqueda de las “evidencias” o “indicios” que ese proceso implica, los docentes también recurrimos a la información que tenemos sobre qué ocurre con los estudiantes, las características individuales y grupales que les son propias, y la influencia que el contexto tiene sobre ellos (Anijovich y Cappelletti, 2017).

La expresión escrita es una destreza que implica la capacidad de redactar textos claros, coherentes y adecuados al contexto y al público objetivo. No sólo incluye aspectos de gramática, ortografía, estilo, sino también la capacidad de estructurar argumentos de forma lógica. La interpretación de consignas y textos hace a la comprensión lectora e implica la capacidad de entender, analizar e interpretar las instrucciones y los textos escritos, prestando atención a los detalles, captando significados implícitos y explícitos, y contextualizando la información. Otro componente relevante de una buena expresión escrita es la capacidad de síntesis, es decir la habilidad para resumir y condensar información, abreviarla sin alterarla ni perder su significado esencial, priorizar las ideas centrales o principales por sobre las secundarias. Todas estas habilidades aportan significativamente a una necesidad fundamental, que es la de comunicarse de manera efectiva y eficiente en ámbitos académicos y profesionales. Según Benavides Zúñiga y Aguirre Villanueva (2015), la “comunicación efectiva” se define como aquella que “construye mensajes solventes con eficiencia teniendo en cuenta la audiencia y el contexto”.

Las tecnologías brindan herramientas altamente facilitadoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como un acceso más amplio y generalizado a información y recursos educativos, disponibilidad de procesadores de textos e instrumentos de edición, plataformas para el trabajo colaborativo y la comunicación en tiempo real, por mencionar sólo algunas. Por otro lado, presentan también algunos aspectos que resulta necesario corregir o mejorar. Al respecto, suele evidenciarse un mayor grado de informalidad y una menor claridad en la comunicación, menor foco en aspectos gramaticales y estructurales de la escritura, y menor ejercicio de las habilidades de comunicación interpersonal, del intercambio y la exposición en público. Suelen asimismo darse por sobreentendidas algunas cuestiones que son relevantes. A esto se suma que, en el nivel universitario, los contenidos propiamente lingüísticos resultan reemplazados por actividades de carácter práctico, enfocadas en la intención de desarrollar habilidades propias de la lectura y la escritura que, en conjunto, conforman la competencia

conocida como “comunicación” (Benavides Zúñiga y Aguirre Villanueva, 2015). Según Mendoza Fillola (1990), “redactar es un proceso en el que se establece una relación profunda entre pensamiento y expresión lingüística cuyo resultado último tiende a una expresión personal, concreta y adecuada a cada tema y contexto”. Implica plasmar por escrito las ideas propias, las observaciones de la realidad y, en determinados contextos, los productos de la ficción y la imaginación, las experiencias y los sentimientos. Redactar es una habilidad productiva, que se desprende de una conceptualización lingüística fundada en la aplicación de modelos y normas del método y del código de escritura.

Las respuestas y las producciones de los estudiantes, en el marco de los procesos evaluativos, permiten también a los docentes realizar un diagnóstico, tanto global como individual, del desarrollo de las capacidades referidas a la interpretación de consignas y textos, a la comunicación oral y escrita, a la capacidad de síntesis, entre otras. En los últimos años se vienen percibiendo mayores dificultades en la capacidad de comunicación escrita en un número más amplio de estudiantes universitarios. Por tal motivo, el objetivo del presente trabajo fue construir un relato de experiencia pedagógica en la que se describe cómo se avanzó en el replanteo y rediseño del formato de evaluaciones escritas implementadas en el Curso Bioquímica y Fitoquímica de la FCAYF-UNLP, buscando articular los métodos de estudio más acordes a la disciplina con las producciones de los estudiantes, en el contexto de las evaluaciones generales del Curso.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el desarrollo de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la FCAYF de la UNLP, los primeros tramos abarcan disciplinas de la esfera de la formación básica, dentro de las que están comprendidas varias asignaturas del área Química. El Curso Bioquímica y Fitoquímica (B&F) tiene como asignaturas previas de esta rama a Química General e Inorgánica, Química Orgánica y Análisis Químico, siendo necesaria la aprobación de las cursadas de estas materias para estar en condiciones de cursar B&F.

En las asignaturas previas mencionadas, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades analíticas para resolver problemas cuantitativos y cualitativos, realizar cálculos, comprender y aplicar leyes y principios, y manejar e interrelacionar conceptos de diferentes ramas de la Química. Por otra parte, resulta de importancia desplegar habilidades técnicas y de conocimiento que lleven al reconocimiento y la comprensión de estructuras moleculares, entender las bases subyacentes de un sistema organizado de nomenclatura, conocer y comprender mecanismos y condiciones necesarias para que ocurran determinadas reacciones, desarrollar habilidad para visualizar moléculas en tres dimensiones, por ejemplo. En estos procesos de aprendizaje muestra un alto grado de protagonismo el razonamiento

matemático. Salvatierra Melgar et al., (2019) han señalado que, dentro del plano académico, las habilidades del razonamiento matemático están vinculadas a la forma de utilizar los números, en situaciones con sentido práctico, durante el desarrollo de operaciones más o menos complejas, haciendo uso de símbolos, interpretando y resolviendo problemas.

La Bioquímica, en particular, requiere la integración de conceptos de Química y Biología. Los estudiantes deben ser capaces de aplicar principios químicos a sistemas biológicos, entendiendo cómo las moléculas interactúan dentro de las células y organismos. Necesitan desarrollar la habilidad de entender vías metabólicas complejas, así como la regulación y el control de estos procesos. En muchos casos, y con un enfoque netamente aplicado, la capacidad de conectar estas vías con procesos fisiológicos normales o con condiciones patológicas de las distintas clases de organismos vivos es fundamental. Dado que la Bioquímica es un campo en vertiginosa evolución, la capacidad de leer, entender y comunicar investigaciones científicas es primordial. Esto incluye la interpretación de artículos científicos y la presentación de datos y hallazgos de manera clara y coherente.

Si bien todos los Cursos mencionados requieren una base sólida en conceptos químicos y habilidades de laboratorio, las “químicas previas” se centran más en los principios fundamentales y las habilidades matemáticas, mientras que la bioquímica requiere una mayor integración de conocimientos de biología y una mayor capacidad para manejar e interpretar datos complejos y dinámicos. Todos estos Cursos demandan habilidades analíticas y de resolución de problemas, pero la Bioquímica acentúa además la relevancia de la comunicación científica y la comprensión de procesos biológicos a nivel molecular. Aunque hay una demanda conjunta y compartida de las habilidades básicas necesarias, la Bioquímica exige un enfoque ampliamente interdisciplinario y una capacidad avanzada para interpretar y comunicar resultados científicos en contextos biológicos y, en nuestro caso, específicamente agronómicos y forestales.

Por otra parte, las asignaturas de los primeros años de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal son normalmente las que reúnen a las mayores poblaciones estudiantiles, es decir representan los Cursos más numerosos. Es sabido que las prácticas de evaluación en Cursos con estas características presentan ciertas dificultades, tanto para los estudiantes como para los docentes. La corrección de exámenes y tareas puede ser considerablemente laboriosa y consumir mucho tiempo. Por otra parte, los niveles de competencias, conocimientos y habilidades previas de los estudiantes suelen ser heterogéneos, haciendo difícil diseñar las evaluaciones para que resulten adecuadas a la mayor parte de la población de estudiantes y cumplan eficientemente con los objetivos propuestos. Otra dificultad reside en la posibilidad de retroalimentar de forma detallada e

individualizada a cada estudiante en el proceso de corrección, hecho que resulta decisivo para el aprendizaje.

Cabe considerar que, en nuestra disciplina, las evaluaciones formativas son cruciales para asegurar que los estudiantes comprendan procesos metabólicos y bioquímicos complejos. Según lo indica Fraile et al., (2013), la evaluación formativa orienta el aprendizaje, posibilita la adaptación a las necesidades de quien aprende y se inserta en la práctica pedagógica como una herramienta para valorar lo que pone en evidencia el estudiante en sus aprendizajes. En lo que respecta específicamente a la vista de exámenes, se ha observado que muchas veces, en esa instancia, los estudiantes se enfocan en analizar más en detalle qué se les pregunta o qué se les requiere en la consigna, en vez de analizar cómo podrían mejorar las respuestas que dieron a algunas de las cuestiones de la evaluación.

En el caso de Cursos con elevado número de estudiantes, las dificultades para evaluar y corregir en los tiempos estipulados por los calendarios y cronogramas suelen llevar a la implementación de evaluaciones automáticas, como exámenes de opción múltiple y cuestionarios en línea. Estos instrumentos permiten una corrección rápida y objetiva y un ahorro de tiempo. Esta fue una “solución” consensuada y adoptada durante cierto tiempo por el plantel docente del Curso B&F ya que, entre sus principales ventajas figuran: la automatización y rapidez en la corrección; la eliminación de la subjetividad al haber respuestas correctas preestablecidas; el aseguramiento de la uniformidad en la evaluación; una amplitud en la cobertura de contenidos y temas; la posibilidad de variabilidad, al diseñar preguntas que cubran diferentes niveles de dificultad y tipos de conocimiento (memorístico, aplicado, analítico); la retroalimentación inmediata sobre el desempeño de los estudiantes.

Sin embargo, lo que en un momento se evaluó como ventajoso, dejó luego al descubierto varias limitaciones de este tipo de pruebas y fue llevando a un reemplazo paulatino de esta modalidad. Entre los principales componentes del diagnóstico que se evaluaron como desventajas pueden mencionarse: la tendencia observada a favorecer la memorización por sobre la comprensión profunda; la dificultad para evaluar habilidades complejas; la necesidad de lograr un buen diseño con preguntas de opción múltiple efectivas, que no resulten ambiguas; cierta generación de confusión al incluir opciones incorrectas; el efecto del azar en las respuestas, que no refleja fehacientemente la comprensión del contenido; una mayor dificultad para detectar la copia; las limitaciones al evaluar habilidades prácticas o de desempeño.

En un principio, el primer cambio realizado fue diseñar una modalidad “híbrida” que combinaba respuestas de opción múltiple con el requerimiento de justificar la opción elegida. Sin embargo, se detectaron nuevamente inconvenientes: si bien las premisas eran inductoras de respuestas, al solicitar la fundamentación ya sea para aquellas respuestas falsas como

verdaderas, resultaba muy dificultoso establecer relaciones conceptuales y/o procedimentales completas y correctas. Muchas veces la justificación brindada consistía en una simple reiteración de lo indicado en el enunciado.

Por estos motivos, se optó por implementar evaluaciones con preguntas “a desarrollar”, que cumplen, a criterio de los integrantes del equipo docente, más adecuadamente con los objetivos globales planteados. Este tipo de evaluaciones, que implican la elaboración de respuestas de forma escrita, puso en evidencia ciertas dificultades de los estudiantes para la interpretación de consignas, en algunos casos un insuficiente desarrollo y estructuración de vocabulario, un escaso grado de formalidad en las respuestas, la tendencia a responder reproduciendo esquemas y gráficos de manera memorística, o simplemente indicando una conexión entre los componentes del esquema mediante una frase o palabra y soslayar la redacción de textos, entre las principales.

Con base en lo mencionado, se discurió que la posibilidad de utilizar de manera conjunta una serie de alternativas de evaluación, como los cuestionarios a desarrollar, las actividades grupales y las tareas de ejercitación en línea, podría contribuir a cubrir las diferentes habilidades y modalidades de aprendizaje de los estudiantes. Sumado a esto, se trabajó en habituar a los estudiantes, durante el desarrollo de la cursada, en resolver interrogatorios escritos, con dos instancias principales de implementación. Para cada tema teórico se elaboraron cuestionarios de seguimiento de las clases expositivas, que en este caso son de resolución optativa. Las clases de consulta se utilizan muchas veces para orientar en la resolución de este tipo de cuestionarios. Por otra parte, de las actividades prácticas a desarrollar durante el trabajo en comisiones, algunas incluyen cuestionarios con el mismo formato de las preguntas de las evaluaciones parciales. Los docentes en las comisiones articulan el trabajo grupal orientado a responder esas preguntas y canalizan tanto la resolución por escrito como la exposición oral de las respuestas.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Se ha observado por parte del equipo docente que esta estrategia por sí sola no reviste el impacto que se desearía, sino que es más bien una contribución a revertir prácticas y actitudes que van en detrimento de una más eficiente comunicación por parte de los estudiantes. Se valora como positivo continuar con esta modalidad de evaluación. Para lograr mejores resultados deberían implementarse instancias de formación en este sentido en los Cursos de nivelación que se dictan al inicio de la trayectoria universitaria, especialmente una mayor articulación con temas de la biología general, una mayor ejercitación en comprensión lectora e interpretación de consignas. Estas actividades deberían tener continuidad en los diferentes Cursos de los planes de estudio.

En lo que respecta a mejoras puntuales en el contexto del Curso, podría trabajarse con mayor profundidad la combinación de varios métodos de evaluación, como preguntas abiertas, ensayos y proyectos, para obtener una valoración más completa del desempeño de los alumnos.

Para apoyar los componentes de las evaluaciones que hacen a las habilidades cognitivas y de comunicación de los estudiantes, y transmitirles qué se espera de ellos y ellas en las evaluaciones, se propone complementar las rúbricas de evaluación con estos otros aspectos que también se busca estimular.

Una posible rúbrica, específica para las habilidades de comunicación y expresión, podría ser la siguiente:

Criterio	Destacado	Competente	Satisfactorio	Necesita mejorar
Comunicación y claridad en las respuestas	Las respuestas son claras, concisas y bien estructuradas. La información se presenta de manera lógica y coherente.	Las respuestas son claras y comprensibles, aunque con pequeños errores en estructura o lógica.	Las respuestas son comprensibles, pero carecen de claridad y estructura. La información puede ser confusa.	Las respuestas son difíciles de entender debido a la falta de claridad y estructura. La información es desorganizada.

Criterio	Destacado	Competente	Satisfactorio	Necesita mejorar
Formalidad del vocabulario	Utiliza vocabulario técnico adecuado y preciso, demostrando un alto nivel de formalidad.	Utiliza vocabulario técnico adecuado, aunque con algunos errores menores. Muestra formalidad aceptable.	El vocabulario técnico es adecuado pero limitado, con varios errores. La formalidad es inconsistente.	El vocabulario es inadecuado o incorrecto, con numerosos errores. Falta formalidad en las respuestas.

Criterio	Destacado	Competente	Satisfactorio	Necesita mejorar
Poder de síntesis	Resume la información de manera clara y precisa, destacando los puntos más relevantes.	Resume la información adecuadamente, aunque puede omitir algunos detalles relevantes.	La síntesis de la información es superficial y omite varios puntos importantes.	No logra sintetizar la información de manera adecuada, omitiendo la mayoría de los puntos importantes.

Criterio	Destacado	Competente	Satisfactorio	Necesita mejorar
Estructura y organización	La estructura de la respuesta es clara y lógica. Las ideas se presentan en un	La estructura es clara, aunque puede haber ligeras desviaciones en la	La estructura es aceptable, pero tiene problemas de organización y coherencia.	La estructura es confusa y desorganizada. Las ideas no se presentan en un

Criterio	Destacado	Competente	Satisfactorio	Necesita mejorar
	orden coherente.	lógica o en la organización de ideas.		orden lógico y coherente.

Criterio	Destacado	Competente	Satisfactorio	Necesita mejorar
Gramática y ortografía	Las respuestas están libres de errores gramaticales y ortográficos.	Pocos errores gramaticales y ortográficos. Los errores no interfieren con la comprensión.	Varios errores gramaticales y ortográficos. Algunos errores pueden interferir con la comprensión.	Numerosos errores gramaticales y ortográficos que interfieren significativamente con la comprensión.

Criterio	Destacado	Competente	Satisfactorio	Necesita mejorar
Uso de recursos y referencias (aplicable a trabajos monográficos, por ejemplo)	Utiliza múltiples recursos y referencias de manera adecuada y citándolos correctamente.	Utiliza recursos y referencias adecuadamente, aunque con algunos errores en la citación.	Utiliza pocos recursos y referencias, con varios errores en la citación.	No utiliza recursos ni referencias de manera adecuada. La citación es incorrecta o inexistente.

CONCLUSIONES

Las acciones didáctico-pedagógicas del Curso B&F intentan responder al interrogante “¿Cuáles aprendizajes promueven las actividades de evaluación que proponemos a los estudiantes?” Dar cuenta de la evidencia de los aprendizajes a través de la evaluación, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, es fundamental. Nos informa acerca de la distancia entre lo que se proyectó enseñar y aquello que efectivamente los estudiantes aprendieron y nos posibilita valorar lo que sí se aprendió. En este sentido tratamos que, en las evaluaciones, los estudiantes puedan establecer múltiples y variadas relaciones con sus ideas previas, integrando los conocimientos anteriores, el saber procedimental de las experiencias realizadas en el laboratorio y la escritura de los informes individuales y grupales desarrollados en las actividades prácticas. Por otra parte, las devoluciones a este conjunto de producciones tienden a reforzar lo que salió muy bien y por supuesto dar indicaciones precisas, orientadas a que reformulen aquello que aún no se ha completado o donde persiste el error, para que puedan mejorar su aprendizaje.

De acuerdo con Anijovich y Cappelletti (2021), las actividades y evaluaciones auténticas son aquellas que se vinculan con el mundo real, se presentan como problemas significativos donde se ponen en juego, de manera progresiva, los saberes y modos de hacer de la disciplina. Las actividades y, en concordancia, la evaluación que proponemos en las clases

buscan que los estudiantes puedan establecer vínculos entre el contenido y aquello que saben sobre el mismo, y situar el mismo en un contexto.

Esto no sólo les brinda la oportunidad de estimar qué conceptos han podido apropiarse, sino que también constituye el campo fértil para valorar el desarrollo de habilidades tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolución de problemas y la toma de decisiones informada, en contextos significativos y relevantes para el estudiante. Además de estas premisas fundamentales que hacen a una evaluación formativa, nos preocupa estimular continuamente el desarrollo de la comprensión lectora, la capacidad de expresión y comunicación, no descuidar el nivel de elaboración y la formalidad en todo texto producido, incluso las respuestas a las evaluaciones.

La promoción de interacciones dialogadas formativas entre profesores y estudiantes busca valorar el grado de aprendizaje alcanzado y ayudar a los estudiantes a encarar el desafío de seguir aprendiendo, reconociendo sus debilidades y fortalezas (Hattie y Timperley, 2007). Las clases de consulta y aquellas clases prácticas de seminario dan una oportunidad valiosa para orientar la reflexión sobre los desempeños y las producciones, identificar los obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos o superarlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). Más allá de las pruebas: la retroalimentación, 85-96. En *La evaluación como oportunidad*. Paidós Voces de la Educación.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M.J. y Mora, S. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Tilde Editora.

Benavides Zúñiga, M. L. B., y Aguirre Villanueva, M. A. (2015). El proceso de desarrollo de la comunicación escrita en las aulas universitarias bajo un enfoque por competencias. En *Blanco y Negro*, 6(1). Disponible en <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13727>. Accedido el 7 de junio 2024.

Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 2(41), 23-34.

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Mendoza Fillola, A. (1990). La evaluación de la expresión escrita una propuesta de aplicación. *Tavira: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, Nº. 7, 73-100. ISSN-e 2792-9035, ISSN 0214-137X.

Salvatierra Melgar, Á., Gallarday Morales, S.A., Ocaña-Fernández, Y. y Palacios Garay de Rodríguez, J.P. (2019). Caracterización de las habilidades del razonamiento matemático en niños con TDAH. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 165-184.

Intervención académica mediante evaluación formativa en métodos cuantitativos

Claudia Beatriz Peretto

Mariana Mizraji

Paula Funes

Enzo Concordano

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Córdoba

cperetto@unc.edu.ar

mmizraji@unc.edu.ar

paulafunes@unc.edu.ar

enzo.concordano@unc.edu.ar

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es compartir la experiencia de intervención en evaluación en las prácticas de enseñanza de la materia Métodos Cuantitativos para la Toma de Decisiones, de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Para contextualizar la experiencia, se describe la oferta académica de la Facultad, la infraestructura con la que se cuenta y el espacio curricular (materia) en la que se desarrollará. La masividad en la Facultad de Ciencias Económicas plantea desafíos a esta propuesta que pretende completar una evaluación formativa y que tiene como objetivos preparar a los estudiantes para rendir los parciales y el examen final. En particular se plantea una intervención en la evaluación, que propone actividades “de seguimiento” (AS), con el fin de acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje (PEyA) y las instancias de evaluación en la materia. Los resultados obtenidos en 2022 y 2023 permiten afirmar que estas actividades de seguimientos no sólo motivan a los estudiantes a estudiar la materia y llevarla al día, sino que también los ayudan a obtener la regularidad o promoción y la acreditación final.

PALABRAS CLAVE: evaluación; seguimiento; acreditación

INTRODUCCIÓN

El espacio curricular “Métodos Cuantitativos para la Toma de Decisiones”, en el que se propuso la innovación en la evaluación, corresponde al tercer año del Ciclo Profesional de las Carreras de Contador/a Público/a y Licenciatura en Administración y de la Licenciatura en Economía de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional de Córdoba, y tiene como correlativa la materia Estadística II. Su cursado es semestral, con modalidad presencial o en formato combinado (Ord.HCD 4/2023 - FCE).

Esta materia es cursada por aproximadamente 1.200 estudiantes por año, separados en divisiones de 200 estudiantes. Esta propuesta de intervención se comenzó a implementar en la División Peretto, del turno tarde, en el año 2022 y con algunas modificaciones en el 2023. En los años analizados, la actuación de los estudiantes inscriptos se muestra en la siguiente tabla:

Año	2022	%	2023	%
Sin actuación	93	32,75%	38	25,17%
Con actuación	191	67,25%	113	74,83%
Total de inscriptos	284	100%	151	100%

Tabla 1. Resultados del dictado - Años 2022 y 2023. Fuente: elaboración propia.

El dictado de las clases de la materia se desarrolla en dos aulas, como anfiteatros, con capacidad de 150 estudiantes cada una. Frente a la primera fila se encuentra una tarima con el escritorio, una computadora, el pizarrón de fibra y la pantalla de proyección.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para las clases prácticas se seleccionan dos o tres problemas de la Guía de problemas de aplicación de Métodos Cuantitativos para la Toma de Decisiones que se desarrollan utilizando el pizarrón o apoyo de presentación de diapositivas. Para complementar las clases presenciales, la FCE asigna un aula virtual en la plataforma Moodle, en la que se comparten objetivos, contenidos y bibliografía obligatoria y complementaria de cada unidad, actividades para resolver y se habilita, por semana, un cronograma y materiales de estudio en diferentes soportes: presentaciones de diapositivas de teórico y práctico, videos con resolución de problemas, lecciones y actividades de seguimiento.

La materia Métodos Cuantitativos cuenta con dos instancias de evaluación escrita individual (parciales) y un recuperatorio (escrito e individual). Se establece, además, la posibilidad de acceder a una promoción indirecta de acuerdo al Sistema de Alumno Promocional (SAP) establecido por Ord. FCE 487/2010 que consistirá en un examen final especial reducido.

En cada uno de los años considerados 2022 y 2023, obtuvieron la promoción indirecta aproximadamente el 38% de los estudiantes inscriptos para cursar la materia (Gráfico 1):

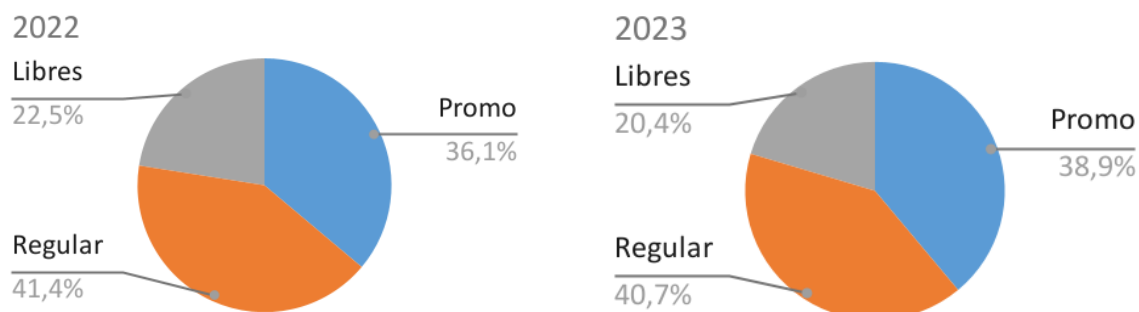


Gráfico 1. Condición obtenida por los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

En general, el cursado de esta materia destaca la necesidad de una dedicación semanal al estudio activo y a la resolución de diversos problemas aplicados para comprender los contenidos teóricos y prácticos. Es así como se han concebido estrategias que no solo promueven el fortalecimiento de los contenidos tratados en la materia, sino también la visualización y el reconocimiento de los saberes adquiridos por parte de los estudiantes, en consonancia con las perspectivas de Marqués (2017) al hacer referencia a la necesidad de adaptar las prácticas educativas al contexto digital y Area Moreira (2019) quien destaca la importancia de promover la colaboración entre los estudiantes como una estrategia efectiva para potenciar el aprendizaje

ESTRATEGIAS IMPLEMENTADAS

Al igual que la enseñanza, la evaluación no está exenta de ser repensada, buscando que sea formativa y que pueda tener en cuenta la heterogeneidad de las trayectorias. Entre los principales desafíos respecto a la innovación en evaluación, podemos reconocer la necesidad de encontrar otras “formas de valoración integral” de la formación de los estudiantes en relación con el conocimiento, es decir repensar el lugar de la calificación y acreditación.

Es por esto que, la propuesta de intervención/innovación pone en tensión una práctica, que reconoce una problemática, ya sea didáctica, curricular o institucional que requiere ser modificada, mejorada, transformada o repensada. Como dice Zabalza (2012) esta propuesta tiende a mejorar lo establecido, cambiando lo que está dado y lo que se viene haciendo.

¿Qué debemos evaluar? Todos los temas desarrollados en el programa de la materia, aunque los docentes sabemos que no es materialmente posible. Entonces, pensar en una alternativa que tenga en cuenta el tipo de instrumento, el tiempo para el desarrollo y los temas incluidos, podría ayudar a tener mejores resultados en la evaluación.

Cuando de formatos de evaluación se trata existen diferentes posibilidades, pero están determinados por el número de estudiantes por división, las aulas disponibles, docentes asignados para corregir, los temas que serán evaluados, entre otros motivos. De esta manera, los formatos pueden ser distintos: evaluaciones en grupos y/o individuales, orales y/o escritas, a desarrollar y/o múltiples opciones.

Esta propuesta se refiere a la resolución de situaciones problemáticas que fomenten el estudio y la apropiación de los contenidos desarrollados en la materia. Se plantean “actividades de seguimiento” (AS) al concluir cada una de las unidades del programa, de carácter práctico, aplicando los contenidos teóricos para su resolución.

Las AS tienen modalidad virtual de resolución individual o presencial de resolución grupal, con un tiempo determinado y dependiendo de las temáticas abordadas. Las virtuales se desarrollan como cuestionarios en el aula virtual, que permiten incluir preguntas con diferentes formatos de respuestas: calculadas, cloze, opción múltiple, verdadero/falso o numéricas. Estas preguntas pueden incluir “comodines”, es decir datos numéricos que van cambiando aleatoriamente y que generan valores diferentes para cada estudiante, evitando que puedan compartirse las respuestas entre ellos pero favoreciendo que se consulten sobre las formas de resolución de los problemas, que trabajen cooperativamente, colaboren entre sí y participen activamente en su propio proceso educativo. En todos los casos, se incluye la respuesta correcta y una retroalimentación inmediata al terminar el cuestionario.

Entonces, en el cursado de la materia se proponen AS antes de cada parcial y al finalizar el cursado previo a los exámenes finales.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

El objetivo de esta propuesta es acompañar a los estudiantes para que logren aprendizajes profundos en la materia y hacer un seguimiento más cercano del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza, los resultados obtenidos en las AS permiten reconocer los errores más frecuentes y los conceptos y temas que necesitan ser reforzados, constituyendo insumos importantes para la planificación de las siguientes clases y la elaboración de los parciales.

En el gráfico 2, se puede observar el porcentaje de resolución de las AS propuestas en cada año.

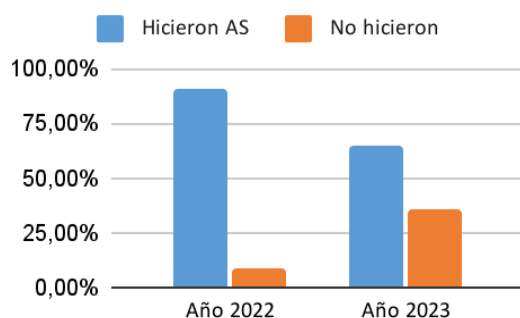


Gráfico 2. Resolución de las Actividades de Seguimiento (AS). Fuente: elaboración propia

El mayor porcentaje de realización que se observa en el año 2022, podría responder al hecho de que, en ese año, se permitió que los resultados de las AS sumen puntos para las evaluaciones parciales, condición que no se mantuvo en el año 2023.

En el gráfico 3 se puede observar las condiciones obtenidas por los estudiantes que realizaron las AS en los dos años analizados. A pesar de la mayor realización de AS en 2022 el porcentaje de estudiantes que accedieron a la promoción indirecta de la materia es menor que en 2023.

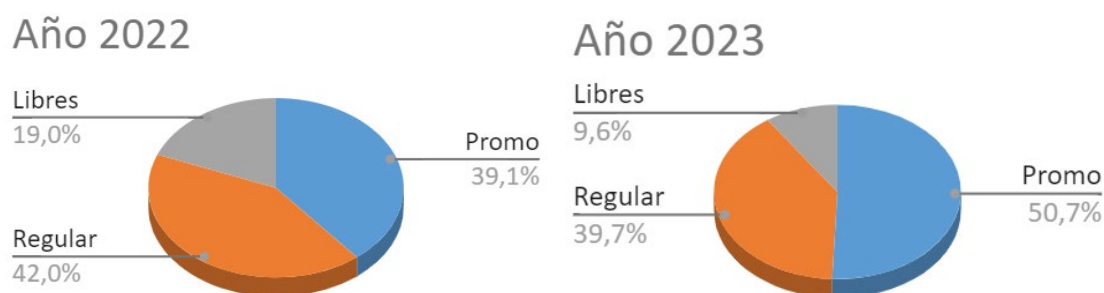


Gráfico 3. Condición que obtuvieron los estudiantes que realizaron las AS. Fuente: elaboración propia.

Otro aspecto a considerar es que, más del 80% de los estudiantes con actuación que promocionaron, realizaron las AS.

A fin de conocer la percepción de los estudiantes sobre los recursos utilizados se realizaron encuestas digitales luego de los parciales. En el año 2023, el 66,2% indicó que las AS les ayudaron a la comprensión de los temas y el 64,8% que los motivaron a llevar al día los contenidos de la materia y que les resultan desafiantes.

A modo de conclusión, parece importante destacar que la propuesta de evaluación tiene sus

efectos en los PEyA, los modos de relacionarse con el saber, el formarse y reconocerse como estudiantes universitarios, sumado a los modos de acercarse a la realidad de las diferentes disciplinas y la intervención sobre ella.

En estos entornos de aprendizaje, profesores y alumnos desempeñan roles diferentes a los “tradicionalmente asignados”. Según los aportes de Maggio (2018), la colaboración implica un compromiso activo en un proceso continuo de comunicación. En este proceso, el conocimiento se construye a través de acuerdos progresivos hacia entendimientos comunes. Maggio enfatiza que esta dinámica colaborativa transforma el aula en un espacio más participativo, donde se fomenta la co-construcción del conocimiento y se fortalecen las interacciones significativas entre todos los participantes.

El contexto actual favorece el desarrollo del aprendizaje colaborativo, ya que, la tecnología tiene la capacidad de amplificar el poder de la acción colectiva y la dinámica social. De esta forma se genera la posibilidad de desarrollar el trabajo en conjunto, experimentar trabajando colaborativamente, y vivenciar así, la sinergia cognitiva. Dar lugar al surgimiento de la construcción conjunta permite influir e influenciar. El uso de la tecnología no pretende reemplazar ni emular los procesos de educación tradicional centrados en la transmisión de información, sino que pretende crear nuevos espacios (entornos) para fomentar los procesos de comunicación y construcción del aprendizaje.

La evaluación formativa, representada en este caso por las actividades de seguimiento desarrolladas de manera colaborativa y constructivista, podría acercarnos a una evaluación auténtica, la cual se sitúa en el contexto del estudiante para maximizar la utilización de sus conocimientos previos. Según González y Gozávez (2020), la evaluación formativa permite una integración más efectiva de los conocimientos previos del estudiante, favoreciendo un aprendizaje significativo. Del mismo modo, Domingo y Marqués (2021) destacan que las estrategias colaborativas y constructivistas en la evaluación promueven una mayor autenticidad y relevancia en el proceso educativo. Podría acercarnos a una evaluación auténtica (Litwin, 2010), la cual se sitúa en el contexto del estudiante para maximizar la utilización de sus conocimientos previos. (Anijovich, 2010).

CONCLUSIONES

Como el camino que realizará cada estudiante puede ser diferente es que se asume necesario acompañar esas trayectorias, para que el desempeño sea el mejor posible, es decir que puedan lograr cursar, regularizar y rendir el final de la materia, ya sea en condición promocional (rinden un examen final sobre algunos temas del programa) o en condición regular (programa completo), permitiendo avanzar en la carrera.

La evaluación formativa, representada en este caso por las actividades de seguimiento,

permitirá acompañar las distintas actividades de aprendizaje de los y las estudiantes y podrá dar pistas sobre la apropiación de los contenidos, detectar problemas y reconocer errores frecuentes. De esta manera se puede ir brindando retroalimentación para ir acompañando el proceso de aprendizaje y enseñanza.

El desafío de estas prácticas tiene al menos un triple sentido: recuperar el vínculo con los estudiantes y profundizarlo; retomar las relaciones con los dispositivos áulicos (cursada, lectura, exámenes, estudio) y repensar la relación con el saber socialmente valorado y los contenidos expresados en las currículas.

De esta manera acompañar las trayectorias en el nivel de educación superior suponen un desafío que deben enfrentar tanto docentes como estudiantes.

Para los docentes, repensar las formas de evaluar y los instrumentos utilizados requerirá tiempo y práctica para evaluar su efectividad en la valoración de los aprendizajes. La educación y el aprendizaje deben adaptarse a las transformaciones digitales, promoviendo una pedagogía, como menciona Sancho Gil (2012), crítica y reflexiva que integre la tecnología de manera efectiva y significativa. Este enfoque busca no solo mejorar las evaluaciones, sino también fomentar un entorno de aprendizaje más adaptado a las necesidades actuales y futuras de los estudiantes.

Para los y las estudiantes deberán aprovechar estas nuevas instancias y formatos para poder reconocer la apropiación de los contenidos y las dificultades en torno al aprendizaje.

La masividad en el cursado de algunas carreras y la infraestructura de algunas unidades académicas pondrá una traba a estas propuestas. Con muchos estudiantes y aulas que no tengan ciertos tipos de mobiliarios, pensar nuevas alternativas en evaluaciones formativas y de seguimiento de trayectorias será más complejo, pero no imposible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R. y González, C. (2010). *Evaluar para aprender*. Aique. Cap 2.

Area Moreira, M. (2019). *Didáctica y tecnología: Hacia una integración curricular*. Octaedro.

Domingo, M. y Marquès, P. (2021). Impacto de la COVID-19 en la educación: Estrategias de enseñanza y evaluación en la nueva normalidad. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 1-15.

González, M.J., y Gozávez, V. (2020). Evaluación formativa y compartida en tiempos de pandemia: Una oportunidad para repensar la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(63), 1-18.

Litwin, E. (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 3, Número 1

Maggio, M. (2018). *Educación y nuevos entornos de aprendizaje: La colaboración como eje central*. Editorial de la Universidad de Buenos Aires.

Marqués, P. (2017). El aprendizaje en la era digital: Lo que aprendimos en la educación del siglo XX [Versión electrónica]. *Sinéctica*, (48), 1-16.

Sancho Gil, J. (2012). Respuestas para pensar. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=O4cGp-3wer0>

Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens Ediciones.

La evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Medicina Veterinaria. Elementos y estrategias para su acción

María Lucila Benito
Vanina Cambiaggi

Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata
lucila_benito@yahoo.com.ar

RESUMEN

El presente proyecto de investigación fue presentado y aprobado recientemente en la convocatoria específica de Investigación y Desarrollo dependiente de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata. La formación de los docentes en temas de evaluación es fundamental para la mejora continua de la carrera de Medicina Veterinaria de Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la UNLP, generando así un primer antecedente para futuras investigaciones en el área. El abordaje metodológico que se propone contiene diferentes momentos en la investigación. Una primera etapa de relevamiento tanto cuantitativa como cualitativa en relación con los diferentes instrumentos de evaluación y metodologías de enseñanza de los diferentes cursos de los departamentos académicos que componen dicha carrera. Una segunda etapa se relaciona con el trabajo colaborativo con los equipos docentes de la institución educativa fortaleciendo habilidades para el desarrollo de instrumentos y estrategias de evaluación. La evaluación es considerada como una extensión del proceso enseñanza y aprendizaje, es decir, una actividad continua, un proceso integrador que genera, desde la reflexión de las experiencias, oportunidades formativas.

PALABRAS CLAVE: Ciencias Veterinarias; evaluación; enseñanza; aprendizaje; trayectorias

INTRODUCCIÓN

En el marco de las políticas públicas relacionadas con la evaluación y acreditación de carreras de grado en nuestro país, muchas carreras universitarias, han tenido que reorientar prácticas y procesos, modalidades de enseñanza y de aprendizaje, identificar con mayor precisión y dar mayor difusión a datos de rendimiento de estudiantes, tasas de graduación, construir indicadores, perfiles docentes y diseños curriculares. (Spositto, O. y Blanco, G. 2017).

La carrera de Medicina Veterinaria es particularmente representativa de la Universidad Nacional de La Plata por su acervo histórico, ya que representa la primera de este tipo que aparece en la República Argentina. Como institución educativa de trayectoria centenaria atravesó diferentes contextos socioeconómicos y culturales que consolidaron la identidad institucional. Este proceso fue acompañado por distintas modificaciones del currículo del médico veterinario que representan la expresión institucional para adecuar la formación del graduado emergente con el perfil profesional requerido por un momento social particular. En el año 2015 la carrera obtuvo una acreditación nacional por un período de 6 años, y además durante el año siguiente la carrera fue reconocida por un período de 6 años por la Acreditación de calidad académica MERCOSUR de carreras universitarias (Sistema ARCU-SUR).

De manera que el plan de estudios vigente propone una carrera de 6 años de duración y tiene como meta la formación de un Médico Veterinario generalista. Se encuentra organizado en un ciclo generalista integrado por 54 cursos obligatorios de formación y un ciclo orientado (orientación profesional) y la acreditación de conocimientos elementales de informática. También contempla la orientación como un trayecto formativo compuesto de 3 cursos optativos electivos y la realización de una práctica preprofesional electiva, según la preferencia del estudiante.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Acompañados de una política de gestión por parte de la Universidad Nacional de La Plata centrada en el rendimiento académico de los estudiantes, se propone desarrollar una línea de investigación que tenga como eje los procesos de enseñar y de aprender, pero además con decisiones de política educativa y con las condiciones institucionales que posibilitan la revisión y mejora de estos procesos. centrandolo el interés en las trayectorias académicas de los estudiantes. En esta misma dirección, desde la coordinación de la Secretaria de Evaluación y Planificación de la FCV se promueve e implementa políticas y estrategias para el acompañamiento académico y pedagógico de

las Trayectorias Estudiantiles para los distintos tramos de las carreras: tramo inicial, tramo medio y egreso.

Como primera medida desde el 2015 en adelante se lleva a cabo la construcción de indicadores anuales sobre rendimiento académico por cada materia que compone el plan de estudio de la carrera de Medicina Veterinaria. Allí se visualizan la cantidad de aprobaciones, promociones, ausentismo y desaprobaciones tanto de rendimiento de cursada como de rendimiento de exámenes finales integradores (EFIs). Esto permite hacer lecturas individuales a nivel de cada cátedra, como así miradas transversales del plan de estudio año por año y en su totalidad. En este sentido, la planificación y construcción de estrategias pedagógicas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Veterinarias es un desafío que se modifica cuatrimestre a cuatrimestre y que hay que analizar y emprender. posibilita cada año reflexionar sobre la evaluación de los aprendizajes y una mejora de los instrumentos utilizados.

De este modo se propone el desarrollo de estrategias pedagógicas superadoras, que favorezcan procesos de aprendizaje significativos, la incorporación de nuevos enfoques en relación a los procesos de evaluación, donde el estudiante se ubica en el centro de la escena pedagógica con una actitud activa.

La Facultad de Ciencias Veterinarias se encuentra organizada en Departamentos Académicos y las diferentes asignaturas que componen el plan de estudio de la Carrera de Medicina Veterinaria están distribuidas en estos Departamentos según la afinidad de contenidos. La estructura Departamental permite la interacción fluida y dinámica entre los distintos cursos, cátedras y laboratorios que involucran tareas docentes, de investigación y de extensión. Esta organización en si misma permite iniciar los primeros avances de este proyecto de investigación ya que se plantea el trabajo con cada uno de los departamentos de la carrera.

Si bien existen miradas sobre el rendimiento y la evaluación en los distintos cursos de la carrera, no hay una mirada transversal al interior de los departamentos que componen el plan de estudio de la carrera de Medicina Veterinaria.

No hay una tradición de trabajo donde se analice el qué, el por qué y cómo evaluamos a cada uno de nuestros cursos por separado y en su conjunto. Tampoco hay criterios comunes y espacios para reflexionar sobre los dispositivos de evaluación que se están llevando en las diferentes asignaturas y cómo impacta en el aprendizaje de los estudiantes. Algunos interrogantes para iniciar ese proceso se relacionan a: *¿Cómo elaborar instrumentos comunes para evaluar? ¿Cómo el estudiante va aprendiendo? ¿Se tiene en claro los desempeños que se espera de los estudiantes? ¿Qué se espera*

que el estudiante haya aprendido al finalizar el curso? ¿Qué conocimientos aprendidos necesitan los cursos correlativos posteriores?

Estos interrogantes llevan a plantear las primeras hipótesis de trabajo:

- En la Facultad de Ciencias Veterinaria son pocos los docentes que toman a la evaluación como un proceso continuo que acompaña los procesos de enseñanza y de aprendizaje y que representa mucho más que un momento.
- Algunos docentes consideran que la evaluación es parte de un proceso didáctico que implica la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos (para los estudiantes) y, una interpretación de las implicancias de la enseñanza (para los docentes).

Esto implica reconocer la importancia de evaluar de diferentes modos atendiendo a las posibles diferencias individuales. Lo fundamental estriba en que comprendan que se aprende por el interés que despierta el contenido y la actividad y no por el hecho de obtener meras acreditaciones y / o calificaciones. La evaluación debe ser considerada como una extensión del proceso enseñanza y aprendizaje y no como un paso más, es decir, una actividad continua, un proceso integrador que genera, desde la reflexión de las experiencias, oportunidades formativas.

Tomando el concepto de Camilloni y col. (1998) sostiene que la evaluación debe ser parte del proceso didáctico y permitiendo a los estudiantes tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos y a los docentes, interpretar las implicancias de la enseñanza en esos procesos de aprendizaje.

Esto es menos tomado en cuenta por los estudiantes que precisamente piensan en la evaluación como un acto que les permitirá avanzar, de allí el interés por salvar y no por saber (Camilloni y col., 1998), este último tema cada vez más discutido entre los docentes. La evaluación es una parte indispensable de la retroalimentación para mejorar la calidad de los procesos educativos (Cf. Elola y Toranzos, 2000), siendo ella una herramienta que permanentemente brinda información para la mejora.

Las mayores dificultades en este sentido las tienen los estudiantes ya que, en general, visualizan la evaluación como un acto que les permite avanzar en sus estudios, de allí el interés sólo por aprobar y no por saber. Una evaluación bien realizada puede ser siguiendo a Ravela (2016) “una herramienta de cambio de enorme potencial. Si los sistemas educativos mejoraran los distintos tipos de evaluación que ocurren a diario, ello tendría un enorme impacto en el sistema educativo: los alumnos recibirían mejor apoyo en sus procesos de aprendizaje”.

OBJETIVOS

El presente proyecto propone como objetivos generales:

- Estandarizar una dinámica de trabajo institucional en relación con las evaluaciones en las ciencias veterinarias, que fomenten en los docentes el uso de herramientas para un mayor conocimiento y comprensión de la evaluación del y para el aprendizaje.
- Propender a la mejora de las modalidades de evaluación y de los instrumentos utilizados en las mismas, a partir de la medición de resultados.

En este sentido se propone Objetivos Específicos relacionados a:

1. Recolectar y analizar información desde los últimos cinco años, referida a contenidos, metodología de enseñanza y metodología de evaluación de los diferentes cursos de los departamentos académicos.
2. Fortalecer habilidades en docentes de la Facultad de Ciencias Veterinarias para el desarrollo de instrumentos y estrategias de evaluación
3. Identificar los componentes del diseño de un dispositivo de evaluación.
4. Analizar potencialidades y limitaciones de los instrumentos utilizados.
5. Tomar decisiones en función del objeto a evaluar y el propósito de la evaluación.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Las principales decisiones metodológicas adoptadas para este proyecto se relacionan con el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Veterinarias. Esto implica un diseño experimental particular que consiste en una combinación de metodologías diversas enfocadas hacia los docentes, estudiantes y resultados (indicadores).

De este modo, esta investigación es exploratoria, dado que el objeto de estudio planteado (evaluación como parte de un proceso) y sus particularidades han sido poco explorados y es difícil referirse a aquel con cierta generalidad.

Se propone una metodología de trabajo que combinará un abordaje mixto incluyendo componentes cuantitativos y cualitativos que tenga que ver con diferentes ejes de la intervención. Se realizará un plan a largo plazo con diferentes etapas de trabajo y diferentes relevamientos de información con el fin de promover la mejora de las prácticas de evaluación que implementan los docentes en la Facultad de Ciencias Veterinarias y su impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se plantea el trabajo coordinado desde los niveles centrales (los 5 departamentos que componen la carrera) consensuando dinámicas de trabajo viables, para poder llevar el plan de trabajo y que el impacto sea mayor.

Una vez relevados los primeros resultados, se realizará un recorrido de qué trabajar con los docentes en el sentido de avanzar también en los nuevos alcances profesionales que plantea la carrera de Medicina Veterinaria. Para esto es importante que los docentes participen activa y críticamente.

Se trabajará en diferentes ejes de intervención:

- *El relevamiento de información sobre rendimiento académico de estudiantes.*
- *El relevamiento de los distintos dispositivos de evaluación que llevan adelante docentes en cada uno de los cursos de la carrera.*
- *El relevamiento de la opinión de docentes en relación con la evaluación.*
- *La relación entre instrumentos de evaluación y el rendimiento en cantidad de aprobaciones y promociones en cada uno de los cursos de la carrera.*
- *La formación y sensibilización sobre cómo diseñar un dispositivo de evaluación.*
- *La elaboración de Tablas de Especificaciones de qué y cómo evaluar en cada uno de los cursos*
- *La importancia de la Prueba de iniciación en cursos seleccionados y su impacto en el rendimiento.*

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

Este proyecto pretende sistematizar espacios de análisis, reflexión y capacitación para el desarrollo del conocimiento de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias veterinarias a través de incorporar herramientas de evaluación. También pretende aportar en la formación de futuros docentes, entendida como proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde la evaluación juega un rol fundamental, tanto para orientar las estrategias de enseñanza de los profesores formadores como para acreditar a los estudiantes que van a ejercer como futuros docentes.

Se pretende, por un lado, la mejora de las estrategias de evaluación que los docentes ponen en juego a la hora de analizar los aprendizajes de los futuros profesionales. La formación de recursos humanos en temas de evaluación es de suma importancia, como eje de intervención de trabajo para cada uno de los cursos de los diferentes Departamentos Académicos de la carrera, posibilitando la reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes.

Por otro lado, a largo plazo se pretende mejorar los indicadores de rendimiento

académico y el egreso, incorporar nuevos dispositivos de evaluación y acreditación por parte de los docentes., incrementando la afiliación de herramientas de trabajo colaborativo entre pares, la transversalidad de los contenidos de los programas de cada uno de los cursos y , su impacto en el plan de estudio. Los cambios en la concepción y prácticas de evaluación, los cambios en la concepción de la enseñanza y los cambios en la concepción del aprendizaje son indicadores claves para medir cambios en el aprendizaje del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. Revista *Educere*, vol. 5, núm. 15, octubre-diciembre, 2001, 345-352. ISSN: 1316-4910. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35651519>

Elola, N. y Toranzos, L. (2000). Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Recuperado <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/585>

Fernández Marcha, A. (2014). *La Evaluación de los aprendizajes en la Universidad: Nuevos enfoques*. Universidad Politécnica de Valencia, Instituto deficiencias de la educación.

Ravela, P. (2016). Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. *Ficha 1 ¿qué son las evaluaciones educativas y para qué sirven?*. PREAL.

Sposito, O. y Blanco, G. (2017). *Enseñanza de la Ingeniería: hacia un modelo pedagógico transformador PEICB*. Versión digital. Universidad Nacional de la Matanza. Editorial UNLAM.

La percepción de los estudiantes sobre una cursada por promoción, común a todas las carreras de primer año de la FCNyM, UNLP

Andrea Armendano
Sandra González
Nora Camino
Miriam Pérez
Marcela Lareschi

Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata. Centro de Investigaciones Científicas (CIC). CONICET
aarmendano@gsuite.fcnym.unlp.edu.ar
sandra@cepave.edu.ar
nemainst@cepave.edu.ar
m.perez@cidepint.ing.unlp.edu.ar
mldareschi@cepave.edu.ar

RESUMEN

Zoología General, es una materia del primer año común a todas las carreras que se dictan en la FCNyM. A partir de 2022 se implementó la modalidad de promoción sin examen final. En el Aula Virtual, que los alumnos utilizan en la cursada, cuentan con materiales complementarios, videos, páginas web, recursos escritos, fotos, además de algunos videos y materiales didácticos digitales elaborados por docentes de la cátedra para contenidos en particular. A fines de 2023 se implementaron, además, los Talleres de orientación para preparar el Examen Final. A partir de estas innovaciones, se indagó la opinión de los estudiantes sobre la cursada por promoción sin examen final. Los resultados de la encuesta mostraron en general apreciaciones positivas. Respecto a los aspectos generales de las clases consideraron que se deberían modificar para mejorarlas, especialmente: el material de estudio, pidiendo más recursos. Ante los resultados, es importante proponer cambios que se adapten a las necesidades de los estudiantes, dejar de lado las clases netamente expositivas y reconfigurar las estrategias educativas hacia una educación híbrida que combine las herramientas y recursos de las modalidades presencial y virtual.

PALABRAS CLAVE: percepciones estudiantiles; aula extendida; enseñanza virtual

INTRODUCCIÓN

La asignatura Zoología General es una materia anual del primer año presente en los planes de estudio de todas las carreras que se dictan en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la UNLP. Esta materia es troncal para las cuatro orientaciones de la Licenciatura en Biología, ya que su aprobación es requisito obligatorio para poder cursar materias de segundo año. Un promedio de 650 estudiantes cursa la materia cada año y este alumnado se caracteriza por su heterogeneidad y la masividad, no solo representada por los alumnos ingresantes, sino que cada año se suma un porcentaje variable de alumnos recursantes. Luego de la pandemia, en el año 2022, se implementó la cursada con régimen de promoción sin examen final. Los trabajos prácticos a partir de ese año fueron presenciales, mientras que las clases teóricas consistieron en videos grabados por los docentes y disponibles en entornos virtuales. Recién a partir del segundo semestre de ese año, las clases teóricas retornaron a la presencialidad, modalidad que continuó durante la cursada 2023. La cursada por promoción sin examen final consistió en evaluaciones parciales de los contenidos del programa teórico a lo largo del año, mediante cuatro instancias de examinación escrita e individual. Los requisitos para poder acceder a esta modalidad fueron: la nota de admisión de 6 o más puntos en los exámenes parciales de la cursada y que los alumnos rindieran en primera fecha. La continuidad en la promoción implicó también la aprobación de cada evaluación escrita, estilo selección múltiple, con una nota de 6 o más puntos. Las clases teóricas presenciales fueron del tipo expositivo, promoviendo la participación de los estudiantes y con el apoyo de material didáctico en el Aula Virtual del entorno de la FCNyM, que utilizan a lo largo de toda la cursada. En esta plataforma cuentan especialmente con materiales complementarios, especialmente videos, páginas web, recursos escritos, fotografías, además de algunos videos y materiales didácticos digitales elaborados por docentes de la cátedra para contenidos en particular. Asimismo, al finalizar cada clase teórica, la misma es subida en PDF a AV, disponible para los estudiantes. Es de destacar, que a fines de 2023 se implementaron, además, los Talleres de orientación para preparar el Examen Final, en el marco del Programa de Retención Académica y Egreso (PRAE) de la UNLP. En los mismos pueden participar los alumnos que hayan aprobado la cursada y adeuden el final, como así también aquellos que estén cursando la materia. Estos talleres tienen por finalidad guiar a los estudiantes en la preparación de su primera evaluación final. En ellos se abordan diferentes temáticas, que abarcan desde la inscripción y modalidad del examen, el programa teórico, la bibliografía, los recursos complementarios, consultas generales y particulares, etc. Es a partir de estas innovaciones, incorporadas en la asignatura a partir de 2023, que se indagó la opinión de los alumnos que cursaban la promoción mediante una encuesta anónima y voluntaria.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Según Giraldo et al. (2020) conocer la percepción de los alumnos es fundamental para mejorar las estrategias de enseñanza, tanto desde la metodología como en la consideración de los contenidos a enseñar. En este contexto, se realizó una encuesta a los alumnos que participaron de la cursada por promoción sin examen final durante el año 2023. La misma se elaboró mediante un cuestionario anónimo individual, que los alumnos respondieron presencialmente al finalizar la evaluación final. Se indagaron a los alumnos sobre los contenidos de la materia, la metodología implementada, las clases, el material complementario, las evaluaciones, si se respondieron sus consultas o dudas, entre otros.

Los resultados de la encuesta mostraron en general apreciaciones positivas. Por ejemplo, sobre respuestas referidas a los contenidos teóricos, que se presentaron en cada módulo de la materia y que consistieron en los conocimientos de base para aprobar las evaluaciones, respondieron el 68% de los estudiantes que les parecieron suficientes, para el 27 % fueron parcialmente suficientes y solo el 5% de los alumnos los consideraron insuficientes (Gráfico 1).



Gráfico 1

Cuando se los indagó por la exposición de los temas por parte de los docentes contestaron un 62 % que les pareció claro, un 29% algo confuso y sólo un 9% muy confuso.

Con el cuestionamiento sobre los exámenes parciales contestaron que las preguntas fueron claras y se correspondían con los temas desarrollados en las clases estando un 55% de acuerdo totalmente, un 39% casi todas y un 6% pocas.

La mayoría se refería a los docentes como que se desempeñaron muy bien, facilitando la promoción y que la cursada mejoraría repitiendo más los temas y/o definiciones de los contenidos.

Respecto de las consultas a los docentes a través de las clases de consulta o por mail un 100% respondieron de forma satisfactoria.

En cuanto al material complementario disponible en Aulas Virtuales (PDFs, videos, links) al 7% le pareció suficiente, mientras que el 21% restante lo consideró insuficiente o no lo miró (Gráfico 2). Algunos manifestaron dificultades para descargar los materiales, debido a la mala conectividad a internet, o no contar con buenos dispositivos para conectarse (muchos cuentan solamente con un celular). Para otros, algunas diapositivas subidas al Aula Virtual les resultaron confusas ya que pretendían tener video teóricos con imagen y sonido, así aumentar la cantidad de información.



Gráfico 2

Respecto a los aspectos generales de las clases consideraron que se deberían modificar para mejorarlas, especialmente en cuanto al material de estudio, pidiendo más recursos, videos, acceso a teóricos de años anteriores, aumentar y mejorar el material dado en clase. Por último pidieron una oportunidad adicional en el último parcial de promoción.

Como se observa en los gráficos 1 y 2, se vislumbra el paradigma que privilegia los contenidos antes que el aprendizaje, sin tomar en cuenta la forma de enseñar. Surgen tres ejes problemáticos, la enseñanza, el aprendizaje y la metodología (Falabella et al., 2014). De manera repetitiva sobresale la necesidad de más material de estudio con videos, diapositivas, para poder fijar los contenidos, imágenes fijas y móviles, en silencio o explicadas con voz. Esto hace que la metodología repleta de figuras supere a los otros ejes, dejando de lado cómo enseñamos, y de qué cosa y de qué manera aprendemos, siendo la única forma de estudio la gran cantidad de materiales sobre la temática a tratar como única oportunidad de aprendizaje (Petri y Sucari, 2020), desechando la ocasión de revisar los materiales escritos o más aún, los propios libros.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Como consecuencia de la Pandemia 2020 y 2021, el aislamiento obligatorio que se implementó en nuestro país, afectó dos ciclos lectivos consecutivos de educación superior.

En este contexto, debido a la urgencia planteada ante la emergencia surgieron en los distintos entornos virtuales universitarios, espacios que permitieron la continuidad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Estas aulas virtuales dan lugar entonces a nuevos espacios de comunicación y encuentro, en donde las posibilidades de intercambio son permanentes, asincrónicas y donde también pueden permitir la interacción sincrónica o en vivo. A partir del 2022 se retornó a las aulas, pero esa presencialidad ya no fue igual a la de los años anteriores a la pandemia. Las aulas virtuales se mantuvieron y se plantearon como un espacio de ampliación y extensión a las clases presenciales, constituyendo lo que se conocen como aulas extendidas o ampliadas, y que persisten hasta hoy.

En virtud de las plataformas digitales puestas a punto a partir del año 2020, tales como aulas virtuales, páginas web, etc. se elaboró la estrategia de seguir usándolas como apoyo para las prácticas docentes. La idea de perseguir los objetivos propuestos en cada práctica, por medio del aprendizaje significativo, implica una tarea previa del estudiante al revisar los contenidos subidos al aula virtual, en formatos de PDF, videos, audios, fotos. El estudiante llega al aula presencial, con una base de contenidos sobre los que trabajará por medio de pautas ofrecidas por la guía de trabajos prácticos, junto con la explicación de los docentes.

De esta manera, se van reperfilando los procesos de enseñanza-aprendizaje, combinando tecnología con el aula clásica. Desde los campus virtuales, la apuesta de la democratización del conocimiento se redobla, ya que por medio de la selección de textos y contenidos realizados por los docentes, éstos quedan a disposición de todos por medio de cualquier herramienta tecnológica de uso corriente.

La propuesta de ofrecer el respaldo de los contenidos con recursos digitalizados, promueve el ingreso frecuente a las aulas virtuales por medio de las cuales, los estudiantes se comunican, consultan, y nos permite hacer un seguimiento de las actividades que desarrollan y prefieren. Algo hasta el momento no optimizado, incluiría los recursos que permiten a los estudiantes interactuar por medio de espacios colaborativos.

Al incluir las TIC en las aulas, tenemos que considerar, según Levis (2007) una función conceptual, y una instrumental. Deberíamos mejorar entonces este escenario planteado hasta el momento como un reservorio de insumos, asumiéndolos en tanto son transformadores del espacio y del aprendizaje, reforzándolos con tareas colaborativas, y de intercambio entre docentes y estudiantes.

CONCLUSIONES

Ante los resultados y opiniones expresadas por los alumnos, es importante proponer un cambio de paradigma en educación, que adopte formas y esquemas que se adapten a las necesidades de los estudiantes y no al revés, fomentar el aprendizaje colaborativo que

permite que los alumnos ganen habilidades para el trabajo en equipo, estimular la comunicación docente alumno, oral y escrita, desarrollando así el pensamiento crítico para el análisis e interpretación de datos, resolución de problemas complejos que lleven a un juicio y razonamiento. Además, hacer notar la necesidad de comunicar con transparencia a los alumnos cuáles son los esfuerzos puntuales de los docentes para seguir aumentando la calidad de la enseñanza (ONU para la Educación, Ciencia y Cultura).

Es imprescindible reconfigurar las estrategias educativas dejando menos espacio para las clases netamente expositivas. De esta forma, a esta educación debemos entenderla como una combinación de herramientas y recursos didácticos de la modalidad presencial y virtual (Servín, 2020). Ríos Sánchez (2021) menciona que la educación híbrida es una mezcla entre el aprendizaje presencial y a distancia, y que hoy representa una gran oportunidad para asegurar la continuidad y resiliencia del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barletta C. y Olaizola, E. (2020). *Seguimiento y acompañamiento de estudiantes en aulas virtuales*. Dirección Gral. De Educ. a Distancia y Tecnologías, UNLP. Disponible en <https://youtu.be/cFqNjt0zxnk>

Esteve, F. (2009). *Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. La cuestión universitaria*. España. En P. Díaz (2018). *El vínculo pedagógico en la sociedad actual con el uso de las nuevas tecnologías en educación*. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71989>

Falabella, I., Cocconi, M. y Rocha, A. (2014). La experiencia de aprendizaje en Ciencias Naturales y la elección vocacional. Un estudio de estudiantes preuniversitarios. *Revista Ibérica de Educación*, 65(2), 1-15

Giraldo, C.F., Caballero, M.C. y Meneses, J.A. (2020). Una experiencia de práctica pedagógica con docentes en formación en Ciencias Naturales apoyada en el aprendizaje basado en proyectos (ABPy). *Uni-Pluriversidad*, 20(1), 1-22. DOI: [10.17533/udea.unipluri.20.1.3](https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.1.3)

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.

Marés, L. (Ed.). (2021). *Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales*. Editorial Educ.ar S.E. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/43942>

Petri, N. y Sucari, W. (2020). Aprendizaje universitario: qué es y qué se aprende desde la mirada de los estudiantes. Aportes desde y para la psicopedagogía. *Revista Innova Educación*, 2(4), 602-620.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Extraída de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Ríos Sánchez, Y. (2021). La enseñanza post pandemia: retos y tendencias de la educación híbrida. Revista *Plus Economía*, 9(2), 107-112. Panamá. Recuperado de <http://pluseconomia.unachi.ac.pa/index.php/pluseconomia/article/view/504>

Servín, A. (2020). Hacia una educación híbrida ante la nueva normalidad. *El Economista*. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/arteseideas/Hacia-una-educacion-hibrida-ante-la-nuevanormalidad-20200704-0022.htm>

La práctica de la narrativa reflexiva para la construcción de saberes pedagógicos en Residentes del Profesorado Universitario en Química y Ciencias de la Educación

Cristina Susana Salvetti
Yamile Alexia Molina
Universidad Nacional de San Luis
susana25861@gmail.com
yamilemolina971986@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo está realizado por docentes que integran el proyecto de Investigación PROICO 04-0420 “La construcción del oficio docente en la experiencia de formación en las prácticas profesionales en Profesorados de Educación Superior de la UNSL. Dispositivos, saberes y sujetos” teniendo como uno de los objetivos: indagar, identificar y analizar los saberes pedagógicos que se construyen en las prácticas docentes.

Este proyecto de investigación es de carácter cualitativo, en la cual se interpretan los relatos de las experiencias de practicantes del Profesorado Universitario de Biología, Universitario en Química, Educación Inicial, Letras y Ciencias de la Educación. Con la finalidad de obtener la información para su posterior análisis.

Entendemos que el proceso de las prácticas profesionales promueve la recuperación de los saberes obtenidos durante la formación y la reflexividad constante de las vivencias de la práctica, enriqueciéndola y transformándola.

Consideramos que es valioso proponer en el aula-taller espacios para promover prácticas reflexivas desde la formación inicial. Intentando focalizar en el valor de aquellos saberes pedagógicos construidos de los practicantes que resultan de sus vivencias.

El incluir y valorar las narraciones reflexivas en las prácticas docentes desde los dispositivos de cada cátedra, creemos que invita a los practicantes aprender de su experiencia y poder modificar futuras acciones.

PALABRAS CLAVE: saberes pedagógicos; narraciones; práctica reflexiva

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS

A partir de la intencionalidad propuesta desde el proyecto, es que se comienza leyendo y analizando los relatos de experiencias de los/as practicantes en los profesorados Universitario en Química y Ciencias de la Educación, presentados y expuestos a fines de los años 2022 y 2023 en los “Encuentro de Practicantes y Residentes de profesorados” . Teniendo como interés buscar aquellos saberes pedagógicos que se construyen a partir de vivencias en sus prácticas docentes. Son estos relatos las principales herramientas narrativas, para obtener la información y su posterior análisis.

Consideramos luego de leer e indagar los diferentes relatos de los/las practicantes, que es necesario la inclusión de prácticas reflexivas con trabajos narrativos en los profesorados que forman parte del proyecto.

Hemos identificado como formadoras de formadores, que en los distintos profesorados existen pocos espacios de reflexión sobre las prácticas docentes. Esto termina siendo una problemática en cada practicante a la hora de realizar sus propios relatos desde una escritura reflexiva sobre su quehacer docente, ya que deben dar a conocer los saberes pedagógicos que construyen desde sus prácticas de enseñanza y no se trabaja específicamente en la identificación de los mismos.

Y son estos *Saberes pedagógicos aquellos* que se producen en el acontecer de la experiencia, y que requieren recuperar las vivencias, narrarlas e identificar aquello que dejó una huella en la persona, para luego compartirlos con otros, generando de esta manera la construcción de los mismo que surge desde la experiencia. Retomando a Contreras en lo que plantea en relación al saber pedagógico personal, el mismo no es un saber fijo o estático, sino que es un saber en constante movimiento y evolución; busca recrear las relaciones y los significados que surgen de las prácticas. De igual manera, influye en cada sujeto, explicitando los aprendizajes, descubrimientos y los sentidos que se despertaron.

Sentimos que se hace necesario en las instituciones de nivel superior, formar en *qué implica reflexionar para el futuro profesional*, considerando valioso recuperar lo que plantea Perrenoud (2004) en el paradigma del *practicante reflexivo*: “Formar a buenos practicantes es, precisamente, formar de entrada a la gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ellos.” (p.17)

Son las narraciones reflexivas las que representan un análisis del accionar docente, la que invita a modificar las miradas de la acción pedagógica.

A raíz de lo planteado anteriormente, consideramos necesario repensar los dispositivos que se concretizan actualmente en las aulas del Profesorado Universitario en Química y Ciencias de la Educación.

En una primera instancia damos a conocer y desarrollamos una posible línea de acción de práctica reflexiva para ser incorporado en los programas de ambas materias, con la finalidad de crear un proceso cíclico para realizar escrituras narrativas reflexivas.

Luego realizamos hipótesis de posibles espacios para desarrollar esta propuesta para lograr identificar saberes pedagógicos contruidos por los practicantes.

DESAFÍOS FUTUROS

La práctica de la narrativa reflexiva impulsa a los practicantes a identificar y comprender mejor aquella experiencia que los/as marco, para luego formular preguntas como punto de inicio para comenzar la reflexión en los relatos.

Las narraciones reflexivas relacionan el mundo escolar con las experiencias de la práctica docente que viven los estudiantes a partir de la cual se pone en marcha un proceso reflexivo en ambos profesorados. La misma no se construye de un primer intento, el estudiante debe escribir la reconstrucción interpretativa de la experiencia que le dejó huella, para luego leerla y reflexionar sobre ella, es decir resignificar la experiencia narrada.

A raíz de lo mencionado anteriormente creemos que valorar las narraciones reflexivas de las prácticas docentes desde los dispositivos de cada cátedra, permite a los practicantes volver y aprender de su experiencia como estrategia de autoformación permanente.

El trabajar con narrativas pedagógicas escritas, promueve generar situaciones que lleven a los/as futuros docentes a prácticas reflexivas para poner palabra a lo que le sucede y modificar futuras acciones.

Es así que por medio de las narraciones en relatos, autobiografía, en las prácticas profesionales nos proponemos que nuestros estudiantes de Química, Ciencias de la Educación se signifiquen y profundicen sus experiencias durante las prácticas, mediante el proceso de contar, recontar lo vivido.

Promoviendo de esta manera las producciones propias que los forma y transforma en su quehacer docente y haciendo énfasis en la importancia de crear espacios de prácticas reflexivas desde los primeros años en las diferentes carreras de nuestras Universidad Nacional de San Luis. Considerando valioso incorporar en las clases talleres de práctica, los niveles de reflexión que plantea Larriver (2008): 1) Nivel de pre reflexión 2) Nivel de reflexión superficial 3) Nivel de reflexión pedagógica y 4) Nivel de reflexión crítica. Con la posibilidad de atribuirle otro sentido a las narrativas como dispositivos de formación para la construcción del ser docente, que lleva a construir diferentes formas de revisar constantemente la práctica

docente para ampliar, pensar de una manera compleja y reflexiva como se va constituyendo la identidad docente.

Este planteamiento formativo tiene como intención trabajar en la creación de un espiral cíclico para trabajar la práctica reflexiva, como se muestra en la siguiente figura:

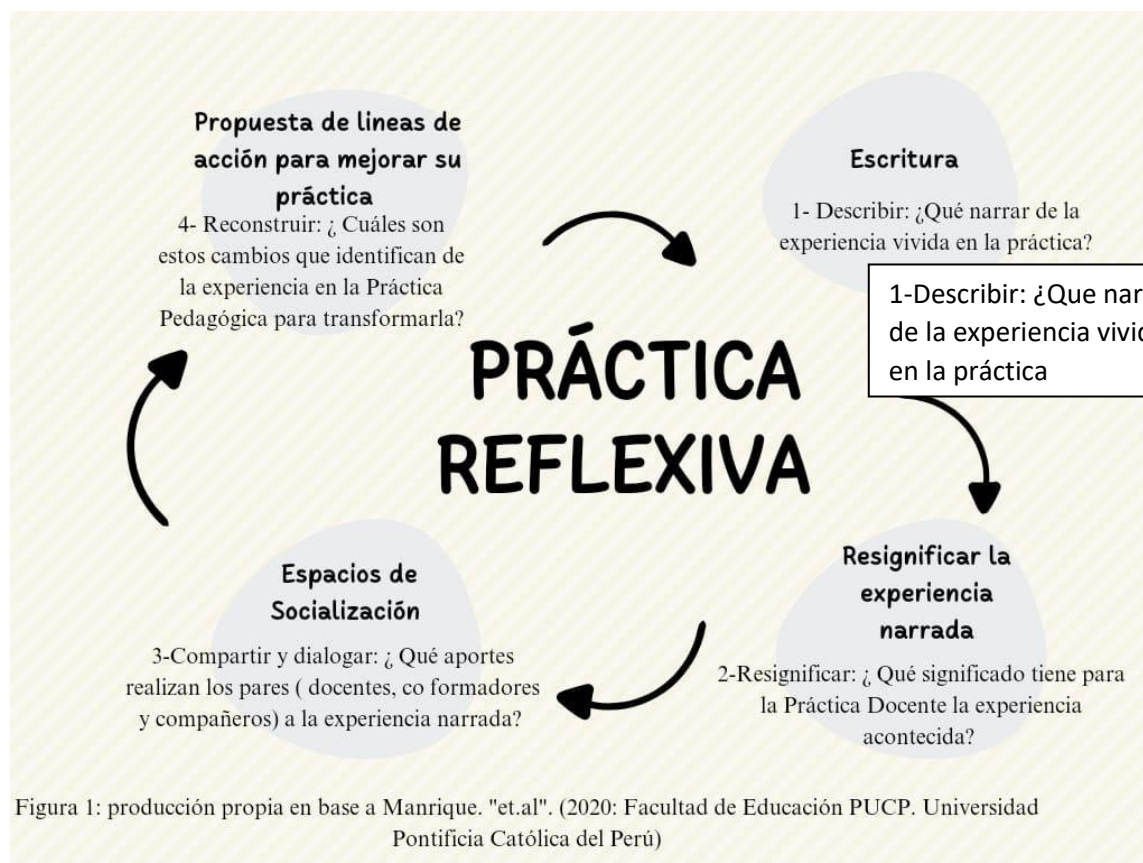


Figura 1.

Este espiral planteado en la Figura 1, promueve un proceso iterativo para formar un practicante reflexivo desde sus narraciones (relato). Donde la producción de dichas narraciones implica un proceso reflexivo en espiral. Esta propuesta es un tipo de reflexión que convoca al practicante establecer “una relación pensante con lo que hace y le pasa, para aprender consigo mismo, por sí mismo y desde sí mismo” (Contreras, 2011, p.40 en Sarabiego, 2018p.13).

Lo que invita este proceso de escritura, que el practicante logre ser consciente, reflexivo sobre acontecimientos que hayan sucedido o anticipar nuevas formas de pensar. Proponemos a continuación cuatro instancias que es necesario transitar para lograr narraciones reflexivas, en las cuales se construyen saberes pedagógicos que nacen desde sus experiencias propias.

1- Escribir:

Invita al practicante a seleccionar una situación problemática positiva o negativa que debe haber vivido de manera concreta en su práctica docente. Reconociendo aquella que haya

sido significativa, dejando la necesidad de indagar e interrogar. Como posibles preguntas para orientar al practicante serían: ¿En qué consistió la experiencia?; ¿Qué problemática reconoces en la experiencia que te movilizaron?

Es decir lo que se busca es la reconstrucción interpretativa de la vivencia a través de un relato, donde se evidencian ciertas acciones, pensamientos, emociones que permiten comprender la experiencia pedagógica que se vivió.

2- Re significar:

El Practicante debe volver sobre lo que escribió inicialmente e identificar emociones, sentimientos, creencias, experiencias anteriores, que lo llevan a cuestionarse sobre su accionar docente. Invitando a posteriori la reflexión sobre la acción para mejorar la intervención

Un posible interrogante para acompañar en esta instancia: ¿Qué detonante despertaron para replantearte la experiencia desde tu práctica docente?

3-Compartir y Dialogar:

Es la lectura de estas narraciones en espacios de socialización con sus pares para reflexionar, interactuar y plantearse lo que se desearía cambiar o sostener en su propia práctica.

En otras palabras, cuando estos relatos son compartidos entre pares, con los formadores de formadores, la elaboración colectiva origina otras comprensiones más sensibles y democráticas.

4-Reconstruir:

En esta instancia las reflexiones tanto individual como colectiva, que acciones ayudan a crear una nueva intervención para mejorar la práctica docente con posibles acciones. A partir de esta etapa de reflexión crítica, se espera que el practicante logre elaborar líneas de acción con miras a una transformación concreta en sus acciones pedagógicas.

Desde estas cuatro instancias que se plantean para trabajar en esta práctica reflexiva colaborativa, sostenemos que debe aprenderse de manera guiada y colaborativa a lo largo de la formación inicial para que pueda ser continuado posteriormente por el practicante cuando esté desempeñándose como docente profesional. Además se debe sugerir al practicante que incorporen al proceso de escritura, registros narrativos tales como, autobiografías escolares, los diarios, entre otros; características propias que permitan obtener información a favor de una práctica reflexiva.

Lo que se intenta con esta propuesta es que el estudiante pueda ir perfeccionándose luego de reflexionar sobre las acciones acontecidas, como plantea Shön D. (1992):

“Reflexionar sobre la reflexión en la acción es volver a pensar acerca de la experiencia para consolidar la comprensión de un problema o imaginar una solución más adecuada, lo

que produce un diálogo de pensamiento y acción a través del cual se va logrando un aprendizaje y perfeccionamiento en lo que se hace.” (p.54)

De esta manera, el volver sobre lo sucedido permite acompañar al practicante para ir desarrollando esta práctica reflexiva que necesita de un proceso particular e individual para reconocer aquello que lo movilizó y lo llevó a cuestionarse para producir una transformación en su práctica pedagógica.

Es poder observar la propia acción como “objeto de estudio”, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer de más o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica. La comprensión de un problema o imaginar una solución más adecuada, lo que produce un diálogo de pensamiento y acción a través del cual se va logrando un aprendizaje y perfeccionamiento en lo que se hace. (Schon: 1992.)

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La práctica reflexiva constituye actualmente una opción innovadora que relaciona significativamente el conocimiento teórico con el práctico en los docentes, practicantes que desean mejorar su desempeño profesional. La educación en el siglo XXI está llamando a educar en un mundo cambiante, es así que debemos formar futuros profesores que se adapten a las necesidades actuales, con autonomía profesional y que puedan ser capaces de innovar cuando lo necesiten de forma dinámica y reflexiva.

Desarrollar en cada espacio de prácticas el trabajo con narrativas, hace por un lado que sea compartido y dialogado con otros dando a conocer aquellos saberes que se construyen desde sus experiencias pedagógicas. Y por otro lado permite atribuir nuevas significaciones a la realidad educativa real o concreta.

Debemos como formadores de formadores incentivar a una formación de un futuro docente reflexivo, que es totalmente diferente a un docente técnico. Que disponga de un amplio abanico de habilidades personales que le capaciten para el análisis, reflexión y transformación para la mejora de sus clases; a la vez que sea innovador y asuma ese compromiso.

En palabras de Barnett (1992), La Práctica Reflexiva es un medio para estimular el desarrollo de la capacidad de observarse a sí mismo y de emprender un diálogo crítico consigo mismo y con todo lo que se piensa y se hace; es un procedimiento reflexivo en el que nos interrogamos sobre nuestros pensamientos o acciones.

Se trata de que nuestros practicantes asimilen y lleven a la práctica esta propuesta de espiral reflexivo dialógico desarrollado en éste trabajo; que planifique su accionar, observen, analicen

los efectos producidos, y extraiga conclusiones de modo que reconozca la necesidad de elaborar nuevas líneas de acción que reorienten, mejoren el proceso de sus prácticas.

Aunque esta propuesta sigue en proceso de elaboración, intentamos responder a interrogantes, fundamentos y posibles acciones que van emergiendo. Consideramos que el primer paso para concretizar en cada profesorado, es promover maneras de realizar y comenzar un ejercicio reflexivo profesional en posibles espacios dentro del aula- taller, y de esta forma ir re significando el accionar, hasta develar una comprensión e interpretación pedagógica de lo sucedido en la práctica docente acontecida identificando saberes pedagógicos construidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Contrera, D. (2011). *El Lugar de la Experiencia*. Universidad de Barcelona.

https://www.researchgate.net/publication/335224252_El_lugar_de_la_experiencia

Domingo, A. (2021). *La práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*.

Universidad de Barcelona. www.redaly.org/journal

Larriveer, B. (2008). Development of a tool to assess teachers level of reflective practice.

Reflective practice, 9(3),341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

Manrique, L. y otros. (2020). *Estrategias para la práctica reflexiva*. Pontificia Universidad

Católica del Perú. Primera edición. Disponible en: facultad.pucp.edu.pe/educacion.

Perrenoud P. (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Grao.

Recorrido por la evaluación en la Universidad. Desafíos y posibilidades en las aulas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata

Carla Giles
Soledad Gómez de Saravia
Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata
carlagiles92@gmail.com
solegomezdesaravia@gmail.com

RESUMEN

La evaluación no aparece sólo como una práctica ligada a la acreditación ni como dispositivo externo al currículo, guiado por una lógica ajena a la enseñanza. La evaluación deja a la vista el modo de enseñanza del docente, y actualmente se transita un cambio de paradigma donde se desplaza el eje de énfasis de la enseñanza al aprendizaje, por lo que hay que preguntarnos si, ¿evaluamos según lo que se enseñará o según el aprendizaje del estudiante?

Como docentes universitarios, nos urge analizar nuestras propuestas evaluativas para revisar la articulación de los contenidos enseñados, los recortes curriculares, los objetivos y propósitos, los instrumentos utilizados, su buena implementación, los modos de corrección y el sistema de calificación; tratando de diseñar una propuesta que tienda a profundizar tanto en la formación estudiantil como en la enseñanza de una forma real. Contribuyendo a la formación de profesionales comprometidos con la realidad que nos toca vivir.

PALABRAS CLAVE: evaluación; enseñanza; aprendizaje

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria constituye un reto vigente en la actualidad. El avance científico-tecnológico ha generado modificaciones, no solo en el campo de la investigación, sino también en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que se imparte en las aulas hoy en día. La enseñanza tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y en la verificación de aprendizajes tiende a ignorar muchas de las capacidades necesarias para la formación del desarrollo profesional (Ramírez y Mancini, 2017)

La evaluación de los aprendizajes no escapa a este desafío y se presenta como un tema de difícil resolución en los estudios de carácter didáctico universitario, en términos de "paradojas", "tensiones", "indefiniciones", "tradicionalismo", entre otros. Estas controversias dan cuenta de la problemática teórica y práctica del objeto evaluativo, pero también de una inminente reflexión acerca del sentido de estas prácticas y de sus alternativas de resolución. Resulta imprescindible recuperar el valor de la evaluación para la mejora de las prácticas educativas. La búsqueda de resoluciones en instrumentos y propuestas, el cuestionamiento de las mismas y los procesos reflexivos generados, favorecen la mejora de la docencia y sus trayectorias.

La evaluación no aparece sólo como una práctica ligada a la acreditación ni como dispositivo externo al currículo, guiado por una lógica ajena a la enseñanza. La evaluación deja a la vista el modo de enseñanza del docente, y actualmente se transita un cambio de paradigma donde se desplaza el eje de énfasis de la enseñanza al aprendizaje, por lo que hay que preguntarnos si, ¿evaluamos según lo que se enseñará o según el aprendizaje del estudiante?

Se vuelve fundamental recuperar el valor educativo de la evaluación y sus relaciones con la práctica educativa, de modo tal que pueda ser una herramienta para facilitar su comprensión y contribuir a mejorar los procesos de aprendizaje.

Como docentes universitarios, nos urge analizar nuestras propuestas evaluativas para revisar la articulación de los contenidos enseñados, los recortes curriculares, los objetivos y propósitos, los instrumentos utilizados, su buena implementación, los modos de corrección y el sistema de calificación; tratando de diseñar una propuesta que tienda a profundizar tanto en la formación estudiantil como en la enseñanza de una forma real. Contribuyendo a la formación de profesionales comprometidos con la realidad que nos toca vivir.

En las aulas, en especial las que recorreremos diariamente en la Facultad de Trabajo Social de nuestra Universidad Nacional de La Plata; hay problemáticas y representaciones propias del espacio, las materias y el estudiantado de las carreras de trabajo social, fonoaudiología y de la tecnología en gestión comunitaria del riesgo. Estas son las tres propuestas de grado de nuestra casa de estudios que marcarán una representatividad y diferenciación en el

trayecto evaluativo.

Entonces, el presente trabajo busca lograr una articulación entre los contenidos abordados en el desarrollo de este seminario “Problemática de la Enseñanza en Campos Disciplinarios Específicos: Estrategias didácticas para la enseñanza de las Ciencias” y la singularidad propia de nuestras prácticas como docentes en la Facultad de Trabajo Social, a la cual pertenecemos las dos autoras de este trabajo.

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es solo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto.

Paulo Freire, 1997

LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD Y LOS DESAFÍOS QUE PRESENTA PARA NUESTRAS PRÁCTICAS DOCENTES

La evaluación es uno de los aspectos más difíciles de la enseñanza, y del que se ha recibido escasa o nula formación en la trayectoria formativa docente, dejando casi a criterio personal las estrategias implementadas en este dominio.

Según menciona Perazzi (2017), la evaluación es una práctica compleja que forma parte de todo proceso educativo, por lo que tanto docentes como estudiantes deben atravesarla. Lejos de reducirse a la aplicación de un instrumento o a la medición de variables, supone una toma de decisiones y un posicionamiento teórico por parte de los docentes y de allí deriva su complejidad.

En el ámbito universitario esta instancia educativa es de suma importancia por varias razones: su implementación permite identificar áreas de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que contribuye a elevar la calidad de la educación; a través de ella, las instituciones pueden garantizar que cumplen con los estándares de calidad establecidos, lo que es crucial para mantener la acreditación y la reputación académica; la misma proporciona retroalimentación tanto a docentes como a estudiantes, permitiéndoles identificar fortalezas y áreas de oportunidad. Así, al evaluar el aprendizaje de los estudiantes, se puede ajustar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales y colectivas promoviendo un aprendizaje más significativo. Es por ello que la evaluación educativa en el ámbito universitario es crucial para garantizar la calidad de la educación, promover la mejora continua y adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

Entendemos por evaluación al “proceso crítico reflexivo referido a todas las dimensiones de

la enseñanza, en la que los diferentes actores comprometidos y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica. Su función se centra, principalmente, en el diagnóstico y la retroalimentación.” (Mancini 2020, p.2).

Actualmente, la evaluación enfrenta desafíos significativos que interrogan nuestras prácticas docentes y la planificación de nuestras clases. Entre ellos podemos mencionar la simplificación de la evaluación mediante el uso de una sola técnica o instrumento, lo que no permite capturar la complejidad del aprendizaje o el enfoque en la evaluación para el control de los individuos, en lugar de enfocarse en la mejora del aprendizaje. La reducción de la evaluación y la calidad a indicadores cuantitativos, lo que no permite capturar la complejidad de los conceptos, la falta de actualización en evaluación, dónde muchos docentes no tienen la formación necesaria en evaluación educativa, lo que dificulta su capacidad para diseñar y aplicar evaluaciones efectivas y la dimensión ético-moral que a menudo se ignora en el proceso, lo que puede llevar a la utilización de medios poco éticos para obtener resultados. Es importante abordar estos desafíos en pos de una evaluación efectiva y justa (Tiburcio, p.124).

En todo proceso formativo, la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje se encuentran intrínsecamente interconectados y se influyen mutuamente. La enseñanza va referenciada a la transferencia de conocimientos, habilidades y valores por parte de los docentes a los estudiantes.

La evaluación, por su parte, implica la valoración del progreso y logros de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje establecidos, y finalmente; el aprendizaje es el proceso mediante el cual los estudiantes adquieren, asimilan y aplican nuevos conocimientos y habilidades.

La relación entre estos tres elementos es crucial para un proceso formativo efectivo. La evaluación va a proporcionar una retroalimentación sobre la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, lo que a su vez puede influir en la planificación y ejecución de futuras actividades educativas. Asimismo, la enseñanza debe estar alineada con los objetivos de evaluación para garantizar que se promueva un aprendizaje significativo y profundo en los estudiantes (Araujo, 2016; p.5). Por eso la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje forman un ciclo continuo en el proceso formativo, donde cada uno se retroalimenta y se complementa para garantizar un desarrollo académico integral y efectivo en los alumnos.

La evaluación está asociada a la enseñanza, y las diferentes tradiciones de la misma, mimética y transformadora, influyen en la forma en que se evalúa el aprendizaje (Araujo, 2016, p.9). Esta perspectiva resalta la complejidad y la interdependencia de la enseñanza,

evaluación y aprendizaje en el contexto universitario.

Ambos enfoques se retroalimentan, la forma en que se concibe la enseñanza ya sea como transmisión de conocimientos de manera tradicional o como un proceso interactivo y significativo, afecta directamente la forma en que los estudiantes abordan el aprendizaje. Por ejemplo, un enfoque centrado en la memorización y la repetición de información tiende a promover un aprendizaje superficial y orientado a la reproducción de contenidos, mientras que un enfoque que fomente la comprensión profunda y la aplicación práctica puede motivar a los estudiantes a desarrollar un aprendizaje más significativo y duradero. Este enfoque de enseñanza está relacionado con cómo se hace la evaluación influyendo en el tipo de aprendizaje promovido. Si la evaluación se basa principalmente en pruebas de opción múltiple o exámenes de respuesta corta, es probable que los estudiantes se enfoquen en memorizar información para superar dichas pruebas; por otro lado, si la evaluación se centra en la comprensión, la aplicación práctica de conocimientos y habilidades, y la reflexión crítica, los estudiantes estarán más motivados a profundizar en el aprendizaje y a desarrollar habilidades cognitivas más complejas.

Asociado al proceso de enseñanza y aprendizaje se vincula intrínsecamente los tipos de evaluación.

La evaluación diagnóstica es crucial en el proceso educativo ya que permite identificar los conocimientos previos, habilidades y aptitudes de los estudiantes antes de comenzar la enseñanza, lo que facilita la adaptación de la misma a las necesidades individuales de los estudiantes. Por ejemplo, en el Trayecto Introdutorio de la Facultad de Psicología se usa justo para hacer devoluciones conceptuales sobre los aspectos a trabajar. Son instancias de aprendizaje a partir de evaluar los aspectos con los que cuentan los estudiantes ingresantes.

Esto facilita la adaptación del plan de estudios y de las estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los alumnos, promoviendo un aprendizaje significativo. Además, la evaluación diagnóstica ayuda a identificar posibles dificultades de aprendizaje y a diseñar intervenciones pedagógicas adecuadas para apoyar el progreso de los estudiantes, clave para garantizar un proceso educativo inclusivo, equitativo y de calidad (Díaz Barriaga, 2002, p.396).

La evaluación formativa se centra en proporcionar retroalimentación continua durante el proceso de aprendizaje para mejorar el rendimiento de los estudiantes y ajustar la enseñanza, mientras que la evaluación sumativa se realiza al final de un periodo determinado para evaluar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje. La primera opción, informa en tiempo real sobre el progreso estudiantil, identifica áreas de mejora y permite ajustar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes;

la segunda, ofrece una visión general del rendimiento de los estudiantes tras un periodo de enseñanza, evalúa si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos y proporciona una retroalimentación global sobre el proceso educativo. Ambas son componentes clave en la valoración del aprendizaje y se complementan para proporcionar una evaluación completa y equilibrada del aprendizaje, permitiendo a los docentes ajustar su enseñanza de manera efectiva y a los estudiantes recibir retroalimentación continua para mejorar su rendimiento académico.

La transición hacia un nuevo paradigma educativo basado en competencias ha llevado a la necesidad de modificar los métodos de enseñanza y evaluación, priorizando la aplicación práctica del conocimiento y la resolución efectiva de problemas. La educación universitaria se ha adaptado a la nueva realidad del conocimiento en la sociedad actual, enfocándose en el desarrollo integral de los estudiantes a través de la adquisición de competencias prácticas y habilidades transferibles. En este contexto, la evaluación en la educación universitaria ha evolucionado hacia un enfoque continuo y coordinado con el aprendizaje, donde la evaluación y el aprendizaje se consideran dos caras de la misma moneda (Vlanchopoulos, p.184).

La evaluación no solo verifica el logro de competencias, sino que también refuerza la orientación al desarrollo competencial, fomenta la metacognición y la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes. Para evaluar competencias en su fase más terminal, se requiere recurrir a la evaluación basada en ejecuciones, lo que implica un cambio hacia una lógica procesual y continua en la evaluación.

Las competencias en el currículo universitario son fundamentales para la evaluación de los estudiantes, y su integración requiere un enfoque estructurado y estratégico para garantizar su efectividad en el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

Según el enfoque constructivista, se pueden implementar diversas estrategias docentes para una evaluación más efectiva, que promuevan un aprendizaje significativo y la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. Algunas de estas estrategias incluyen:

- Evaluación formativa continua: Realiza evaluaciones formativas a lo largo del proceso de enseñanza para monitorear el progreso de los estudiantes, identificar áreas de mejora y ajustar la enseñanza en consecuencia.
- Autoevaluación y coevaluación: Involucra a los estudiantes en la evaluación de su propio trabajo (autoevaluación) y en la evaluación del trabajo de sus compañeros y docentes (coevaluación), fomentando la reflexión, la metacognición y la colaboración.
- Uso de rúbricas: Establece criterios de evaluación claros y transparentes, utilizando rúbricas que describan los niveles de desempeño esperados en relación con los objetivos

de aprendizaje.

-Evaluación basada en proyectos: Se basa en actividades de evaluación basadas en proyectos o tareas auténticas que permita a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales y desarrollar habilidades de resolución de problemas.

-Portafolios de aprendizaje: Implementa el uso de portafolios de aprendizaje donde los estudiantes puedan recopilar evidencias de su trabajo, reflexiones sobre su proceso de aprendizaje y metas de mejora.

-Feedback efectivo: Proporciona retroalimentación oportuna, específica y constructiva a los estudiantes para guiar su aprendizaje, destacando sus fortalezas y áreas de mejora.

-Evaluación para el aprendizaje: Enfoca la evaluación no solo en medir el desempeño de los estudiantes, sino en utilizarla como una herramienta para promover el aprendizaje continuo, la autorregulación y la metacognición.

Al implementar estas estrategias docentes en el proceso de evaluación, se fomenta un enfoque donde se potencia la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje, promoviendo un desarrollo integral de sus habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Podemos utilizar los resultados de la evaluación para mejorar la calidad de la educación superior de varias maneras: utilizando los resultados de la evaluación para proporcionar una retroalimentación formativa a los estudiantes y docentes, identificando áreas de mejora y desarrollando estrategias para abordar las deficiencias; diseñando programas de mejora utilizando los resultados de la evaluación para la innovación institucional, incluyendo la revisión de planes de estudio, la implementación de nuevas estrategias de enseñanza y la identificación de necesidades de formación docente, utilizando los resultados de la evaluación para demostrar el cumplimiento de estándares de calidad y para obtener o mantener la acreditación institucional y tomando decisiones informadas, fundamentando decisiones relacionadas con la asignación de recursos, la planificación curricular y la implementación de políticas educativas, contribuyendo en todos estos aspectos a la mejora continua de la calidad de la educación superior

REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

Para darle marco a la Facultad a la cual pertenecemos, ponemos en consideración los siguientes datos significativos.

La Facultad de Trabajo Social se encuentra dentro de la Universidad Nacional de La Plata. La Carrera de Trabajo Social en la Universidad Nacional de La Plata se inicia hace más de 70 años. Desde 1937 hasta 1987 funcionó en el ámbito de la Facultad de Ciencias Médicas. En 1963, comienza a expedirse el título de "Visitador de Higiene Social y

Enfermería", y la Carrera se abre para ambos sexos. Hacia la década del 70 el Trabajo Social como profesión experimenta a nivel latinoamericano y nacional, un cambio cualitativo en cuanto a sus orientaciones teóricas y metodológicas, influenciado fundamentalmente por las teorías de la dependencia y el desarrollismo. En 1974 se elabora un nuevo plan de estudios de cinco años de formación para la obtención del título de Licenciado en Servicio Social, paralelamente se crea la Escuela Superior de Servicio Social y Salud Pública. Este proyecto se paraliza durante el proceso militar y recién en el año de 1984, cuando se inicia el período de normalización de la Universidad, se retoman los objetivos de creación de una carrera autónoma. Con el regreso de la democracia rápidamente en la Carrera de Trabajo Social comienzan a funcionar sus organizaciones: se crea el Centro de Estudiantes y, paralelamente, la creación del Centro de Graduados, en este documento proponen la autonomía académica de la Escuela Superior de Servicio Social de la Facultad de Medicina. En 1987, el presidente de la U.N.L.P Dr. Angel Plastino, resuelve la normalización institucional y la designación de un director normalizador para la creación de la Escuela Superior de Trabajo Social como carrera autónoma. En este proceso se modifica el Plan de Estudios aprobado por el Consejo Superior de la Universidad, se incorporan asignaturas vinculadas al estudio de la problemática social, aspectos metodológicos y técnicos de la intervención profesional. Finalmente, se aprueba la Licenciatura en 1989 y se habilita una sede propia.

La Licenciatura en Fonoaudiología, con un camino transitado recientemente en la Universidad pública, inicia con la aprobación del Ciclo de Complementación Curricular de la mencionada carrera hacia el año 2018. Fonoaudiología inserta en la perspectiva de la Facultad de Trabajo Social comparte la mirada en relación a la Intervención en Salud, considerándola desde un marco integral, vinculada con la satisfacción de necesidades y reivindicación de derechos: en alimentación, vivienda, trabajo, educación, cultura y ambiente, concibiendo a los sujetos de intervención como activos en el proceso que los atraviesa, que no es exclusivamente biológico e individual.

Ambas profesiones interactúan en Salud y Educación en equipos interdisciplinarios basados en principios que ligan a ambos ámbitos con los derechos y de ello se deriva la necesidad de abrirse a concepciones multidimensionales y complejas.

La evaluación en este ámbito puede constituir un proceso abierto y promotor de la reflexión crítica de docentes y estudiantes, donde el examen se plasmará como una etapa más del proceso y un instrumento de aprendizaje per se y no simplemente un instrumento de medición de saberes y discriminación entre niveles de rendimiento.

Enmarcada la Facultad en carreras que prima el conocimiento práctico y en demandas

significativas adaptadas a la sociedad actual, la evaluación no escapa a esta petición. Como estrategias plausibles de llevar a cabo se puede plantear incentivar a los docentes a reflexionar sobre sus propias prácticas de evaluación, cuestionando la efectividad y equidad de los métodos utilizados, fomentar la diversidad de métodos de evaluación incorporando una mayor variedad, como proyectos, presentaciones, debates, evaluaciones formativas, entre otros, para evaluar de manera más integral las habilidades y conocimientos de los estudiantes, incluir en el proceso una retroalimentación efectiva priorizando la retroalimentación constructiva y detallada para que los estudiantes puedan comprender sus fortalezas y áreas de mejora, y así puedan involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje y centrarse principalmente en el desarrollo de habilidades, diseñando evaluaciones que se enfoquen en el desarrollo de habilidades prácticas y críticas, más allá de la mera memorización de contenidos.

La implementación de evaluaciones auténticas, haciendo hincapié en estas áreas sociales disciplinares especializadas, hace foco en la utilización de evaluaciones que reflejen situaciones reales y desafíos del campo profesional al que se están preparando los estudiantes, para que puedan aplicar sus conocimientos de manera significativa, incorporar la coevaluación y la evaluación entre pares y fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación de sus compañeros, lo que promueve la colaboración, el pensamiento crítico y la autorreflexión.

Consideramos fundamental la capacitación docente donde se promueve la formación continua acerca de nuevas metodologías de evaluación, para que puedan actualizar sus prácticas y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes.

Al desafiar las prácticas de evaluación convencionales y adoptar enfoques más innovadores y centrados en el aprendizaje, se puede mejorar la calidad de la educación superior y favorecer un ambiente de enseñanza-aprendizaje más enriquecedor y equitativo. Se enfatiza la necesidad de una evaluación que se articule con los propósitos de la enseñanza y se preocupe por la descripción e interpretación de lo evaluado. Se plantea la importancia de una evaluación contextual, situada y compartida, que valore procesos y productos.

Resaltamos el siguiente párrafo donde indica que “la evaluación, adecuadamente formulada según los propósitos del proceso del que se trate, proporciona información que permite tomar decisiones de manera fundamentada (Mancini, 2020, p.2). De ella

depende la acreditación y certificación de los aprendizajes necesaria para la formación de un profesional egresado de la universidad.

En conclusión, se destaca la relevancia de una evaluación alineada con una enseñanza que promueva el aprendizaje profundo y significativo, vinculado a la práctica profesional de la cual se forma parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araujo, S. (2016). Tradiciones de enseñanza, enfoques de aprendizaje y evaluación: dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias* 2(2), 3-10. ISSN 2469-0090. <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.

Díaz Barriga, A, (2002) Tipos de evaluación. En A. Díaz Barriga, *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, 396-414. Universidad Nacional Abierta.

Díaz, C. (2023). *La construcción del diseño curricular de Fonoaudiología en la FTS de la UNLP. El desafío de un proyecto integrado y situado para consolidar la identidad profesional*. [Trabajo Final Integrador]. Especialización en docencia Universitaria, UNLP, Buenos Aires, Argentina.

Lipsman, M. (2023) [Universidad de Gran Rosario]. *La evaluación en los nuevos escenarios educativos*. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=UGPnFmOHs9E>

Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, XL (4)(160), 119-131. ISSN: 0185-2760. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60422569006>

Steiman, J. (2019). Algunas preguntas que guían una reflexión sobre nuestras prácticas de evaluación en la Educación Superior. *Actas Congreso Latinoamericano: Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior*. Universidad Nacional de Rosario, AIDU, Rosario, Argentina.

Sosa, A.A y Mancini, V. (2022). Repensar los momentos, tipos y criterios de evaluación en la Universidad en el marco de nuevos contextos educativos. *Trayectorias Universitarias*, 8(14), ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e098>.

Relato de experiencia pedagógica evaluación oral

Karina Pellicer
Julián de la Torre
Leandro Salúm
Fabián Benítez
Julio Copes

Cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos. Facultad de Ciencias Veterinarias.
Universidad Nacional de La Plata

pellicerk@fcv.unlp.edu.ar

jdelatorre@fcv.unlp.edu.ar

lsalum@fcv.unlp.edu.ar

fgbenitez@fcv.unlp.edu.ar

jcopes@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

El trabajo presenta una experiencia de evaluación oral en el curso de Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo del examen oral es evaluar la comprensión e integración de los conceptos del curso, estimular el desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas, y favorecer la autonomía y responsabilidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. El examen consiste en una conversación informal entre el docente y el estudiante sobre un tema elegido por este último, donde se le plantean situaciones hipotéticas relacionadas con la vida profesional. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios, tanto desde el punto de vista de los estudiantes como del equipo docente, que valoraron positivamente la experiencia y la retroalimentación inmediata y personalizada. El trabajo también identifica algunos aspectos a mejorar para futuras ediciones del curso, como la ampliación y diversificación de los temas y las preguntas, la incorporación de criterios de coevaluación y autoevaluación, y la optimización de los recursos tecnológicos.

PALABRAS CLAVE: evaluación oral; enseñanza veterinaria; integración de conceptos; juego de roles

INTRODUCCIÓN

El presente relato se enfoca en evaluación de acreditación de contenidos del curso Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos, considerando la dificultad para obtener evidencias que permitan reflejar los conceptos aprendidos y la capacidad de relacionarlos entre sí y con conocimientos previos o de cursos posteriores, es decir, en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Teniendo en cuenta la premisa de planificar la evaluación como parte de un proceso complejo de la tríada enseñanza, aprendizaje, evaluación más que en sólo prever la instancia para certificar los aprendizajes (Araujo 2022), el equipo decidió en 2023 planificar la evaluación en el curso Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos con un examen oral.

El plan de estudios 2004/14 permite promocionar los cursos. La Cátedra de Tecnología y Sanidad de los Alimentos de la Facultad de Ciencias Veterinarias dicta dos cursos de 5º año de Medicina Veterinaria: Tecnología Aplicada a los Productos Alimenticios en el 1º y Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos en el 2º. Además, los estudiantes de 4º año de Microbiología hacen Tecnología y Microbiología de Alimentos en el 2º cuatrimestre desde el año 2023. El curso Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos tiene clases presenciales obligatorias (APO) que incluyen tanto actividades teóricas como prácticas en cada encuentro (trabajos en grupo, tareas y exposiciones orales), y un examen parcial integrador al final. El examen se aprueba con 4 y se promociona con 7 o más, asistiendo al 75% de las clases.

El equipo docente de la Cátedra considera a la evaluación como una parte fundamental del proceso enseñanza aprendizaje, que constituye un proceso continuo de casi toda la trayectoria del estudiante en la facultad. La práctica de evaluación se desarrolla en las diferentes etapas y propuestas de cada curso hasta llegar a un objetivo final, ya sea para aprobar un curso acreditando los conocimientos adquiridos, o para completar una carrera. El sistema de evaluación de los cursos se ha ido trabajando previamente en base al análisis de los resultados obtenidos durante las cursadas y considerando las encuestas de los estudiantes (Pellicer 2016; Salum 2022).

Para la acreditación de ambos cursos por promoción, los docentes de la cátedra han establecido el régimen de promoción sin examen final. En virtud de los resultados obtenidos por los alumnos y con la intención de favorecer la adquisición e integración de los contenidos, se fueron realizando modificaciones en el régimen de promoción sin examen final (Pellicer 2016).

Desde el 2009 hasta 2011 se utilizó la evaluación sumativa en dos bloques donde se promediaban las calificaciones (el primer bloque compuesto por las APO del 1 a 5 y el

segundo bloque desde la APO 7 hasta la 12), se utilizaron evaluaciones objetivas de tipo Test o examen convencional.

En 2011 se implementó la incorporación a cada APO de 20 preguntas orientadoras, los estudiantes adquirirían las mismas junto con la bibliografía de una plataforma interactiva pudiendo concurrir a la actividad presencial obligatoria con las preguntas resueltas. Desde el 2012 hasta el 2015, el régimen de promoción planteado involucró aprobar el 80 % de las evaluaciones que se realizan al finalizar cada Actividad Presencial Obligatoria (APO) y en el Examen Parcial Integrador obtener una calificación igual o superior a 7. Se introdujo la evaluación formativa (al finalizar cada APO) y sumativa (una EFI de los contenidos desde la APO 1 hasta la APO 12). En ambos casos se diseñaron Pruebas objetivas sencillas del tipo verdadero-falso; pocas preguntas de cierta dificultad, preguntas con enunciados a completar (lagunas). La incorporación de una evaluación en cada APO incentivó a los estudiantes a leer el material previamente a la clase lo cual repercutió positivamente en la adquisición e integración de los mismos. (Pellicer 2016).

En los años 2016 y 2017 se decide realizar otra modificación del sistema de evaluación persiguiendo el mejoramiento continuo de la calidad educativa, a una forma de evaluación clase a clase, sumada a una evaluación final basada en el sistema de opción múltiple. La metodología de opción múltiple utilizada en la evaluación daba lugar a que el estudiante enfrente la necesidad de haber entendido previamente el tema sobre el cual se lo estaba evaluando, ya que las respuestas requerían de una justificación a la respuesta basada en situaciones cotidianas durante el ejercicio de la profesión. En el año 2017 se incorporó con una pequeña variante que fue la de realizar dos evaluaciones, a mitad y a final del curso para evitar la acumulación de excesiva cantidad de material de estudio y bibliográfico en cada instancia. (Pellicer 2018)

En 2018 se incorporó el sistema de tutorías en trabajos grupales para las evaluaciones formativas clase a clase, y un solo parcial al finalizar el curso dado que la incorporación de dos parciales en 2016 y 2017 no produjeron diferencias significativas en los resultados de la evaluación. Desde marzo de 2020 hasta fin de 2021 debido a la situación de aislamiento originado por la pandemia causada por COVID-19, se adaptó el curso presencial a un formato virtual, interactivo y colaborativo aprovechando las capacitaciones recibidas de la Dirección de Educación a Distancia. Previo a esta situación ya se disponía de un aula virtual en la plataforma Moodle que se usaba solamente como repositorio. Al inicio del curso se explicó a los estudiantes la metodología de trabajo y el uso adecuado de la plataforma Moodle, los cursos se llevaron adelante con una planificación semanal, con actividades asincrónicas y sincrónicas de tipo expositiva e interactiva. A lo largo de las

diferentes actividades se plantearon tareas o actividades en los encuentros sincrónicos para la evaluación clase a clase, y los cursos tuvieron una sola evaluación parcial al finalizar el mismo con un cuestionario en Moodle con diferentes formatos de preguntas. Durante el desarrollo de los cursos se favoreció la comunicación dentro de los grupos de trabajo, entre los estudiantes y docentes. Un gran beneficio que surgió fue un importante aprovechamiento de la plataforma virtual y generación de nuevas herramientas virtuales que permanecerán en uso como complemento del aula posterior a la pandemia.

El presente relato se centra en evaluación de acreditación de contenidos del curso Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos, considerando la dificultad para lograr evidencias que permitan reflejar los conceptos adquiridos y la capacidad de relacionarlos entre sí y con conocimientos previos o de cursos posteriores, es decir, en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Tomando la premisa de planificar la evaluación como parte de un proceso complejo de la tríada enseñanza, aprendizaje, evaluación más que en sólo prever la instancia para certificar los aprendizajes (Araujo 2022), el equipo decidió en 2023 planificar la evaluación en el curso Bromatología, Higiene e Inspección de Alimentos con un examen oral.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El examen consistía en que todos los alumnos se reunieran en el aula, donde se quedaban sentados revisando sus apuntes hasta que se les llamaba o se ofrecían voluntariamente para hacer una entrevista. En esa entrevista, el profesor y el estudiante tenían una conversación informal que daba pie a la introducción del tema que el profesor escogía con el estudiante.

Esta forma de evaluar favorece el confort de ambos, el estudiante (evaluado) y el docente (evaluador), donde fluye la interacción y se propone al estudiante una posible situación laboral para que se proyecte como en el ámbito laboral donde se aplican los conocimientos evaluados. Después de este encuentro, el grupo docente le informa al estudiante la nota obtenida y le da una retroalimentación sobre sus aciertos y errores en sus conocimientos. Acto seguido el estudiante refrenda un acta de evaluación que contiene los temas evaluados y la calificación obtenida prestando así su conformidad del proceso de evaluación.

El examen oral quiso evaluar la comprensión e integración de los conceptos, el desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas, y la autonomía y responsabilidad de los estudiantes. Los resultados fueron muy satisfactorios, ya que los estudiantes mostraron interés, motivación y esfuerzo, y profundizaron y relacionaron mejor los temas. Los

estudiantes estuvieron de acuerdo con el formato del examen, que les dio más libertad, seguridad y retroalimentación. El equipo docente también disfrutó la experiencia, que les ayudó a conocer mejor a los estudiantes, sus formas de pensar, dificultades y logros. Entre los aspectos a mejorar, el planteo de algunos temas, las preguntas, los criterios de coevaluación, y los recursos tecnológicos.

Santos Guerra (2017) destaca la complejidad de la evaluación educativa y cómo debe superar la mera medición de conocimientos. Según el autor, la evaluación debe fomentar el aprendizaje significativo, donde el estudiante sea el centro y se desarrolle su potencial. Al evaluar, debemos tener en cuenta las emociones que afectan al rendimiento de los estudiantes, como confianza, preparación, comunicación, experiencias previas, ansiedad, miedo, estrés, timidez, o situaciones personales. Pensamos que el examen oral es una manera de evaluar alternativa que usamos en nuestro curso para ofrecer a los estudiantes un aprendizaje más completo y significativo. Esta evaluación se basa en que el estudiante sea el actor principal, y la interacción y el diálogo con el docente sean clave para evaluar.

Los objetivos principales del examen oral son:

- Medir la comprensión e integración de los conceptos del curso: El docente dialoga con el estudiante para ver si ha asimilado y relacionado los conceptos y contenidos del curso, y si sabe usarlos para explicar situaciones hipotéticas de la vida profesional.
- Fomentar el desarrollo de habilidades comunicativas y argumentativas: El examen oral facilita al estudiante ejercitar y desarrollar sus habilidades para comunicarse de manera precisa, breve y persuasiva, tanto de forma oral como escrita.
- Promover la autoeficacia y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje: Al escoger el tema de la evaluación y participar activamente en la conversación, el estudiante ejerce un rol principal en su propio aprendizaje.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

El examen oral fue una forma de evaluación adecuada para el curso, porque evaluó la comprensión e integración de los conceptos, no solo la conceptualización. Los estudiantes demostraron que podían usar los conocimientos en situaciones reales o hipotéticas, conectar los temas entre sí y con otras materias, y expresar sus opiniones y argumentos de forma coherente y fundamentada. También desarrollaron habilidades comunicativas y argumentativas, importantes para el ámbito académico y profesional. Las respuestas obtenidas fueron organizadas y con lenguaje apropiado, de forma clara y precisa, y se mantuvo el interés y la atención del evaluador. Además, el examen oral promovió la autonomía y responsabilidad de los estudiantes, ya que requirió más compromiso y

esfuerzo por estudiar y repasar, y más confianza y seguridad en sí mismos. Asimismo, el examen oral brindó una devolución inmediata y personalizada, que ayudó a los estudiantes a conocer sus fortalezas y debilidades, y mejorar sus aprendizajes, como explica Bernal (2022). Finalmente, el examen oral contribuyó a crear un ambiente de confianza y participación en el aula, donde los estudiantes y el equipo docente pudieron interactuar de forma más fluida y cercana, y reconocer el valor y la diversidad de las diferentes perspectivas y experiencias.

Para optimizar el uso del examen oral como forma de evaluación en el curso, se podrían mejorar algunos aspectos, como la enseñanza de las ciencias basada en la indagación, un tema que plantea desafíos interesantes y que relata Harlen (2013). Por ejemplo, se podría ampliar y diversificar los temas y las preguntas, para cubrir todos los contenidos y evitar la repetición o la previsibilidad. También se podría incluir criterios de coevaluación y autoevaluación, para que los estudiantes puedan evaluar su propio desempeño y el de sus compañeros, y estimular el aprendizaje colaborativo y la reflexión crítica. Además, se podría mejorar el uso de los recursos tecnológicos como la posibilidad de evaluación remota con dispositivos tecnológicos, una tendencia cada vez más presente en nuestro medio. Finalmente, se podría hacer una evaluación formativa antes del examen oral, para que los estudiantes puedan practicar sus habilidades y recibir una retroalimentación orientativa que les ayude a prepararse mejor para el examen, presentado como una actividad de aprendizaje complementaria al dictado de la última actividad Presencial Obligatoria (APO).

El examen oral ha mostrado resultados muy positivos. Los estudiantes han expresado su agrado con este formato de evaluación, porque les da la oportunidad de:

- Comunicarse con más libertad y confianza: En un entorno similar a una situación laboral real y cómodo, los estudiantes se expresan mejor y comparten sus ideas y opiniones.
- Obtener una respuesta rápida y personalizada: El docente puede dar al estudiante una valoración personalizada de su rendimiento, señalando sus habilidades y dificultades, y ofreciéndole orientaciones para perfeccionar el aprendizaje.

¿Qué dicen los docentes sobre el examen oral?

El equipo docente también ha dado una valoración positiva de la experiencia del examen oral. Esta evaluación les ha permitido:

- Entender mejor a los estudiantes: A través del diálogo, los docentes pueden apreciar mejor las formas de razonar y aprender de cada estudiante, cómo entendieron la temática transmitida durante el año lectivo, así como sus dificultades y logros al momento de asimilar la información y poder aplicarla a la realidad profesional.

Mejorar el curso a partir del examen oral: Los resultados del examen oral permiten detectar áreas de mejora para el curso, como aumentar y diversificar los temas y las preguntas, agregar criterios de coevaluación y autoevaluación, y mejorar los recursos tecnológicos.

CONCLUSIÓN

El trabajo afirma que el examen oral fue una forma de evaluar importante, que contribuyó a los objetivos pedagógicos y a un aprendizaje significativo y activo de los estudiantes. También, siguiendo a Anijovich (2009), afirma que se necesita una metodología clara y transparente para hacer, aplicar y calificar el examen oral, que garantice su validez, confiabilidad y equidad. Además, identifica algunos aspectos del examen oral que se deben mejorar, como los temas y las preguntas, los criterios de coevaluación y autoevaluación, el uso de los recursos tecnológicos y la evaluación formativa previa al examen. Estas acciones podrían mejorar la calidad del examen oral y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amestoy de Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-32.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M. J. y Mora, S. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Tilde editora.
- Araujo, S. (2016). Evaluación del aprendizaje en la Universidad. Principios para favorecerlo. Ítems del CIEP. *Miradas Interdisciplinarias*, (1), 80- 97.
- Bernal, I.M. (2022). El examen oral como promotor del aprendizaje activo. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 11(1), 130-134.
- De Camilloni, A.R., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Arceo.
- Harlen, W. (2013). Evaluación y Educación en Ciencias Basada en la Indagación: Aspectos de la Política y la Práctica. Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme (SEP).
- Litwin, E. (2022). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Tilde editora.
- Pellicer, K. Copes, J., Brusa, V., de la Torre, J. y Salum, L. (2018). Estrategias de mejoramiento continuo en la evaluación de los cursos de alimentos de quinto año de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. *II Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, abril 2018, UNLP.

Pellicer, K., Aliverti, V., Aliverti, F., Salum, L., Lasta, G., Barbero, R., Bigeon, G., Ortega, E., de la Torre, J., Brusa, V. y Copes, J. (2016). Estrategias de la evaluación de los aprendizajes en los cursos de Tecnología y Bromatología de Alimentos plan 406. / *Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, abril 2016, UNLP.

Salum, L., de la Torre, J., Izcurdia, J. M., Pellicer, K. y Copes, J. (2022). 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. *Memoria de las 4º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública*. Editorial Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 1189-1193.

Analogías y ficciones en la enseñanza de la modelización

Jorge Paruelo

Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires
jparuelo@frba.utn.edu.ar

RESUMEN

La enseñanza de la modelización es uno de los objetivos de la formación universitaria en carreras científico-tecnológicas. Cualquier profesional en el área se maneja con modelos. Cuando enfrenta un problema, en muchos casos necesita utilizar un modelo para dar cuenta de él, ya sea que busque explicaciones, predicciones, cursos de acción o desarrollos prácticos. La enseñanza de la modelización requiere del entrenamiento en un conjunto de habilidades involucradas en el proceso de modelización mencionado antes. Es necesario disponer de habilidades y conocimiento en sistemas de representación, habilidades de testeo de modelos y también habilidades de aplicación. Una habilidad, que siempre se consideró más difícil de entrenar desde la ciencia, es la creatividad. En el presente avance de investigación reseñamos las herramientas en las que estamos trabajando para generar actividades que permitan desarrollar la creatividad en carreras científico-tecnológicas. En particular presentamos dos fuentes que identificamos para avanzar en el tema: el uso de analogías y ficciones literarias o fílmicas. Adelantemos también posibles caminos para emplear estos recursos en el desarrollo de actividades de aula.

PALABRAS CLAVE: modelización; analogías; simulaciones; enseñanza universitaria

INTRODUCCIÓN

La enseñanza basada en la modelización es una propuesta que ha crecido desde hace más de dos décadas. Vinculada a la enseñanza basada en modelos, existen ya importantes trabajos teóricos en el área y varias aplicaciones a la enseñanza media. Menos desarrollado está este campo en el área de la educación superior. Sin embargo, hay en los últimos años algunos desarrollos en el plano universitario y en la formación de profesores. La enseñanza de la modelización tiene varias propuestas diferentes (Clement, 2000; Halloum, 2007; Gilbert y Justi, 2016) pero todas incluyen el proceso de modelización que involucra: la definición de un problema, la formulación inicial de un modelo mental como primer intento para dar cuenta del problema, la expresión del modelo mental mediante un sistema conveniente de representación que haga del modelo algo comunicable y que pueda compartirse con otros (lo que habitualmente mencionamos como “modelo” a secas), un ciclo de testeo del modelo en el que se lo modifica y se analiza si resuelve el problema y un posterior proceso de aplicación para resolver el problema y evaluar la utilidad del modelo para otros casos.

Cualquier profesional en el área científico-tecnológica se maneja con modelos. Cuando enfrenta un problema, en muchos casos necesita utilizar un modelo para dar cuenta de él, ya sea que busque explicaciones, predicciones, cursos de acción o desarrollos prácticos.

Un buen ejemplo de estas necesidades se puede apreciar en la forma como se realizó la reparación de Atucha II.

A partir de la detección de un desperfecto en la refrigeración del reactor nuclear se localizó el desprendimiento de una pieza cilíndrica de 16 cm de diámetro por 9 cm de altura como causante del problema. El único acceso al lugar donde estaba la pieza es a través de un tubo de 14 m de largo y 10 cm de diámetro con el adicional de que la pieza está sumergida en agua pesada en un entorno altamente radiactivo. Las propuestas de los diseñadores del reactor era desarmarlo para poder sacar la pieza y luego rearmarlo. Un proceso que llevaría entre cuatro y seis años, período durante el cual el reactor debería estar parado. La solución que se encontró para acortar los tiempos involucró una gran cantidad de modelos que permitían trabajar las diferentes partes que requería el curso de acción elegido. El primer paso fue un análisis de la utilidad de la pieza. Se llegó a la conclusión de que no era necesaria y podía extraerse. Para llegar a esto era necesario modelizar el funcionamiento del reactor sin esa pieza para poder determinar si podía funcionar normalmente, trabajando con simulaciones. Una vez hecho esto, y disponiendo de buenos argumentos para sostener que se podía prescindir de la pieza, comenzó el trabajo de diseño del modelo de reparación del área donde se localizaba la falla. El objetivo era que el reactor estuviera parado el menor tiempo posible. Para eso se diseñó un modelo que consistía en cortar la pieza en varios pedazos que pasaran por el tubo de 10 cm de diámetro, extraer las piezas y como prevención

adicional, soldar otras tres piezas similares a la extraída para que no se desprendieran en el futuro. Este modelo del proceso de reparación, que parece muy sencillo, requiere de una serie de modelos más específicos, algunos predictivos, otros de desarrollo de prototipos. El ya mencionado modelo de funcionamiento del reactor sin la pieza es un ejemplo de un modelo predictivo. Se necesitaban varios modelos de desarrollo, uno para el corte, uno para soldar en el ambiente donde se encontraban las piezas, otro para extraer y seguramente varios más para diferentes problemas. El proceso de reparación es sumamente interesante, no sólo por los modelos involucrados sino por la pasión puesta en juego en la reparación, pero a los fines de este trabajo nos focalizaremos en un detalle del modelo de extracción.

Lo que se diseñó para extraer aquello que no debía quedar dentro del reactor fue una combinación de dos herramientas, una de pinzas y otra de sopapas. El interés acá está puesto en la forma de pensar de quien introdujo la idea de las sopapas. Cuenta uno de los directores de Nucleoeléctrica en un video de difusión [La liga de la ciencia, 2023] que uno de los ingenieros que estaba ocupado en el tema tomó la idea de ver jugar a su hija/o con un juego en particular y de allí se le ocurrió la posibilidad de desarrollar sopapas de extracción de materiales. Es decir, todo surge a partir de una analogía entre juguetes y un sistema de extracción de material radiactivo.

Las analogías cumplen un rol importante en el desarrollo de modelos nuevos, en diferentes partes del proceso de modelización (por ejemplo, para diseñar experiencias para obtener datos) y en el aprendizaje de modelos ya desarrollados. Según Gilbert y Justi [2016] las analogías juegan un papel relevante en la generación de un modelo, como muestra el ejemplo del diseño de la herramienta de extracción en la reparación de Atucha II.

La enseñanza de la modelización requiere del entrenamiento en un conjunto de habilidades involucradas en el proceso de modelización mencionado antes. Es necesario disponer de habilidades y conocimiento en sistemas de representación (gráfico, matemático, material, etc.), habilidades de testeo de modelos (experimentos mentales, trabajo con datos fácticos, articulación teórica, etc.) y también habilidades de aplicación (por ejemplo, para armar prototipos). Pero existe una habilidad que es la que siempre se consideró más difícil de entrenar desde la ciencia: la creatividad. La generación de modelos mentales supone un grado de creatividad importante.

Determinar qué es la creatividad puede ser algo difícil de abordar en un trabajo de estas características y por lo tanto no lo vamos a hacer. Sin embargo, dado que hablaremos de creatividad, adoptaremos una caracterización algo difusa ya brindada en otros trabajos sobre el tema (DiSciullo, Paruelo, 2016): entendemos creatividad como novedad, innovación u originalidad respecto del acervo de conocimientos del individuo. Es importante remarcar que con esta caracterización el redescubrimiento de las leyes de Mendel por un estudiante

constituye un acto creativo, la aplicación de un concepto matemático para la resolución de un problema diferente a los que enfrentó hasta ese momento es también un acto creativo. Todos tenemos este tipo de creatividad y lo que necesitamos es desarrollarla a partir de técnicas y actividades convenientes.

La creatividad difiere según el ámbito en el que nos desarrollemos. No es lo mismo la creatividad en las artes plásticas que en el derecho o en el desarrollo de modelos. Si sostenemos que la modelización es enseñable y esto involucra que los estudiantes generen algún tipo de modelo mental, entonces debemos conceder que, al menos, es posible generar condiciones para que la creatividad se desarrolle en nuestros estudiantes.

El problema central de nuestra investigación es el desarrollo de herramientas para la enseñanza de la modelización, lo que incluye el entrenamiento en las habilidades que requiere la modelización. En otros trabajos hemos presentado algunas propuestas para trabajar con los sistemas de representación, con la introducción de conceptos y la modelización a partir del trabajo experimental. En esta etapa estamos centrados en una parte más compleja que es cómo generar actividades que lleven al desarrollo de la creatividad. El desafío es cómo, con qué herramientas podemos generar condiciones para ese desarrollo. Qué prácticas docentes tenemos que implementar, qué actividades nos permiten hacerlo.

OBJETIVOS

En este avance vamos a señalar dos posibles herramientas en las que estamos trabajando para lograr desarrollar la creatividad asociada con la modelización. Nuestro objetivo es que los estudiantes ejerciten el pensamiento con analogías y que aprendan a pensar dentro de los límites de un modelo.

En esta etapa de elaboración de actividades, procedimos a buscar fuera del ámbito específico de los contenidos disciplinares elementos que nos permitan desarrollar las formas de pensamiento mencionadas. En particular buscamos elementos en desarrollos epistemológicos. El paso siguiente es transformar y determinar la utilidad de estas ideas fuerza para conseguir los objetivos buscados.

PENSAR CON ANALOGÍAS

Caractericemos cómo entendemos “analogía” en este trabajo. La idea base es que existe una correlación estructural entre dos situaciones análogas. En trabajos anteriores hemos sistematizado qué se entiende por analogía en el marco educativo (Ares et al., 2006). Resumimos acá la manera de interpretar este concepto.

Consideremos dos situaciones, cada una representada por un conjunto de particulares, propiedades de esos particulares y relaciones entre esos particulares²³ (ver figura 1). Por ejemplo, consideremos que una de las situaciones es una nena de cinco años jugando con una pequeña caña de pescar que en la punta del hilo tiene un imán con el que trata de juntar pececitos de madera que tienen pegado un trozo de metal y flotan en un recipiente; la otra situación es un ingeniero especializado que manipula a distancia, mediante un joystick, una sopapa industrial con un cable de catorce metros de largo tratando de juntar trozos de una pieza de metal que están depositados en un recipiente con agua pesada radiactiva. Si de estos dos conjuntos que representan las situaciones podemos obtener subconjuntos entre los cuales se establezca un isomorfismo²⁴, diremos que ambas situaciones son análogas (citarnos).

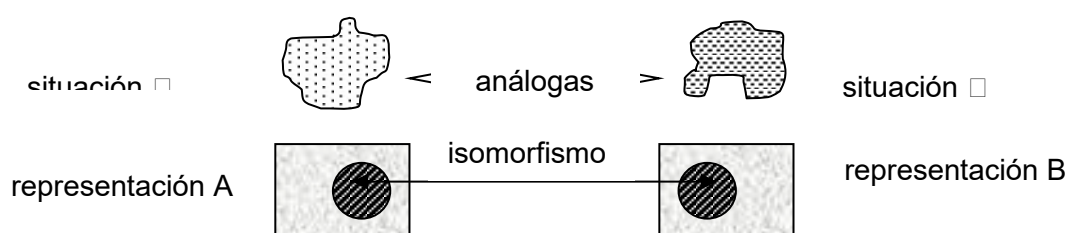


Figura 1

Dos situaciones son análogas porque tienen una misma estructura. Un ejemplo muy claro de situaciones análogas es el que se da entre aquellas que responden al mismo modelo matemático, por ejemplo, dos situaciones que son modelizadas por la misma ecuación diferencial. El comportamiento de la desocupación en un lugar o el crecimiento de una población bacterias responden a la ecuación logística y eso los hace análogas, o un circuito RCL en electricidad y un circuito mecánico con un resorte en un medio viscoso

Entendidas de esta manera las analogías, creemos que una forma de entrenar la creatividad empleando este recurso consiste en secuenciar un conjunto de analogías entre situaciones técnicas, tecnológicas o científicas y situaciones epistémicamente más accesibles para los estudiantes. Ejemplo de esto puede encontrarse en DiSciullo et al., (2011) pero es posible comenzar proponiendo a los estudiantes una analogía incompleta, es decir con algunos huecos para que sean ellos quienes la desarrollen. Luego, pedirles que armen situaciones análogas de algún modelo que conocen. Una variante interesante que pensamos que sirve para el aprendizaje es desarrollar analogías de aquellos modelos nuevos que se van

²³ Más rigurosamente: instanciaciones de propiedades de particulares e instanciaciones de relaciones entre particulares. Por “particular” entendemos todo objeto o entidad incluido en la representación.

²⁴ En el sentido de que se preservan las relaciones.

desarrollando en las clases. El proceso que se propone acá es similar a la propuesta que hay en [Miguel, 1999] de utilizar analogías para generar ideas de estructuras como paso previo al aprendizaje de un modelo nuevo.

PENSAR DENTRO DE UN MODELO

En su (2016), Roman Frigg sostiene que en la modelización estructuralista (que incluye la mayor parte de las corrientes semanticistas respecto de las teorías científicas) un modelo es descrito como una estructura $E=[U,R]$ donde U es el dominio, un conjunto no vacío de objetos, y R el conjunto de relaciones que se establecen sobre U . Esa estructura es completamente abstracta. Frigg propone que cualquier instancia de esa estructura se hace sobre objetos y contextos idealizados, no sobre los sistemas reales que se pretende representar. Propone entonces prestar atención a un sistema intermedio, no real pero tampoco abstracto que consiste en la estructura mencionada instanciada en los objetos idealizados considerados como si fueran reales, fácticamente existentes.

El paso siguiente que da Frigg es asociar estos modelos instanciados en objetos idealizados con lo que ocurre con las ficciones literarias o fílmicas. Cuando nos insertamos en el mundo que nos propone una ficción tenemos una serie de datos y reglas con la que se maneja ese mundo ficticio. Sobre esa base podemos empezar a hacer conjeturas e inferencias sobre los sucesos de ese mundo. De algún modo lo que hacemos es completar ese mundo. Es claro que nuestra imaginación nos puede llevar por caminos insospechados en ese mundo y que difieren mucho de lo que el texto literario o el video propone, pero es posible determinar, en la mayoría de las ficciones, qué cosas son posibles, cuáles son imposibles o con una muy baja probabilidad y cuáles son consecuencia de lo explícitamente relatado en el texto o expuesto en el video. Para disponer de un ejemplo simple y metiéndonos en el mundo borgeano de “La biblioteca de Babel” (Borges, 2011) es posible concluir que la biblioteca descrita no es infinita a partir de la información dada en el texto y la suposición de que las leyes físicas de ese mundo coinciden con las del nuestro. Insertarnos en un modelo, pensar dentro de él, nos lleva a meternos en el ‘mundo’ descrito en el modelo.

La inserción en los mundos ficcionales tiene su fundamento en la teoría de la simulación. Desde esta teoría, la imaginación se dispara a partir de un objeto, entendido en sentido amplio, es decir un objeto material, una situación, un argumento, etc. Estos disparadores son llamados “atrezos”. Un cuento puede ser considerado un atrezzo en tanto incite al lector a imaginar algo más allá de la literalidad del texto. Un modelo científico es un atrezzo en tanto incite a quien lo está manejando a imaginar variantes, complementos, modificaciones o usos alternativos. Según Frigg, el imaginar algo desde un cuento es participar en un juego de hacer-como-que. Llevado al plano de los modelos, pensar en un modelo dinámico de tres

cuerpos unidos por una cuerda, sin rozamiento y regido por las leyes de Newton, es, de algún modo, jugar a hacer-como-que vivimos en un mundo newtoniano sin rozamiento en el que enfrentamos esa situación.

Aunque la similitud entre las ficciones y los modelos instanciados en entidades idealizadas tenga sus limitaciones y problemas, algunos de los cuales señala Frigg en su artículo, podemos tomarlo como ejercicio de entrenamiento de creatividad en el sentido mencionado más arriba. Para eso es necesario seleccionar obras literarias, películas u obras de teatro sobre las cuales elaborar actividades que busquen que los estudiantes pongan en juego su imaginación y sus capacidades inferenciales para poder aumentar la información sobre ese mundo ficticio sin salir de los límites de lo posible, preferentemente eventos con probabilidad alta.

Es de esperar también que actividades de este tipo permitan desarrollar habilidades que se ponen en juego al gestar experimentos mentales, algo necesario para el testeo de modelos.

CONCLUSIONES

Disponemos de dos ideas para desarrollar recursos que permitan entrenar la creatividad en los estudiantes en el área científico-tecnológica y en particular en el manejo con modelos. Los detalles de cómo plasmar actividades en las líneas mencionadas dependen del contexto educativo que se esté considerando. Es diferente el tipo de actividad a diseñar si se trabaja a nivel de la escuela media que si se trabaja en la universidad.

El desarrollo en el que estamos trabajando estas ideas es el de ingresantes universitarios. El objetivo es generar formas de pensamiento que resultan fundamentales para abordar sus carreras. Creemos que estas ideas son potencialmente útiles para los fines buscados. Resta elaborar actividades y ponerlas en práctica para poder medir si colaboran para entrenar las habilidades pretendidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ares, O., Di Sciullo, A., Jiménez, G., Miguel, H., Paruelo, J. y Reynoso, L. (2006). Nuevos roles para propiedades y relaciones en la estructura de una analogía. *Signos filosóficos*, 8(16), 81-96.

Borges, J.L. (2011). *Obras completas*. Volumen 1. Sudamericana.

Clement, J.J. (2000). Model based learning as a key research area for science education. *International Journal of Science Education*, 22(9).

Di Sciullo, A. y Paruelo, J. (2016). La creatividad como base de la innovación. En R. Chrobak y E. Chrobak (Coords.). *Actas del II Congreso Internacional de Investigación y Docencia de la Creatividad*. Educo.

- Di Sciallo, A., Miguel, H. y Paruelo, J. (2011). Diagrama causal de la fotosíntesis. En A. Torrano y A. Videira. *Representación en ciencia y arte*. Volumen 3. Editorial Brujas y Universidad Nacional de Córdoba.
- Frigg, R. (2016). Los modelos y la ficción. *Metatheoria – Revista De Filosofía E Historia De La Ciencia*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.48160/18532330me7.254>.
- Gilbert J. y Justi R. (2016). *Modelling-based Teaching in Science Education*. Springer.
- Halloum, I.A. (2007). Mediated modeling in science education. *Science & Education*, 16(7).
- La liga de la ciencia (18 de septiembre de 2023). Clase magistral: la reparación de Atucha II (video) Youtube. <https://youtu.be/zeOuf1ibv0Q?si=I91OpU8vYIbKinum>.
- Miguel, H. (1999). La analogía como herramienta en la generación de ideas previas. *El Caldero de la Escuela* 73, 85-97.

Aportes vygotskyanos para configurar actividades matemáticas en carreras de Ingeniería

Leonardo Javier D'Andrea
Facultad Regional Avellaneda. Universidad Tecnológica Nacional
ldandrea@fra.utn.edu.ar

RESUMEN

A nivel internacional se están estableciendo nuevos estándares para la enseñanza en carreras de Ingeniería, direccionándose hacia una propuesta basada en la formación por competencias. Esto conlleva a que resulte *imprescindible* actualizar los modelos de instrucción de las diferentes disciplinas que conforman la trayectoria educativa universitaria en esas carreras. En particular, se advierte la emergencia de muchos *desafíos* y *debates educativos*, que abarcan desde la planificación, los recursos (herramientas e instrumentos), la dinámica de las clases y los estilos de enseñanza y de aprendizaje, hasta *cuestionar* la cultura institucional generalmente presente en las universidades, muy asentada en tradiciones y rutinas establecidas durante muchos años. En términos de la instrucción de la Matemática, desde el Cálculo Diferencial e Integral en las carreras de Ingeniería, se reconoce la necesidad de *cuestionarse* cómo podría alguien advertir que una clase efectivamente está centrada en competencias.

En este contexto, se propone compartir cómo se recurrió a aportes vygotskyanos para la configuración, la implementación y el análisis de actividades matemáticas en la cátedra Análisis Matemático 1 en el primer año de la carrera Ingeniería Electrónica en la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional en la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

PALABRAS CLAVE: actividades matemáticas; Teoría Histórico-cultural; cálculo; Ingeniería

INTRODUCCIÓN

A nivel nacional e internacional se están estableciendo nuevos estándares para la enseñanza en carreras de ingeniería, direccionándose hacia una propuesta basada en la formación por competencias (Irigoyen; Jiménez y Acuña, 2011; López Ruiz, 2011). Esto conlleva a que resulte *imprescindible* actualizar los modelos de instrucción de las diferentes disciplinas que conforman la trayectoria educativa universitaria en esas carreras, diseñando e implementando *procesos de cambio* bajo este nuevo paradigma (Díaz Barriga, 2006; Coll, 2007; Gimeno Sacristán, 2008). En particular, se advierte la emergencia de muchos *desafíos* y *debates educativos*. Estos abarcan desde la planificación, los recursos (herramientas e instrumentos), la dinámica de las clases y los estilos de enseñanza y de aprendizaje, hasta *cuestionar* la cultura institucional generalmente presente en las universidades, muy asentada en tradiciones y rutinas establecidas durante muchos años (Zabalza Beraza, 2007).

En términos de la instrucción de la Matemática, desde el Cálculo Diferencial e Integral en las carreras de Ingeniería Electrónica, se reconoce la necesidad de cuestionarse cómo podría alguien advertir que una clase efectivamente está centrada en competencias (Camarena Gallardo, 2010). Para ello se considera que de poder establecerse un referencial sobre prácticas matemáticas que son irrenunciables en la formación de un ingeniero electrónico, se facilitará y fortalecerá la enseñanza desde los distintos descriptores de conocimientos acorde a lo que plantea el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI).

En este contexto, se propone compartir cómo se recurrió a aportes vygotskyanos desde la Teoría de la Objetivación – en adelante TO – (Radford, 2014) para el diseño, la implementación y el análisis de un dispositivo didáctico en la cátedra Análisis Matemático 1 (AMI) en el primer año de la carrera Ingeniería Electrónica en la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN-FRA) en la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Durante la investigación se llevaron adelante diferentes etapas con el *objetivo general* de inferir indicadores referenciales para la enseñanza y el aprendizaje del Cálculo en una variable desde el Enfoque por Competencias (Tobón, 2006; Perrenoud, 2009) en carreras de Ingeniería. Para tal fin, inicialmente, se reconoció la emergencia de las configuraciones de objetos matemáticos (Godino, 2018) asociados al Cálculo en una variable en trabajos finales de la Práctica Profesional Supervisada del último año de la carrera y en las prácticas profesionales en la labor de ingenieros electrónicos mediante entrevistas semiestructuradas bajo la técnica de saturación de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Luego, se inquirieron los significados institucionales referenciales, pretendidos, implementados y evaluados (Godino; Batanero y Font, 2009) en la cátedra AMI desde 2015 hasta 2019, a

través de un análisis epistémico de la instrucción de esta materia en la carrera de Ingeniería Electrónica de la FRA-UTN.

En los siguientes apartados se describen los procesos referidos a la configuración de esas tareas referidas al Cálculo Diferencial e Integral. Se espera que compartir los resultados asociados a esas configuraciones matemáticas permitan *reflexionar* y *fortalecer* las perspectivas actuales sobre la formación de ingenieros desde el Enfoque por Competencias.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico incluyó aportes de la Teoría Histórico-Cultural de Lev Vygotsky (2005; 2012) y la TO. Particularmente, se asumió la necesidad de una conceptualización teórica profunda sobre la *actividad*, como eje central en la instrucción basada en competencias. Lo que conllevó a recurrir a la Teoría de la Actividad de Leontiev (1984), que otorga un lugar central a la actividad como formadora de la personalidad y la conciencia de los sujetos, según lo expresa Leontiev (1984, p. 140):

“La actividad del hombre es lo que constituye la sustancia de su conciencia (...) Esta tarea demanda el análisis de la actividad objetivada del sujeto, mediatizada siempre – por supuesto – por los procesos de la conciencia que son los que “empalman” las distintas actividades entre sí. Por eso la desmitificación de las ideas sobre la personalidad sólo es posible en una psicología que tenga como base una teoría sobre la actividad, su estructura, su desarrollo y sus transformaciones, sobre sus diferentes tipos y formas.”

Posicionarse en estas ideas sobre la *actividad* permitió un análisis del desarrollo de competencias para la formación profesional de futuros ingenieros que considere a las *situaciones-problema* (Godino, 2018) como generadoras de los aprendizajes en los estudiantes.

Para especificar los aportes de Leontiev (1984) en la instrucción de la Matemática, se recurrió a algunos constructos de la TO. Por ejemplo, la noción de aprendizaje como *procesos de objetivación*: “aquellos procesos sociales de volverse, progresivamente y críticamente, consciente de una forma codificada de pensamiento y de acción – algo que notamos gradualmente y al mismo tiempo adquiere significado” (Radford, 2014, p. 121). Es decir, para la TO son procesos de objetivación (aprendizaje) aquellos actos de notar significativamente algo que se revela en la conciencia de las personas por medio de la actividad corpórea, sensorial y artefactual.

Por otra parte, siguiendo principios vygotkianos, se asumió que las funciones psíquicas superiores surgen bajo la *ley fundamental del desarrollo*, en la cual emergen no como algo

aportado desde fuera o desde dentro al proceso general de desarrollo psíquico del sujeto, sino como resultado natural de ese mismo proceso.

La internalización de las actividades socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas, como podría ser el aprendizaje de una ciencia, se denomina “proceso de enraizamiento”. Este traslado de los procedimientos sociales de comportamiento al interior del sistema de las formas individuales de adaptación *no es puramente mecánico*, porque para Vygotsky no se efectúa automáticamente, sino que está relacionado con el cambio de la estructura y la función de toda la operación, y constituye un estadio especial en el desarrollo de las formas superiores de comportamiento.

Considerando la instrucción de la Matemática como un sistema de actividades simbólicas, en la investigación se tuvieron en cuenta la noción del *proceso de internalización* (Vygotsky, 2012) en y para el desarrollo de competencias en la formación de futuros ingenieros.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las características metodológicas de la investigación fueron de tipo cualitativo e interpretativo, debido a que se pretendió analizar los significados institucionales atribuidos al Cálculo Diferencial e Integral en una variable en la carrera de Ingeniería Electrónica. El diseño metodológico escogido llevó a situar a la investigación en exploratoria (indaga las prácticas discursivas y operativas, atribuidas al Cálculo que ponen en juego los ingenieros electrónicos), empírica (basada en la observación directa, con un trabajo fundamentado en hechos de experiencia directa no manipulados por el investigador) y hermenéutica (se realizan interpretaciones sobre las interpretaciones que hacen los ingenieros).

En una primera fase, para caracterizar las prácticas matemáticas asociadas a objetos matemáticos del Cálculo que intervienen en la labor profesional del ingeniero electrónico, se realizaron dos procesos en forma consecutiva: análisis de trabajos finales aprobados de la Práctica Profesional Supervisada (última materia de la carrera) en la UTN-FRA; y entrevistas semiestructuradas, bajo la *técnica de saturación* de la Teoría Fundamentada, a ingenieros electrónicos que trabajen o trabajaron específicamente en su campo profesional.

Luego, en una segunda fase, se inquirieron los significados institucionales referenciales, pretendidos, implementados y evaluados en la cátedra AMI desde 2015 hasta 2019, a través de un análisis epistémico de la instrucción de esta materia en la carrera de Ingeniería Electrónica de la FRA-UTN. De estas primeras fases de investigación, se reconocieron un conjunto de conflictos semióticos epistémicos e interaccionales, que formaron parte de las fuentes desde donde se generó el dispositivo implementado durante los años 2020 y 2021 en la mencionada cátedra de la UTN-FRA.

Para el diseño, la implementación y análisis de dicho dispositivo se recurrió a los constructos teóricos de la Teoría Histórico-Cultural y a la TO mencionados anteriormente. Se generaron grupos tareas (por cada bloque del diseño curricular) que permitieran el encuentro con los saberes desde una labor conjunta, donde los procesos de objetivación dieran lugar a la emergencia de conocimientos genuinos (procesos de enraizamiento). Para tal fin, se recurrió a generar actividades ricas en *potencial matemático* (se habilite participación activa de los estudiantes y el docente, se requiera de argumentación, no se reduzca a lo algorítmico o simple aplicación de técnicas, se encuentren diversos caminos de resolución) y respondan en forma pertinente a las competencias asociadas a la formación de ingenieros electrónicos. Siguiendo a Radford (2023), una tarea está constituida por una serie de problemas que los estudiantes son invitados a abordar. A continuación, se comparten las consignas de una tarea asociada al estudio inicial sobre Funciones Exponenciales (planificada para la quinta clase de cuatro horas reloj, en las cursadas de 2020 y 2021):

Como primer acercamiento al concepto de Función Exponencial, se solicita leer con atención el artículo “Covid-19: ¿Qué significa un crecimiento exponencial?” (Vampa, 2020) desde el siguiente link (o en caso de no acceder, se adjunta el texto de la publicación en formato pdf en el aula virtual del curso):



[Artículo_03/05/2020](#) (hacer clic sobre el nombre)

Luego, resolver las siguientes consignas:

a) En la Tabla 1 del artículo se describe el comportamiento de una función, más conocida como progresión geométrica de razón 2. ¿Cuál es el dominio de esa relación? Completar los espacios punteados en la siguiente definición de dicha función:

$$I: \text{-----} \rightarrow R/I(D) = \text{-----}$$

Esbozar el grafico de $I(D)$, e indicar y justificar si el conjunto imagen es un conjunto acotado. ¿Se podrá definir un entorno en el codominio que contenga al conjunto imagen? ¿Por qué?

b) A lo largo del texto hay errores de escritura matemática. Detectar al menos dos de ellos y reescribirlos correctamente.

c) Considerando la siguiente cita extraída de artículo:

“En el caso del coronavirus se ha estudiado que la cantidad que contagia cada infectado está entre 2 y 3, así que correspondería a valores intermedios entre las 2 tablas anteriores” (VAMPA, 2020)

Escribir la función promedio entre las dos funciones de cada tabla, es decir, definir la función:

$$P(D) = \frac{I_1(D) + I_2(D)}{2}$$

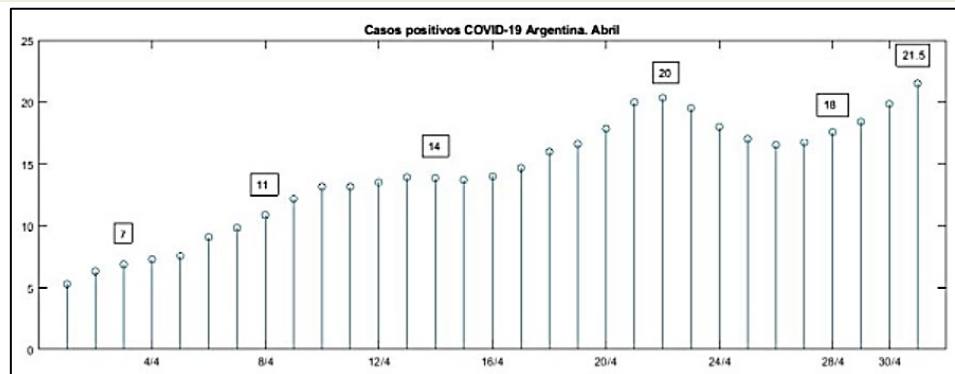
En la cual $I_1(D)$ refiere a la función de la Tabla 1 e $I_2(D)$ es la función de la Tabla 2.

Luego, realizar el gráfico de puntos de las tres funciones en un mismo Sistema de Ejes Cartesianos (puede utilizarse Excel o GeoGebra). En función a valores del conjunto imagen de $P(D)$: ¿qué reflexión debe hacerse dentro del contexto de la situación real? Justificar sus afirmaciones.

d) La autora del artículo afirma que se habla de estimaciones porque no es posible hallar los tiempos de duplicación en forma exacta:

“Lo factible es obtener valores aproximados mediante el desarrollo de una técnica y de un programa computacional. Este algoritmo –que no es posible describir con detalle aquí– consiste en ajustar los datos de infectados que brinda diariamente el Ministerio de Salud con una curva exponencial segmentada cada 8 días” (VAMPA, 2020)

Según lo que se trabajó en la primera clase acerca de funciones a tramos o a trozos y observando los datos en el siguiente gráfico, seleccionar los puntos que considere adecuados y determinar un valor real para cada parámetro (k, b, r y h) según la siguiente función propuesta:



$$f: N \cap [1; 31] \rightarrow R / f(n) = \begin{cases} k \cdot 2^n + 5 & \text{si } 1 \leq n \leq 4 \\ \frac{1}{5}(1,4)^n + b & \text{si } 4 < n \leq 10 \\ r \cdot (1,1)^n + 10 & \text{si } 10 < n \leq 22 \\ 100 \cdot (0,9)^n + 10 & \text{si } 22 < n \leq 26 \\ \frac{1}{2} \cdot (1,1)^n + h & \text{si } 26 < n \leq 31 \end{cases}$$

e) Las curvas que se describen en la Figura 2 del artículo, no se comportan como funciones exponenciales, ¿a qué se debe?

Hay otros modelos para el estudio del crecimiento de poblaciones, como el modelo logístico, “más elaborado que el crecimiento exponencial” (Stewart, 2001, p. 613). La fórmula de la función asociada a este modelo es:

$$P(t) = \frac{K}{1 + Ae^{-kt}}$$

Donde K, A y k son parámetros, t el tiempo transcurrido y $P(t)$ la población.

Utilizando el software matemático GeoGebra, graficar la función cuya fórmula es: $P(t) = \frac{1000}{1 + 9e^{-0,08t}}$ y observar al comportamiento de cuál gráfico se asemeja de los que se brindan en dicha Figura 2.

Luego, intentar explicar por qué al parámetro K del modelo logístico (que en el ejemplo es $K = 1000$), se lo denomina “capacidad de contención” de la población.

En esta tarea podemos encontrar las bases del diseño sugeridas en Radford (2023). Por ejemplo, respecto a las *consideraciones relativas a los problemas matemáticos*, se trató de

enunciados que se contextualizan en la realidad cotidiana de los estudiantes, pudiendo despertar el interés por trabajar en ellos. El encuentro con los saberes matemáticos a niveles profundos de conceptualización se favorece mediante diferentes tomas de decisiones que los estudiantes deben asumir al responder preguntas, elegir posibles caminos de resolución e invitar a una constante reflexión teórica basada en el contraste de modelos matemáticos y sus alcances o limitaciones en situaciones concretas.

La *unidad conceptual y contextual de la tarea* se manifiesta en la interrelación de los problemas y las preguntas de los diferentes ítems. Mediante la lectura de un artículo inserto en la realidad cotidiana de los estudiantes (la tarea se propone durante los dos años de la pandemia mundial), las acciones llevadas adelante emergen cargadas de sentido.

La *complejidad conceptual creciente* se evidencia en lo solicitado por ítems consecutivos: se inicia con una lectura de tabla de valores de una progresión geométrica simple, la deducción de su fórmula, y una posterior búsqueda de errores de escritura matemática en el artículo. Luego, se invita a reflexionar sobre limitaciones de los modelos matemáticos aplicados a situaciones reales, surgen consignas donde se deja a libre albedrío la selección de puntos de una curva para calcular parámetros de la fórmula de una función a tramos y que, en forma indirecta, conllevan a ecuaciones exponenciales de diferentes tipos. Por último, se cuestiona a los procedimientos y argumentos empleados en los primeros ítems, como poco eficientes para modelizar situaciones de la vida cotidiana (el modelo logístico como alternativa al modelo exponencial, y los motivos de ello).

Resultó importante proponer la resolución de la tarea en forma grupal: se propuso organizar grupos de 3 a 5 integrantes, que trabajaron en un archivo compartido de Google Drive (las clases en 2020-2021 se realizaron bajo modalidad virtual, en el campus virtual de la UTN-FRA, a través de una sala de videoconferencia BigBlueButton de la plataforma Moodle). El docente acompañó a cada grupo ingresando a esos documentos de labor conjunta, sumándose a los intercambios entre los integrantes. En estas labores pudieron surgir producciones de una obra común, “una obra en la que el profesor y los estudiantes unifican sus esfuerzos y habilidades y capitalizan sus múltiples diferencias y perspectivas” (Rarford:, 2022, p. 167).

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La configuración de tareas enmarcadas en principios vygotskyanos y de la TO permitieron lograr cambios paulatinos pero significativos del trabajo en la cátedra de AMI en la UTN-FRA y que se aproximan a lo que se espera en la formación de ingenieros sustentada en el desarrollo de competencias. El Enfoque por Competencia requiere de un proceso de cambio

profundo y genuino en los modelos de enseñanza y de aprendizaje tradicional fuertemente enfocados en los saberes (Perrenoud, 2009).

Particularmente, tareas como la descrita en el apartado anterior y cuyo modelo de diseño se extendió al abordaje de todos los saberes curriculares de la cursada, mostraron cohesión interna con los resultados preliminares de las primeras fases de la investigación. Por ejemplo, de la triangulación de datos obtenidos en el análisis de configuraciones de elementos primarios (Godino *et al.*, 2009) en los trabajos finales de la Práctica Profesional Supervisada (última materia de la carrera) y de las entrevistas semiestructuradas a ingenieros electrónicos, se obtuvo las frecuencias absolutas en que emergen los principales saberes asociados al Cálculo Diferencia e Integral en una variable en relación a cada competencia específica de la carrera. En la Figura 4 se puede apreciar dichas frecuencias absolutas respecto a la sexta competencia específica preestablecida por el CONFEDI (2018, p. 36) para la formación de ingenieros electrónicos en Argentina y que expresa:

Validar y certificar el funcionamiento, condición de uso o estado de (a) Sistemas, equipos y dispositivos de generación, transmisión y/o procesamiento de campos y señales analógicas y digitales; (b) Circuitos Integrados (...).

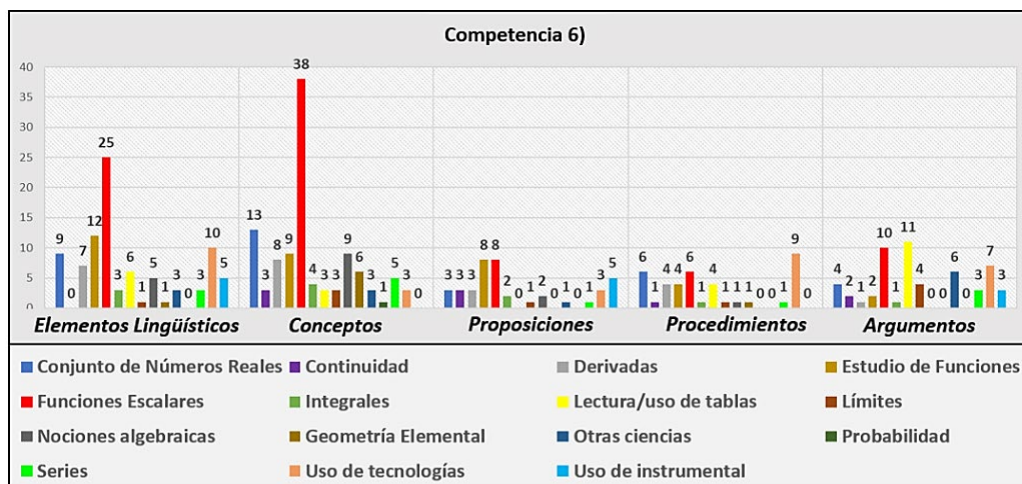


Figura 3: Frecuencia absoluta de saberes del Cálculo según elementos primarios asociados a la Competencia Especifica 6) de la Ingeniería Electrónica. Fuente: creación propia.

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 (Cukierman, 2018), 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 de la Matemática. Sin embargo, el mismo proceso se puede adaptar al resto de las disciplinas en que se insertan los descriptores de conocimiento de las carreras de Ingeniería. En particular, el diseño de tareas bajo perspectivas vygotskianas y de la TO dio cuenta de cuán 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.

Nos encontramos frente a una gran oportunidad de actualizar la educación universitaria con cambios significativos en la orientación de la formación de Ingenieros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camarena Gallardo, P. (2010). Aportaciones de Investigación al aprendizaje y enseñanza de

la matemática en Ingeniería. *Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica*.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

CONFEDI (2018). Propuesta de estándares de segunda generación para la acreditación de

carreras de ingeniería. Material online, disponible en: <https://confedi.org.ar/librorojo/>

Cukierman, U. (2018). Aprendizaje centrado en el estudiante. *Aseguramiento de la Calidad*

y Mejora de la Educación en Ingeniería, Colombia: ACOFI, 27-35.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o

un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.

Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Morata.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative*

research. Aldine Publishing Company.

Godino, J. D. (2018). Bases epistemológicas e instruccionales del Enfoque Ontosemiótico

en Educación Matemática, España.

Godino, J.D., Batanero, C. y Font, V. (2009). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y

la instrucción matemática. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 10, 7-37.

- Irigoyen, J., Jiménez, M. y Acuña, K. (2011). Competencias y educación superior. *RMIE*, 16(48), 243-266.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Cartago.
- López Ruiz, J. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de educación*, 356, 279-301.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 45-64.
- Radford, L. (2014). De la Teoría de la Objetivación. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 132-150.
- Radford, L. (2023). *La TO: una perspectiva vygotskiana sobre saber y devenir en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. UED Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Mesesup.
- Vygotsky, L. (2005). *Psicología Pedagógica*. Aique.
- Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Austral.
- Zabalza Beraza, M. (2007). El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria. En *Cátedra de didáctica y Orientación Escolar*, 1-55. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2007/71100/conferencia.pdf>.

Aprendiendo a proyectar. El problema de la integralidad en la enseñanza de la Arquitectura

Ana Brandoni

Jose Manuel Breide

Instituto de Investigación en Historia, Teoría y Praxis de la Arq. y la Ciudad (HiTePAC). Centro Interdisciplinario de Estudios Complejos (CIEC).

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata

anabrandoni.arg@gmail.com

jose.breide@gmail.com

RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje proyectual constituye la columna vertebral de la formación disciplinar en Arquitectura bajo la modalidad de taller vertical. El taller implica un modo particular de construcción del conocimiento que requiere del trabajo dialéctico entre elementos teórico-conceptuales abstractos y la aplicación práctica de los mismos sobre un proyecto concreto. Esto implica un desafío intelectual de integrar dialécticamente “lo abstracto” y “lo concreto” en un contexto donde el fragmento y la inmediatez son la norma. En este trabajo se reflexiona sobre la práctica docente en un taller de arquitectura de la FAU-UNLP, identificando algunas dificultades, problematizando sobre sus causas y proponiendo algunas líneas de transformación hacia adelante.

PALABRAS CLAVE: enseñanza-aprendizaje; taller; arquitectura; proyecto; fragmentación

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ARQUITECTURA

El presente trabajo parte de la reflexión crítica respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje proyectual, emanada de la práctica docente en el taller de arquitectura. La Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata (FAU-UNLP) se caracteriza por estructurar su proceso formativo en torno al proyecto arquitectónico, el mismo se aborda desde el nivel 1 en primer año, hasta el Trabajo o Proyecto Final de Carrera (TFC) en el último. Así, los Talleres Verticales de Arquitectura constituyen la asignatura troncal con presencia en todos los años y ciclos de la carrera, abarcando Arquitectura 1 en el ciclo inicial, Arquitectura 2, 3 y 4 en el ciclo medio, y Arquitectura 5 y 6 (TFC) en el ciclo superior (Plan de Estudios VI).

Quienes escribimos este trabajo formamos parte del cuerpo docente del Taller Vertical de Arquitectura Morano-Cueto Rúa (MCR), desarrollando nuestra labor docente en los niveles 4 y 6 (TFC). El taller MCR, como continuación del taller conducido por los Arq. Alberto Sbarra, Horacio Morano y Verónica Cueto Rúa (taller SMCR), estructura su propuesta pedagógica abordando las distintas escalas del proyecto arquitectónico “desde la habitación al proyecto urbano” (Sbarra et al, 2018). El objetivo de este trabajo es, a partir de la práctica docente situada, reflexionar en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la arquitectura bajo la modalidad de taller, poniendo el foco en un momento particular del proceso creativo que entendemos como fundamental. Nos referimos a la instancia que implica el procesamiento de los datos recolectados para transformarlos en una respuesta arquitectónica compleja e integral. Intentaremos identificar las dificultades en ese proceso para convertirlas en oportunidades en vista a mejorar la práctica de aprendizaje proyectual.

Marcos Winograd (1988) propone comprender la arquitectura como dialéctica entre sociedad y espacio, lo que él traduce como “actividad albergada” y “ámbito albergante” respectivamente. La primera categoría contendría lo “no específico”, es decir, los datos que no son estrictamente disciplinares: el tema del proyecto arquitectónico (sintetizado en su función), los usuarios o grupos sociales involucrados y el sitio. Se trata de categorías propias, componentes necesarios pero no específicos del quehacer arquitectónico. La segunda categoría contendría lo “específico”, es decir, el proyecto de arquitectura, corazón de la enseñanza arquitectónica. En este esquema, podemos pensar el “programa arquitectónico” como una instancia intermedia entre ambas categorías en la que los datos se transforman en pautas concretas para su espacialización. Se trata, en otras palabras, de un punto de inflexión que funciona como una “plataforma de lanzamiento de la elaboración espacial” (Morano & Cueto Rúa, 2023, p. 9), indispensable para transformar la información recolectada en una propuesta material-espacial.

Como se mencionó en la introducción, la enseñanza aprendizaje en el taller de arquitectura gira en torno a la elaboración proyectual, que debiera ir incorporando distintos grados de complejidad a medida que se avanza en la carrera, nutriéndose con los aportes del resto de las asignaturas del plan de estudios. Como el taller se estructura de manera vertical, todos los niveles trabajan en un sector de la ciudad, que en general se caracteriza por contar con un vacío urbano en desuso o subutilizado. Mientras los estudiantes de nivel 5 trabajan en el desarrollo de un plan maestro para el sector, los demás niveles van abordando programas de viviendas y equipamientos, que son propuestos por los docentes del taller y que aumentan su escala en metros cuadrados y complejidad a medida que se avanza en la carrera.

Para el nivel 6, cuando se desarrolla el TFC, los estudiantes tienen la posibilidad y responsabilidad de elegir su propio tema, construir el problema y el programa (que en superficie es similar a la escala de nivel 4), decidir el sitio donde se van a localizar y a partir de ello desarrollar el proyecto arquitectónico. Es decir que mientras a lo largo de toda la carrera se trabaja con programas arquitectónicos que son desarrollados por la cátedra y en sitios que les son indicados como dato, en el último año el estudiante se debe enfrentar a un nuevo desafío con nuevas complejidades. Pasar desde lo inespecífico a lo específico (Winograd, 1988), construir desde el tema y el problema, hasta el programa, el partido y el proyecto.

En este marco es que se da la presente reflexión detectando un problema recurrente en los estudiantes a lo largo de la carrera, pero que se vuelve más palpable en el PFC: la dificultad para afrontar temas complejos de manera integral. En los siguientes apartados se desarrollará el problema del diálogo entre lo abstracto y lo concreto como raíz de la dificultad antes mencionada, sus posibles causas y algunas sugerencias prospectivas para sortearlo.

EL DIÁLOGO ENTRE LO ABSTRACTO Y LO CONCRETO

Entendiendo el carácter integral del proyecto arquitectónico como instancia en la cual confluyen teoría y práctica en el diseño de espacios que alberguen actividades sociales, el mismo requiere de síntesis y capacidad integradora. Es decir, requiere asumir un posicionamiento ideológico, en tanto lentes desde los cuales se mira e interpreta la realidad, y aplicar un oficio práctico para el diseño de soluciones espaciales que den respuesta a la problemática construida. Asimismo, consideramos que el presente requiere que los profesionales de la arquitectura puedan dar respuestas a otras tareas que demanda la realidad incierta, tareas que implican establecer vínculos y poseer capacidad de diálogo con otras disciplinas. Es necesario entonces un profesional reflexivo, con capacidad crítica para situarse de manera lúcida ante la posibilidad real del surgimiento de lo imprevisto. Nuestro eje está en el proyecto arquitectónico que admite un ensanche interdisciplinario, en otras

palabras, en formar profesionales que, sin necesidad de ser especialistas en otras disciplinas, reconozcan las inevitables interacciones con la sociología, la ecología, la economía, la geografía y el arte, entre otras.

Lo anterior implica una capacidad dialéctica de orbitar entre “lo abstracto” y “lo concreto”. Es decir entre un conjunto de ideas, intenciones y propuestas que dan contenido a la arquitectura, y la pericia técnica de traducir esas ideas a espacios y de relacionar esos espacios para hacer arquitectura. Retomando a Winograd (1988), ese diálogo se da en el pasaje de “lo inespecífico” a “lo específico” a través del programa arquitectónico, pero también al interior del proyecto en la traducción de intenciones espaciales a espacios proyectados. Eso nos posiciona frente a dos instancias donde se da ese diálogo entre lo abstracto y lo concreto, que requieren de habilidades y conocimientos particulares. Para la construcción programática entra en juego la capacidad crítica y la formación integral del profesional con una mirada interdisciplinar, integral y situada tal como se mencionaba en el párrafo anterior. Para la traducción de intenciones a espacios proyectados se requiere de un conocimiento específico de la disciplina y de la técnica, que puede adquirirse en parte (ya que la experiencia es fundamental) a través del estudio de proyectos desarrollados por otros, en un determinado contexto histórico, social y cultural.

En el contexto de una modernidad líquida (Bauman, 2015) y cada vez más acelerada (Berman, 2001), la realidad se nos presenta como fragmentos descontextualizados. Las grandes narrativas que interpretan la realidad como totalidad están en desuso, y frente al volumen de información que nos rodea se impone la inmediatez. El modo de formarnos e informarnos depende del consumo rápido de imágenes sin (o con muy poco) contexto. No hay un problema de acceso a la información sino en la priorización y diferenciación entre lo relevante y lo accesorio, que no solo afecta a los estudiantes de grado, sino a todos quienes trabajamos con distintas fuentes. Esto, sin una estructura narrativa total, atenta contra esa mirada integradora necesaria para ir y venir entre “lo abstracto” y “lo concreto” y dificulta la integración analítica para la construcción de problemas complejos y respuestas adecuadas a una realidad multidimensional.

DIFICULTADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MIRADA INTEGRAL.

En este segundo apartado identificamos tres posibles causas de la problemática señalada anteriormente, vinculada a las limitaciones para brindar respuestas integrales ante una realidad compleja. Se trata de tres dificultades a las que debe enfrentarse cada estudiante, que de ninguna manera agotan el origen del problema, pero que consideramos centrales para elaborar algunas sugerencias y posibles soluciones.

Una de las primeras dificultades se deriva de un proceso formativo que entendemos como fragmentado. Como ya señalamos, la carrera se estructura en torno al Taller de Arquitectura que recibe aportes del resto de las asignaturas del plan de estudios. Sin embargo, no siempre se logran incorporar los conocimientos propios de las otras materias al proyecto arquitectónico, ya sea por falta de tiempo, falencias en los propios docentes o la forma en la que se organizan las asignaturas, que impiden tender puentes claros con el diseño que está llevando a cabo el estudiante en el Taller de Arquitectura. Como consecuencia, hay una fragmentación en el conocimiento que dificulta el pensamiento integral. Desde nuestro rol docente vemos que muchas veces se ignora lo aprendido en Estructuras, Instalaciones, Procesos Constructivos, no porque no se haya incorporado nada de relevancia, sino porque cada una de esas asignaturas funciona como una suerte de “caja” separada del resto. Entendiendo que este es un conflicto que excede la formación específica en arquitectura y que probablemente se hace patente en otras facultades, creemos que en nuestro caso es particularmente revelador y más evidente.

En vínculo con lo anterior, hay una asignatura que consideramos relevante por su capacidad de generar diálogos entre el proyecto y sus “ingredientes”. Se trata del Taller de Teoría, en el que nos hemos desempeñado como docentes en los últimos años. Esta asignatura se desarrolla en dos niveles que corresponden a los dos primeros años de la carrera y es de cursada cuatrimestral. Es la materia en la que cada estudiante empieza a construir su propia “valija de herramientas” teóricas - intelectuales. Creemos que el Taller de Teoría puede ser central para enfrentar el problema mencionado, sin embargo, consideramos también que actualmente no logra explotar todo su potencial. A modo de preguntas que no necesariamente encuentren ahora su respuesta, nos preguntamos si los primeros años son el mejor y el único momento que necesita este apoyo teórico y si la vinculación con el Taller de Arquitectura no debiera ser más explícito en cuanto a los contenidos y al momento de dictado.

Por último, la tercera dificultad detectada se vincula con la cultura de la imagen como forma de consumo de la información y la manera en que esto afecta puntualmente a la disciplina. Plataformas digitales como Pinterest o Instagram aíslan la imagen de sus condiciones sociales y políticas, es decir, de sus condiciones de posibilidad. Actualmente es muy sencillo el acceso a imágenes que resultan extremadamente atractivas, ya sean fotografías reales o resultado del uso de programas digitales de visualización arquitectónica (como Lumion, AutoCAD 3d, Revit, entre otros). Por un lado, estas representaciones no incorporan mayor información sobre su origen: no sabemos a qué obra corresponden, cuál es su contexto (espacial, social, histórico) ni quién es el diseñador. Por otro lado, hay tantas que el consumo se multiplica en vez de profundizarse: se ve mucho y se sabe poco. Los estudiantes están sometidos a un bombardeo constante de imágenes seductoras que intentan recrear en sus

propios proyectos de una manera superficial, forzando formas espaciales y materiales en una realidad en la que resultan contraproducentes. En sintonía con la propuesta de Burke (2005, p. 108), aunque excediendo la disciplina histórica, resulta de importancia “volver a situar las imágenes en sus contextos originales y de ese modo no interpretar mal sus mensajes”.

HACIA ADELANTE: POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Una premisa al momento de empezar a escribir esta reflexión fue no quedarnos en la identificación de dificultades aisladas sino entrelazarlas en una mirada integral del proceso de formación. Esto nos permite pensar el problema como un entrelazamiento de causas: algunas propias del proceso formativo, sobre las cuales en mayor o menor medida podemos intervenir, y otras más generales del armado curricular o del contexto cultural que escapan nuestro ámbito de intervención. En este último apartado y a modo de discusión, enumeramos tres estrategias posibles para afrontar parte de las dificultades planteadas desde el espacio del taller de arquitectura.

Recuperar la pregunta no en su valor estático sino cognoscitivo. Lo cual implica utilizarla no solo de trampolín sino también como estrategia para avanzar en la construcción de una mirada profunda de la realidad. En lo “no específico” esto implica preguntarse sobre la necesidad del programa en un lugar y tiempo determinados, así como por los grupos sociales destinatarios o usuarios del mismo ¿Qué es necesario en este tiempo y lugar? ¿Para quien/es es necesario? ¿Cómo definir a estos usuarios? ¿A quienes incluye y a quienes no? ¿Cómo se financia y gestiona ese programa? Dentro de “lo específico” de la disciplina implica preguntarse sobre cómo son los espacios necesarios para desarrollar cierto programa ¿Cuáles son los antecedentes históricos? ¿Cómo se pensaron los espacios para albergar actividades similares en otro contexto histórico, geográfico o cultural? ¿Qué particularidades tiene la actividad que pretendo se desarrolle en el proyecto?

Repensar el programa como práctica activa y constitutiva dentro de la práctica proyectual. Si bien se sobreentiende la importancia del programa dentro del proceso de proyecto suele interpretarse como un elemento dado, como dato a partir del cual se comienza a proyectar. Un mecanismo para fomentar una mirada integral del proyecto arquitectónico podría ser el de incorporar progresivamente desde los primeros años de la carrera (tal vez desde el ciclo medio que comienza en segundo año) el trabajo sobre el programa como parte de la labor proyectual. Es decir que no sea un listado a cumplir, metros cuadrados a llenar, sino una propuesta personal capaz de absorber los intereses y la mirada particular de cada estudiante. Dedicar algunas clases a trabajar sobre la reformulación programática permitiría entrenar el diálogo entre “lo abstracto” y “lo concreto”, trabajando en el pasaje de lo no específico a lo específico del quehacer arquitectónico.

Recontextualizar la imagen a nivel histórico, geográfico, cultural y urbano. Implica entender las condiciones que hacen posible, necesaria y útil una obra determinada y acorde la respuesta arquitectónica utilizada, alentando un estudio que incorpore al menos tres dimensiones de análisis o indagación. Una dimensión contextual que ahonde sobre el momento y el lugar de la obra, los actores involucrados, los motivos de su gestión, las condiciones del sitio a nivel geográfico y urbano, y la relación con la cultura local. Un nivel teórico que se pregunte por las herramientas compositivas utilizadas por lxs arquitectxs en su proceso creativo, las intenciones y estrategias utilizadas. Un nivel específicamente arquitectónico que implique un análisis de obra abarcando plantas, cortes, volumetrías y espacio generado, que apunte a comprender la totalidad de la obra arquitectónica, en diálogo con las dimensiones antes analizadas.

Lo anterior no pretende ser una receta mágica, infalible ni novedosa, sino un disparador para repensar la práctica docente e intentar aportar a la discusión sobre el proceso de enseñanza aprendizaje desde nuestra disciplina particular. La realidad es dinámica, cambiante y cada vez más acelerada, por lo que es importante parar y reflexionar para generar nuevas respuestas ¿o preguntas?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Berman, M. (2001). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad*. Siglo XXI.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica, Biblioteca de bolsillo.
- Morano, H. y Cueto Rúa, V. (2020). *Propuesta pedagógica del Taller de Arquitectura n°1*. FAU-UNLP.
- Sbarra, R.A., Morano, H. y Cueto Rúa, V. (2020). *Las escalas del proyecto: de la habitación al proyecto urbano. La praxis del proyecto en el Taller de Arquitectura*. EDULP.
- Winograd, M. (1988) *Intercambios*. Espacio.

Ediciones que re-unen

Analía De Matteo
Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata
analiadematteo@gmail.com

RESUMEN

Integrar docencia e investigación en una trama que facilite la circulación de saberes y la construcción de conocimiento promoviendo transformaciones en sujetos y comunidades, es hoy un desafío. En el diálogo entre la enseñanza del diseño y los dispositivos culturales que allí se ponen en juego, se produce un entrecruzamiento de tiempo y espacio que potencia el pensamiento crítico.

En contraposición al auge de la extrema derecha y sus modos de violencia que propician la individualidad, se propone desde la curricula de Diseño configurar procesos de aprendizaje colectivo que posibiliten relaciones más amables, cuidadas y recíprocas. Si lo que nos hace seres humanos es la capacidad de imaginar y la potencia de habitar lo común —presencia en el presente— es necesario colectivizar aprendizajes.

En la actualidad, como contrapartida de los discursos de futuros homogeneizantes y previsibles que se formulan a través de la aceleración tecnológica, es considerable crear/configurar horizontes sustentables para atenuar el daño producido por el consumo.

¿Cómo podemos construir desde la enseñanza recursos para un mejor vivir en este contexto crítico? ¿Pueden ser las prácticas editoriales autogestivas que estudiamos una alternativa desde donde cuestionar y transformar las relaciones, aunque sea en este pequeño campo?

PALABRAS CLAVE: diseño; enseñanza; ediciones; política; emancipación

INTRODUCCIÓN

Hay que crear espacios y tiempos de fuga a partir de una lectura literaria del mundo y de la vida.

Carlos Skliar

En un ejercicio de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos se construye este relato. En el desafío de integrar docencia e investigación como una trama que facilite la circulación de saberes y la construcción de conocimiento promoviendo transformaciones en sujetos y comunidades.

Los estudios en el marco del proyecto de investigación *Diseños de disenso y futuro*²⁵ —equipo que integro— nos permiten formular ciertos objetivos que es necesario mencionar. Por un lado producir reflexiones sobre las prácticas editoriales autogestivas contemporáneas que comparten una política estética (Rancière, 2005) en estrecha relación con el diseño. En segundo término recrear preguntas en torno a las redes de sociabilidad que conforman la producción y circulación de las ediciones en ferias gráficas, espacios culturales y otros. Por último promover debates en el equipo docente acerca de la enseñanza del diseño en un contexto global de extrema fragilidad.

Las conversaciones actuales acerca del futuro en el campo del diseño, emergen con fuerza en el escenario global. El proceso de aceleración en los sistemas productivos y tecnológicos genera crisis medioambiental, desigualdad social, y disfunciones políticas. Asistimos a un tiempo crítico donde la sobrecarga informativa, las guerras y la dominación forman parte del presente. El *capitalismo caníbal*²⁶, en términos de Nancy Fraser (2023), devora las bases sociales, políticas y naturales de su propia existencia.

Si lo que nos hace seres humanos es la capacidad de creación y la potencia de habitar lo común —presencia en el presente— es necesario colectivizar aprendizajes que posibiliten relaciones más amables, cuidadas y recíprocas en contraposición al auge de la extrema derecha y sus *modos de violencia* que propician la individualidad.

¿Cómo podemos construir desde la enseñanza recursos para un mejor vivir en este contexto crítico? ¿Pueden ser las prácticas editoriales autogestivas que estudiamos una alternativa desde donde cuestionar y transformar las relaciones, aunque sea en este pequeño campo?

²⁵ Proyecto Bienal I+D 2023 *Diseños de disenso y futuro. Nuevas formaciones y prácticas editoriales independientes autogestivas*. Directora Mg. Sara Guitelman. Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA), Facultad de Artes (FDA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

²⁶ El término “canibalizar” significa privar a una empresa o establecimiento de un factor esencial para su funcionamiento, con el fin de crear o sustentar a otro. Esa es una aproximación bastante acertada a la relación existente entre la economía capitalista y los ámbitos no económicos del sistema: familias y comunidades, hábitats y ecosistemas, capacidades estatales y poderes públicos cuya sustancia dicha economía consume y devora hasta saciarse.

ENSEÑAMOS PARA QUÉ

Los orígenes del diseño gráfico se ubican en los años post revolución industrial aunque recién en 1919, con la creación en Alemania de la Bauhaus —primera escuela superior de diseño en el mundo— se convirtió en un hito que marcó una nueva configuración de la disciplina. Orientada a introducir el arte y la artesanía en la industria proponía un legado social más equitativo a través de una nueva generación de diseñadores y diseñadoras que crearían objetos útiles y duraderos para todos. Sin embargo pocas décadas después, el diseño comenzó a replicar formas de producción ligadas a las tendencias del mercado. En esa contradicción originaria relegó su finalidad de mejorar la vida del ser humano, sus vínculos sociales y sustento.

En la actualidad, como contrapartida de los discursos de futuros homogeneizantes y previsible que se formulan a través de la aceleración tecnológica es considerable crear/configurar horizontes sustentables y posibles para *atenuar el daño* producido por el consumo.

Desde el ejercicio profesional y como docente de la cátedra de Diseño en Comunicación Visual C de la Facultad de Artes, comparto inquietudes con integrantes del equipo en torno a la enseñanza, considerando relevante profundizar en modos más poético/sensibles de aprendizajes.

La problematicidad constitutiva de la enseñanza evidencia los desafíos que enfrentamos en los ámbitos educativos, caracterizados según Jackson (1991) por su multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez e imprevisibilidad. La naturaleza compleja de las prácticas de enseñanza deriva en la pregunta ¿Cómo pensar la enseñanza del diseño hoy? Pensar la enseñanza ligada al cuidado de lxs sujetxs y a reconocer su legitimidad en los primeros años universitarios —donde aún hoy son frecuentes los discursos y prácticas expulsivas— es uno de los desafíos impostergables para acompañar sus trayectorias formativas.

“Los discursos, los saberes que se ponen a disposición, las estrategias, las interpelaciones, variarán, en definitiva, en función de cómo se piense e interpele a los sujetos.” (Pierella, 2018)

La experiencia pedagógica que aquí se relata sobre una edición expandida (Borsuk, 2020) se incluye en la currícula de la cátedra con la intencionalidad de abordar no solo el diseño, materialidades y visualidades de los registros discursivos sino fundamentalmente leer cómo estos dispositivos nos permiten abordar la *dimensión humana de la enseñanza* donde todxs hacemos del espacio áulico una comunidad.

¿Cómo son lxs estudiantes de diseño? ¿Cómo *leen/observan/viven* las ediciones que llevamos a clases? ¿Qué estrategias didácticas pensamos para generar interés? ¿Cómo creemos que son percibidas?

Estas, entre otras inquietudes, son parte de los debates del equipo de trabajo. Se intenta deconstruir aquellas prácticas de enseñanza academicista que se presentan como naturales y que en esa normalización lo que encubren es por qué las cosas se ordenan de un modo, a quien le sirve que se ordenen de ese modo y que tipo de sujetxs, *sujetxs-sujetados* terminan siendo lxs estudiantes de diseño como efecto de estas normalizaciones. Salir del estado autómatas para animarse a activar, a reconocerse, a gozar, a saber, a tener miedo y coraje, a organizarse con otros.

¿SUJETXS-SUJETADXS O SUJETXS VIVXS?

La imaginación y el pensamiento nos permiten una relación con la *otredad* en la que se juegan dos modelos: por un lado el de anulación y por el otro de celebración y bienvenida. Es indispensable conocer a cada estudiante asimismo como a los grupos de trabajo que conforman el curso. En ese sentido se infiere en propiciar el encuentro y se invita a una relación dialógica con las producciones que comparten en clase. Exponer los proyectos colectivamente, *detenerse* a observar lo que sucede en la relación entre ellos y sus particularidades.

Los objetos culturales que estudiamos y adquirimos en las ferias y otros espacios de circulación materializados en ediciones contemporáneas diversas, se disponen —como estrategia didáctica— sobre las mesas para incentivar el diálogo. El asombro y la intuición se hacen presentes. La experimentación como un juego da espacio a la curiosidad, a la duda, a cuestionar los objetos desde su origen.

Con frecuencia se asume que lxs estudiantes están acostumbrados a la exposición, a ese modo de ver tan propio de las redes sociales en los dispositivos móviles. Sin embargo, en los espacios de trabajo áulico la percepción del tiempo cambia, se aleja del ritmo de las pantallas; se deduce que es un tiempo beneficioso para inducir la reflexión.

“Estamos frente a un tipo de subjetividad que fue surgiendo en las últimas décadas y las tecnologías digitales son un emblema de esa transformación.”

(Sibilia, 2018)

En modalidad de colgada en la pared, y cuando los proyectos comienzan a convivir, formulamos preguntas orientadoras hacia una problemática de diseño. Es el momento de *detener el tiempo* dando espacio al silencio e inquietud. Porque en diseño, *aprendemos haciendo*, pero también *aprendemos mirando*.

Es aquí donde se amplifica la vivencia de Amparo estudiante de quinto año y ayudante del tercer nivel de Diseño.

“Durante el primer cuatrimestre, pasé a formar parte del otro lado de la clase por primera vez. Pienso que mi presencia como figura de

adscripta, que se detiene a mirar más que a corregir, me acerca al grupo como una mirada cercana, alguien que puede ayudarlos a encontrar eso que están queriendo decir.” (Amparo Cozzuol)

¿Cómo orientamos el proyecto de diseño? ¿Qué preguntas les hacemos a las producciones? Cuando la clase se torna confusa y los interrogantes no suponen ningún debate, cuestionamos nuestras preguntas y simultáneamente formulamos otras. Lxs jóvenes con sus miradas, *¿qué dicen?* En la potencia del encuentro donde la reunión de voces y corporalidades se cruzan, todo tiene lugar. *Habitar* es detectar las señales de los cuerpos como un dato revelador. Los *gestos*, cual signos, nos indican acuerdos, contradicciones y también indiferencia.

Si atendemos a las subjetividades propias de estos tiempos es posible actuar, sentir, vivir. Estamos frente al cambio en los modos de mirar para hacer del tiempo de clase un espacio de detenimiento, reflexión y pensamiento crítico. A contramano de la vertiginosidad que las nuevas tecnologías proponen.



PENSAR / HACER ¿Cómo orientamos el proyecto de diseño? ¿Qué preguntas les hacemos a las producciones?

DISEÑO DE PLAQUETAS LITERARIAS COMO DISPOSITIVO CULTURAL

Las plaquetas o *plquette*, utilizadas en sus inicios por poetas franceses en el siglo XIX, daban a conocer los nuevos trabajos entre escritores a través de pequeños folletos. En la actualidad la extensión de una plaqueta no supera las treinta páginas impresas en papel y se distingue del fanzine por tener un contenido estrictamente literario.

En la posibilidad de poner en diálogo este dispositivo cultural y sus modos de producción alternativos propios de este tipo de ediciones es que pensamos el ejercicio. La propuesta: el diseño de una plaqueta literaria. Los insumos: cuentos cortos cuyos textos fueron propuestos

por el equipo docente para acercarlos a una literatura juvenil. Los procedimientos: la edición propia a partir de la interpretación del cuento.

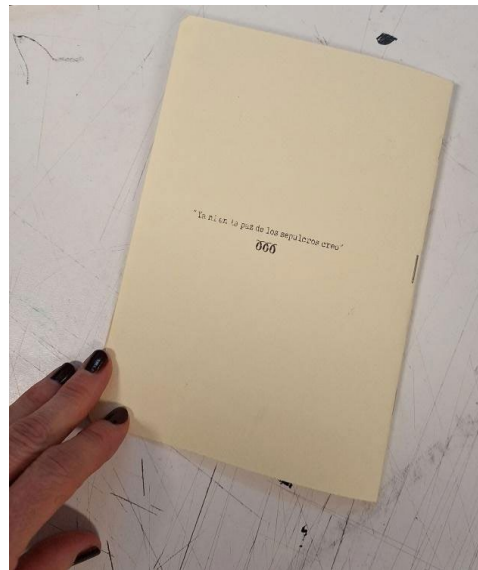
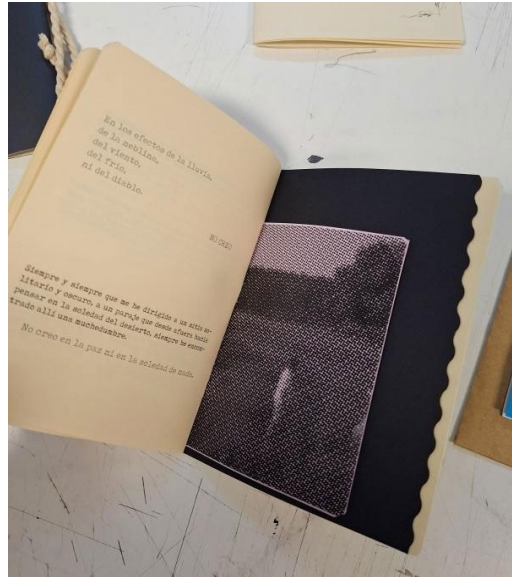
Sujetas a algunos condicionantes de impresión y formato en una secuencia espacio-temporal (Carrión, 1974) las producciones experimentales tuvieron lugar en las exploraciones que colectiva y colaborativamente se fueron construyendo clase a clase.

Las ediciones expandidas y su relación con el conocimiento construyen una interacción en la comunidad universitaria donde todos aprendemos. De manera simultánea todo sucede, por un lado el proceso de estudio docente, por el otro las prácticas de los estudiantes.

De este modo el testimonio de Amparo —quien acompañó el proceso de trabajo desde el inicio— nos invita a pensar:

“Las conceptualizaciones previas son una gran parte del trabajo en clase; hablar y profundizar antes de empezar a diseñar es tan importante como la pieza final. En este sentido, siempre tengo la sensación de que al aula —el primer día— entra un grupo que no sabe qué va a tener que hacer, y se construye a lo largo de la cursada un espacio de reflexión y producción conceptual muy interesante. Yo formo parte del mismo, y me nutro de ello.”
(Amparo Cozzuol)

El diálogo visual entre las selecciones tipográficas, los tipos de soportes, las tintas, el cromatismo van configurando los aspectos conceptuales. La variedad de recursos gráficos y sus relaciones construyen una narrativa que se convierte en una *edición materializada*. De baja tirada, la plaqueta se transforma en un dispositivo que dialoga entre el diseño, el arte y la literatura. Nos interesa observar los juegos donde la forma, los materiales y las narrativas no lineales hacen de libro/plaqueta un objeto que expande sus sentidos más allá de la lectura. De este modo el diseño de Gala Gundin, —acerca de *Amor en el Parque Rivadavia*, de Roberto Arlt— se sumerge en la caracterización de una publicación pensada en varios cuerpos. La elección del soporte para tapa y contratapa, en cartulina ahuesada con esquinas redondeadas. Su cuerpo interno en papel de menor gramaje permite la disposición de cada línea del cuento de manera orgánica combinando una imagen fotográfica en blanco y negro en cartulina rosada. Por último otra corporalidad en soporte negro con borde ondulado en su margen de corte que deriva un silencio; como una pausa en el cuento. Otra vez el detenimiento, esta vez en la navegabilidad, se hace presente. La edición —como un sentido ampliado— se dispone cuidadosamente dentro de un sobre rosa con un detalle de lazo negro de cierre.



SENTIR / HACER. Diseño de plaqueta literaria de Gala Gundin (estudiante de tercer año).
 Texto literario: *Amor en el Parque Rivadavia*, Roberto Arlt.

Estos objetos portables de sentimientos, conviven entre otras ediciones diversas. Sus *modos de lectura* implican por su forma misma, un detenimiento, no sólo en su lectura sino esencialmente en su *modo de hacer*. Es en esta experiencia donde se expresa la paradoja entre el tiempo de lectura digital y el tiempo lento de lo material.

A MODO DE CIERRE

Como ex alumna de la materia en la que ahora participo como adscripta, creo que trabajar con docentes que perciben la importancia de hacer comunidad dentro del aula, de acompañar los procesos de cada alumno y

de preguntarles constantemente ¿por qué?, contribuye a un momento bisagra en nuestra carrera. (Amparo Cozzuol)

Si estamos sustraídos a un solo rol en el mundo contemporáneo “consumir”, la propuesta de trabajo y lectura de ediciones experimentales en Diseño C invitan a *desnaturalizar el acto de leer y del hacer* para profundizar en cómo los dispositivos culturales interpelan la industria, el medio ambiente, la cultura, el pensamiento y el cuerpo. Desde el registro áulico, observamos las expectativas y actitudes que lxs estudiantes presentan con estos ejercicios, un terreno que demuestra que todo es posible.

Tal vez sea una alternativa, desde la educación trabajar más genuinamente en la construcción de sujetxs políticxs empoderadxs, profesionales con capacidad crítica transformadora decidiendo, demandando y encontrando formas de resistencia creativas a la atrocidad que hoy en día se nos presenta como normal.

La enseñanza supone una transformación en los sujetxs e incide en el cuerpo social. Queda preguntarnos si las propuestas pedagógicas de hoy desde los espacios de enseñanza, son un aporte para transformar la crisis en la *posibilidad de reunirnos*.

¿Es posible enseñar a *hacer comunidad*?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borsuk, A. (2020) *El libro Expandido. Variaciones, materialidad y experimento*. Ampersand.
- Carrión, U. (2018) *El arte nuevo de hacer libros*. Edición Barba de Abejas.
- De Matteo, A., Lagunas, V. y Vidal Moreta, M. (27 de octubre de 2023) Un giro afectivo. Tramas entre investigación y enseñanza. V *Congreso de Diseño como Proceso Innovador. Prospectiva en enseñanza-aprendizaje, investigación y transferencia disciplinar*. UNNOBA. Pergamino, Argentina
- Filpe, M. y Guitelman, S. (2014). *Diálogos. El diseño de un taller*. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40630>
- Guitelman, S., De Matteo, A., Lagunas, V. y Vidal Moreta, M. Ediciones expandidas, diseño y futuro. *XIII Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño*. Universidad de Palermo, CABA, Argentina
- Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal*. Siglo veintiuno editores.
- Jackson, P. (1991) *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Latorre, G. (2016). *Entrevista a Carlos Skliar Tiempo, vínculos, lenguaje y pedagogía*. Fundación Lúminis. Disponible en <https://fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-novedades-educativas-n-71-entrevista-carlos-skliar-tiempo-vinculos-lenguaje-pedagogia>

Morandi, G. y Gallo, L. (2018). Subjetividades contemporáneas y formación universitaria. Rupturas y encuentros. Revista *Trayectorias Universitarias*, 4(7).

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/44>

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.

Pierella, M.P. (2018) A 100 años de la reforma: desafíos de la enseñanza en los primeros años de la universidad. Revista *Trayectorias Universitarias*, 4(6), Dossier.

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5980/4858>

Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas* (Vol. 2). UAB Univ. Autónoma de Barcelona

Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.

Estrategias Didácticas vinculadas con la Bioética en la Educación Odontológica Argentina

Silvina N. Di Bastiano
Martín Zemel
Marta Perez
Juliana Capurro
Yanina Goyeneche

Instituto de Investigaciones en Educación Superior (IIES). Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata
dbastianosil@folp.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivo describir las distintas estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza de la Bioética en las facultades de Odontología de la República Argentina. Se llevaron a cabo un total de siete entrevistas dirigidas a gestores académicos de una muestra de las Carreras de Odontología de la República Argentina. Se obtuvo como resultado; la estrategia/s de evaluación utilizadas en las actividades específicas sobre Bioética se pudo detallar; 15,35% Diagnostica o predictiva, 46,15% Formativa y 38,46% Sumativa. Los participantes también rescataron diferentes aspectos positivos y las dificultades de la incorporación de la Bioética al plan de estudio. Se deberá procurar que los docentes logren integrar adecuadamente los contenidos de Bioética en el currículum de la carrera de odontología. Las habilidades didácticas y no sólo conocer el contenido son necesarias para que los docentes transmitan a los estudiantes los conceptos de Bioética de forma clara y accesible, por lo cual es importante reforzarlas. Deben ser capaces de promover un ambiente propicio para el debate abierto y respetuoso en el aula, donde los estudiantes puedan expresar sus puntos de vista y discutir diferentes opiniones éticas.

PALABRAS CLAVE: estrategias didácticas; Bioética, educación odontológica.

INTRODUCCIÓN

Partiendo de que existen algunas controversias sobre la creación del vocablo Bioética y hoy en día siguen siendo mayoría los que se lo atribuyen al bioquímico y oncólogo estadounidense Van Rensselaer Potter (1911-2001) a raíz de la publicación en 1970 de su artículo *Bioethics: The science of survival* y, sobre todo, de la edición de su libro *Bioethics: Bridge to the Future* (New Jersey, Prentice Hall, 1971), considerado como la pieza clave en el inicio de esta disciplina. Sin embargo, en contraposición, la paternidad del vocablo le correspondería al teólogo protestante alemán Fritz Jahr (1895-1953), quien realizó tal aportación en un artículo editado nada menos que en el año de 1927 con el título *Bio-Ethik: Eine Umschau über die ethischen Beziehungen des Menschen zu Tier und Pflanze*.

Quiere decirse que si bien a partir de los trabajos de Potter la Bioética vivió un emergente brote, surgida de los interrogantes que planteó y que suscitó cuestiones inimaginables anteriormente que bien pueden resumirse en la cuestión clave acerca de si todo lo técnicamente posible que afecta al ser humano o al planeta es éticamente aceptable, no por ello muchos aspectos de los que hoy se ocupa esta especialidad fueron ignorados; antes al contrario, pues alguno, refiriéndonos ya a la Odontología, fueron planteados casi a mediados del siglo XIX, si bien ajenos a una corriente caudalosa como la que se iniciaría a raíz de los trabajos de Potter y otros autores de su tiempo tan fundamentales como T.L. Beauchamp y J.F. Childress con su obra *Principles of Biomedical Ethics* (New York, Oxford University Press, 1979).

Así, el “Code of Dental Ethics” fue adoptado en la VI Reunión de la American Dental Association (ADA), celebrada en la temprana fecha de 1866, lo cual supuso un claro avance. El presidente del comité fue George Watt (1820-1893), médico, dentista, profesor de química y metalurgia en el Ohio College of Dental Surgery y editor, con J. Taft, de algunas publicaciones odontológicas como “Dental Register of the West” y, después, del “Ohio Journal of Dental Science”, además de ejercer como presidente de la ADA. Este temprano código, que dio la pauta a posteriores códigos éticos de diversas sociedades dentales de ámbito local o regional, constaba de cuatro artículos: I.- Deberes de la profesión con sus pacientes. II.- Mantenimiento del carácter profesional. III.- Deberes relativos de los dentistas y los médicos. IV.

Ottolengui propone que aquel código ético de 1866 anteriormente citado incluyera un apartado dedicado a las patentes. Ottolengui reconoce con categoría de ciencia a la “ética general”, para después abordar la definición de “ética dental”.

Ambas aportaciones, medio siglo de por medio, quizá sean las más significativas en lo relativo a la ética que podríamos etiquetar de “odontológica”;

Edmund Noyes, gracias a la publicación de una obra de su autoría que hay que considerar de referencia y que fue editada por primera vez en 1915 bajo el título de “Ethics and Jurisprudence for Dentists”.

A partir de los años setenta del pasado siglo, las relaciones entre seres humanos, ciencias y Medicina sufrieron un cambio importante ya que, junto a la tradicional tarea curativa, el desarrollo biotecnológico supuso la oportunidad de intervenir en los procesos vitales fundamentales. La posibilidad de realizar un diagnóstico genético de enfermedades que aún no se han manifestado, o la de aplicar terapias génicas en el tratamiento de determinados tipos de cáncer, sirven de ejemplos para mostrar formas de medicina y de biología radicalmente nuevas que implican un cambio de tal naturaleza que obliga a poner en cuestión los parámetros de valoración tradicionalmente utilizados. Así, estos avances científicos y sus aplicaciones tienen una proyección sobre la dignidad y los derechos que ha dado lugar a una problemática de rango global que denominamos Bioética.

Esta línea de evolución histórica se corresponde con lo sucedido en España, donde la reflexión Bioética durante su primera etapa estuvo en manos de los jesuitas del Instituto Borja, que impulsó una Bioética clínica, con el enfoque principialista y católico. Desde principios de la década de los noventa, con puntos de vista bien distintos, se fue gestando en la Universidad de Barcelona el centro de investigación “Observatorio de Bioética y Derecho”, dirigido por M. Casado, una iniciativa interdisciplinar que supuso la ruptura con la orientación confesional dominante y suministró a la Bioética un enfoque enmarcado en las pautas que proporcionan los derechos humanos reconocidos en los instrumentos internacionales y en los principios constitucionales. Esta evolución tuvo un alcance que trascendió a nuestras fronteras y el grupo, con el apoyo de la Cátedra UNESCO de Bioética de la Universidad de Barcelona se fue haciendo un lugar cada vez más significativo, especialmente a causa del impacto normativo que alcanzaron sus trabajos y de las redes internacionales que, bajo los mismos principios de pluralismo e interdisciplina, se fueron creando. En los años noventa, también se produjo el proceso de institucionalización de la reflexión Bioética en España y aparecen los primeros comités de ética de la investigación e inician su andadura los del ámbito hospitalario. Asimismo, se crean los primeros comités de ámbito estatal o local, pero, curiosamente, hasta el 2008 no se constituyó el Comité de Bioética de España.

Si tomamos la perspectiva de lo sucedido en Latinoamérica, puede decirse que ha acaecido una evolución semejante si bien los grupos más destacados y las corrientes existentes tienen peculiaridades propias. La primera Cátedra UNESCO de Bioética del mundo se creó adscrita a la Universidad de Buenos Aires (UBA).

La Bioética generó numerosos aportes al Campo de las Ciencias Biomédicas originando la construcción de una nueva relación clínica, y a partir de ella un modelo diferente de formación

profesional odontológico en sus dimensiones éticas y legales (García Rupaya C.R., 2008). El paradigma emergente fue uno de los factores que impulsaron la renovación del currículum odontológico en diversos países del mundo, y en particular en el contexto latinoamericano, como en el caso de las Carreras de Odontología argentinas que sufrieron una sustancial transformación de su perfil profesional durante los años 90 (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2008).

A partir de la Resolución 1413/2008 del Ministerio de Educación resolvió: En la Argentina, los contenidos curriculares básicos establecidos en los estándares para la acreditación de Carreras de Odontología plantean que el plan de estudios debe responder al perfil del egresado. El perfil del graduado, aspira a reflejar la formación de un odontólogo generalista, ético y moralmente comprometido con la sociedad, no sólo como universitario sino como ciudadano conocedor de la problemática de su región y del país. Con una sola formación científica, humanística, profesional y Bioética.

La formación en Bioética Odontológica implica un desafío significativo, ya que requiere no solo la adquisición y manejo de información básica, sino también el desarrollo de habilidades, técnicas y destrezas profesionales específicas. Además, es crucial garantizar la formación personal, social y científica de los odontólogos. El objetivo central de este campo de estudio es el desarrollo y aplicación de las ciencias y técnicas basadas en principios bioéticos, con el fin de transformar la práctica clínica diaria en una práctica ética profesional. En este contexto, la formación continua se vuelve imprescindible.

La formación continua es esencial porque la bioética es un campo en constante evolución, influenciado por avances científicos, cambios sociales y nuevas legislaciones. Para los profesionales de la odontología, mantenerse al día con estos cambios es crucial para:

- **Garantizar una Atención Ética y de Calidad:** Asegurar que los pacientes reciban un trato justo, respetuoso y basado en los mejores estándares éticos y científicos.
- **Adaptarse a Nuevas Tecnologías y Procedimientos:** Integrar nuevos conocimientos y tecnologías en la práctica clínica de manera ética.
- **Cumplir con las Regulaciones Vigentes:** Estar al tanto de las normativas legales y éticas que afectan la práctica odontológica.

La formación en Bioética Odontológica no solo mejora la calidad de la atención clínica, sino que también fortalece la integridad y responsabilidad del profesional, asegurando que cada acto clínico esté guiado por principios éticos sólidos.

Las estrategias didácticas en la enseñanza universitaria son métodos y técnicas que los docentes utilizan para facilitar el aprendizaje y mejorar la comprensión de los estudiantes. Estas estrategias están diseñadas para promover un aprendizaje activo, significativo y participativo, adaptándose a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se describen algunos tipos y ejemplos de estrategias didácticas en la enseñanza universitaria:

1. Estrategias de Enseñanza Directa:

- **Clase Magistral:** Presentación estructurada y organizada del contenido por parte del profesor.
- **Demostraciones:** El profesor muestra cómo realizar una tarea o experimento.
- **Exposición Dialogada:** Combina la exposición del profesor con preguntas y respuestas para involucrar a los estudiantes.

2. Estrategias de Aprendizaje Activo:

- **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):** Los estudiantes resuelven problemas complejos y reales, desarrollando habilidades de investigación y pensamiento crítico.
- **Estudios de Caso:** Análisis de situaciones reales o ficticias para aplicar conceptos teóricos.
- **Simulaciones y Juegos de Rol:** Recreación de situaciones o roles para practicar habilidades específicas y tomar decisiones.

3. Estrategias Colaborativas:

- **Trabajo en Grupo:** Los estudiantes trabajan juntos en proyectos o tareas para desarrollar habilidades de cooperación y comunicación.
- **Aprendizaje Cooperativo:** Actividades estructuradas donde los estudiantes dependen unos de otros para alcanzar objetivos comunes.
- **Debates y Discusiones:** Intercambio de ideas y argumentos sobre un tema específico para fomentar el pensamiento crítico.

4. Estrategias de Aprendizaje Autónomo:

- **Proyectos de Investigación:** Los estudiantes investigan un tema de interés y presentan sus hallazgos.
- **Portafolios:** Compilación de trabajos y reflexiones que muestran el progreso y aprendizaje del estudiante.
- **Diarios de Aprendizaje:** Reflexión escrita sobre las experiencias y aprendizajes adquiridos.

5. Estrategias Basadas en Tecnologías:

- **Plataformas de E-Learning:** Uso de entornos virtuales para el aprendizaje a distancia y la gestión del contenido educativo.
- **Recursos Multimedia:** Integración de videos, audios, y otros recursos digitales para enriquecer el contenido.
- **Foros y Blogs:** Espacios en línea para la discusión y el intercambio de ideas.

Estrategias Didácticas en la Enseñanza Universitaria

- **Método de Proyecto:** Los estudiantes trabajan en proyectos a largo plazo, integrando conocimientos de diferentes áreas y desarrollando competencias específicas.
- **Tutorías Personalizadas:** Sesiones individuales o en pequeños grupos para atender las necesidades particulares de los estudiantes y orientar su aprendizaje.
- **Evaluaciones Formativas:** Evaluaciones continuas que proporcionan retroalimentación constante y ayudan a los estudiantes a mejorar su rendimiento.
- **Flipped Classroom (Aula Invertida):** Los estudiantes estudian el contenido teórico fuera del aula y utilizan el tiempo de clase para actividades prácticas y colaborativas.

INTERROGANTES PRINCIPALES

Las estrategias didácticas en la enseñanza universitaria son herramientas esenciales para crear un entorno de aprendizaje dinámico y efectivo. Siendo que la Bioética dentro de la enseñanza odontológica es una disciplina relativamente nueva, describir las estrategias didácticas utilizadas es importante, tanto para los docentes como para los estudiantes y las instituciones educativas. Adaptarlas adecuadamente a las necesidades de los estudiantes puede llevar a una mejora significativa en su desempeño académico y en el desarrollo de habilidades éticas profesionales y personales.

OBJETIVOS

Describir las distintas estrategias didácticas utilizadas para la enseñanza de la Bioética en las facultades de Odontología de la República Argentina.

ABORDAJE METODOLÓGICO

En la investigación se utilizó la metodología de entrevista a una muestra de gestores académicos de Carreras de Odontología de la República Argentina, para recopilar información detallada y en profundidad sobre el tema en estudio.

Elaboración de instrumento:

La entrevista es un instrumento a través del cual se recoge la información sobre las variables en estudio, por lo tanto, debe ser diseñado para cuantificarla y universalizarla.

La entrevista utilizada es de tipo semiestructurada. En la entrevista semiestructurada - se establece un guion de preguntas. No obstante, las cuestiones se elaboran de forma abierta lo que permite recoger información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada. En la entrevista semiestructurada es esencial que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan

dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada. (Coffey 2003)

Si la entrevista no presenta un buen andamiaje, entregará una visión sesgada de la realidad que se está analizando, por lo tanto, para poder utilizarlo con garantía, necesita de algún tipo de validación. Por esta razón, el proceso de validación de un cuestionario tiene gran importancia, pues los resultados que se obtienen de su aplicación, pueden afirmar o desvirtuar una investigación. (López, 2019).

Para formular las preguntas que integrarían la entrevista se realizó la determinación de la variable; “ESTRATEGIAS DIDACTICAS”. A partir de estas se incorporaron las distintas dimensiones que abarcaban y sus respectivos indicadores, escala de medición y finalmente se determinaron las preguntas.

Finalmente se realizó el tratamiento, análisis de resultados y elaboración de conclusiones.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS / DE CIERRE)

Se llevaron a cabo un total de siete entrevistas dirigidas a gestores académicas de una muestra de las Carreras de Odontología de la República Argentina

Al sondear la variable "ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS" la estrategia/s de evaluación utilizadas en las actividades específicas sobre Bioética se pudo detallar; 15,35% Diagnostica o predictiva (previamente al desarrollo de un proceso educativo), 46,15% Formativa (ajustar la progresión de los aprendizajes y adaptar las actividades de acuerdo con sus necesidades y posibilidades) y 38,46% Sumativa (verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas).

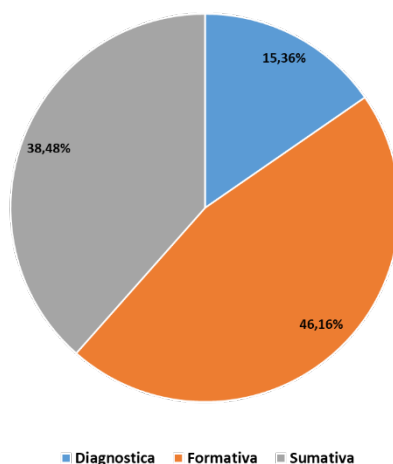


Gráfico 1. Estrategias didácticas. Fuente: elaboración propia.

Los participantes también rescataron diferentes aspectos positivos de la incorporación de la Bioética al plan de estudios que se presentan en la Tabla 1.

Conocimiento y aplicación de los principios bioéticos**Seminario de Reflexión Ético Profesional y hoy Ética y Bioética.****Al estar en 5to año el alumno vislumbra mejor las situaciones problemáticas de profesional próximo a egresar.****Integralidad en la formación, razonabilidad y pensamiento crítico.****Formación integral del profesional, actitud de respeto hacia el paciente en tanto persona humana.**

Tabla 1. Aspectos positivos de la incorporación de la Bioética en el plan de estudios.

Los participantes también manifestaron diferentes aspectos negativos de la incorporación de la Bioética al plan de estudios que se presentan en la Tabla 2

La terminología, la interpretación de dilemas morales y tomar decisiones solos.**Poco interés docente, visión reducida de la atención clínica de una persona, ausencia de empatía.****Ubicación (al final del cursado). Escasez de transversalidad del contenido y de articulación en el desarrollo de la Bioética.**

Tabla 2. Aspectos negativos de la incorporación de la Bioética en el plan de estudios.

Como conclusión; se deberá procurar que los docentes logren integrar adecuadamente los contenidos de Bioética en el currículum de la carrera de odontología. Las habilidades didácticas y no sólo conocer el contenido son necesarias para que los docentes transmitan a los estudiantes los conceptos de Bioética de forma clara y accesible, por lo cual es importante reforzarlas. Deben ser capaces de promover un ambiente propicio para el debate abierto y respetuoso en el aula, donde los estudiantes puedan expresar sus puntos de vista y discutir diferentes opiniones éticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONEAU. (2008). Resolución 1413/08. Archivo PDF. https://www.coneau.gob.ar/archivos/form09odon/RESOLUCION1413_08principal.pdf
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Contus.
- Di Bastiano, S.N. y Zemel, M.G.E. (2022). Estado actual de la Bioética en la educación odontológica. *V Jornadas de Actualización en Prácticas Odontológicas Integradas PPS-*

SEPOI (La Plata, 3 de noviembre de 2022). Recuperado de: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/149727>

Di Bastiano, S.N. y Zemel, M.G.E. (2020). Coyuntura de la enseñanza Bioética en las Facultades de Odontología de Argentina. *Revista de la Facultad de Odontología*, 2020. Recuperado de : <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122266>

García Arango D.A., Rodríguez, G.L., Zemel M. y Henao Villa, C.F. (2020). Modelos de gestión del conocimiento en Facultades de Ingeniería: variables que intervienen en la implementación. En V. Meriño, E. Martínez y C. Martínez. (Ed.). *Gestión del Conocimiento. Perspectiva Multidisciplinaria*. Vol. 18, 429-446. Fondo Editorial Universitario de la Universidad Nacional Experimental del Sur del Lago de Maracaibo Jesús María Semprúm. Recuperado de: <https://www.cedinter.com/wp-content/uploads/2020/07/Ebook-Gestion-del-conocimiento-vol-18.pdf>

López, R., Avello, R., Palmero, D., Sánchez, S. y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48 (2 sup), 441-450. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500011

Potter, V.R. (1970). Bioethics, the science of survival. *Perspectives in Biology and Medicine* 14, 127-153.

Potter, V.R. (1971). *Bioethics: bridge to the future*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Evaluación auténtica en Matemática Aplicada para Arquitectura. Hacia una formación integral de futuros arquitectos

Claudia Garelik
Cecilia Ferrarino
María Victoria Pistonesi
Néstor Plos
Emanuel Beltran

Centro de Estudios e Investigación en Educación (CEIE). Universidad Nacional de Río Negro

cgarelik@unrn.edu.ar
cferrarino@unrn.edu.ar
mpistonesi@unrn.edu.ar
nplos@unrn.edu.ar
emayaradesign@gmail.com

RESUMEN

La presente comunicación relata una experiencia pedagógica que se llevó a cabo con un grupo de estudiantes en/con una dinámica /metodología de trabajo de aula-taller. Es una propuesta de diseño que vincula la Matemática con la Arquitectura y se desarrolla en primer año de la carrera Arquitectura de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). Por esto, se abordaron contenidos de la unidad de funciones y el cálculo diferencial e integral con el uso del software GeoGebra en vínculo con la futura formación de nuestros estudiantes. Para la evaluación se solicitó a cada estudiante entregara un portfolio, a modo de inventario de todas las actividades desarrolladas y, en forma grupal, la realización de una maqueta de una parte de la estructura que se analizó. El análisis del cierre de esta propuesta de diseño, nos permite resignificar la mirada de la evaluación como producción que integra los diferentes momentos del proceso educativo y no como un cierre donde se reproducen conocimientos. En este marco, es que desarrollamos esta comunicación donde se analizan los sentidos y las prácticas evaluativas de esta propuesta de diseño que se implementó con estudiantes de la UNRN.

PALABRAS CLAVE: matemática aplicada; arquitectura; enseñanza; aprendizaje significativo; evaluación

INTRODUCCIÓN

En la carrera Arquitectura de la UNRN se dicta la asignatura Matemática Aplicada en el primer año según Plan de Estudio. En esta asignatura se pretende enseñar la Matemática contextualizada a la carrera, es decir, proponiendo la aplicación de los contenidos a problemáticas que pueden surgir durante el proceso proyectual de un objeto arquitectónico. El equipo de docentes asume a la Matemática como una herramienta en el diseño de un espacio arquitectónico, sin soslayar lo esencial de esta ciencia; esto es, la pretensión de desarrollar el pensamiento lógico matemático a partir de la utilización de lenguaje específico y escritura simbólica.

En este contexto se desarrolla el Proyecto de Investigación “Estudio de diseño sobre la enseñanza de la Matemática contextualizada en las carreras de Arquitectura y Diseño de Interiores y Mobiliario de la UNRN” (PI 40A - 1104), donde interesa diseñar, implementar, evaluar y rediseñar unidades didácticas contextualizadas en problemas del campo profesional. Estas unidades, que se desarrollan en un ambiente áulico, contribuyen a la construcción de aprendizajes con sentido para los/as estudiantes al permitir otorgarle un significado en situaciones de aplicación. Parafraseando a Ausubel (1961) el aprendizaje es significativo si el/la estudiante puede relacionar de forma sustancial sus saberes previos frente a una situación nueva, sin abordarla de manera mecánica, sino a partir de una implicación activa que permita poner en diálogo los propios marcos referenciales con distintas problemáticas emergentes, evitando así una actitud pasiva frente a la construcción del conocimiento.

La experiencia pedagógica que se analiza en la presente comunicación tiene lugar en contexto grupal a partir de la metodología de aula- taller. Coincidiendo con Maldonado Pérez (2007) se afirma que el trabajo colaborativo en educación es un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los/as estudiantes a construir juntos/as, conjugando esfuerzo, talento y competencias para poder lograr la meta que se han planteado como grupo. El aula taller como propuesta de trabajo favorece la acción en conjunto; en tanto que se producen y comparten experiencias, impulsando el análisis sobre la propia práctica.

Como se ha dicho, la propuesta de diseño se elaboró vinculando a la Matemática con la Arquitectura. Desde la Matemática se abordaron contenidos de la unidad de funciones y el cálculo diferencial e integral con el uso del software GeoGebra. Desde lo arquitectónico se analizó una vista de la obra “Centro cultural Le Heydar Aliyev” de la arquitecta Zaha Hadid; obra con estilo orgánico²⁷, caracterizada por diseños curvos que dominan los elementos de

²⁷ El estilo orgánico define a los edificios que promueven la armonía entre el hábitat humano y la naturaleza.

la obra. Exterior e interior son de formas muy fluidas y, a fin de realizar nuestra propuesta de diseño, se consideró un corte de las curvas del edificio.

El estudio de diseño se desarrolla a partir de una secuencia de cinco actividades para el logro de aprendizajes significativos. Siguiendo a Celman (cit. Camilloni y otros, 1998), los aprendizajes significativos necesitan tiempo para que los temas o problemas enseñados sean relacionados con otros, así, probablemente, el verdadero aprendizaje se produzca fuera de la clase donde se planteó la situación de enseñanza.

Para la evaluación de la unidad diseñada se solicitó que cada estudiante entregue un portfolio, a modo de inventario de todas las actividades desarrolladas y, en forma grupal, la realización de una maqueta de una parte de la estructura analizada.

Este formato de evaluación nos permitió resignificar los sentidos y prácticas que se juegan en la evaluación. Anijovich y Cappelletti (2019, p. 13) asumen a la evaluación como “una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de cumplir con la función ‘clásica’ de aprobar, promover, certificar”. Para estas autoras, las principales funciones de la evaluación son: diagnosticar- predecir, lo que permite ajustar las propuestas de enseñanza, considerando las producciones de los/as estudiantes, los procedimientos utilizados y operaciones cognitivas promovidas; registrar- verificar, ponderando el desempeño de los/as estudiantes en función del nivel de logro de los objetivos propuestos; ofrecer devoluciones- orientaciones, es decir, dimensión formativa que se evidencia en la retroalimentación para promover aprendizajes; seleccionar- clasificar- jerarquizar, situando a los/as estudiantes unos en relación con otros, con el objeto de definir propuestas acordes a los diferentes niveles de aprendizaje; y, por último, certificar- promover, esto es, constatar si el/la estudiante alcanza o no las competencias mínimas requeridas que permiten su promoción. Anijovich y Cappelletti (2019) asumen que la evaluación es parte de la enseñanza y, por lo tanto, debe estar presente en la planificación – estableciendo el momento en que se recogerá información, definiendo los aprendizajes a lograr en relación a los propósitos del/ de la docente, seleccionando y elaborando instrumentos de evaluación, así como también modos de retroalimentación que contribuyan al logro de los aprendizajes. Antes de comenzar las actividades, se les comunicó a los/as estudiantes que debían registrar todo lo que se realizaba/desarrollaba en las clases porque como cierre final, debían entregar un portfolio que muestre el análisis de todo lo trabajado en clase. No sólo sus procedimientos de resolución sino todos los aportes que podían reconocer al realizar el análisis del problema en la puesta en común.

Por otro lado, la propuesta de la maqueta²⁸ responde al perfil profesional de la carrera ya que la Arquitectura se representa mediante la generación de dibujos y maquetación, haciendo especial énfasis en esta última ya que permite proyectar de forma clara y comprensible las ideas haciéndolas más accesibles a los/as estudiantes y visibilizando la materialidad del objeto. Tomando palabras de Knoll y Hechinger (2010), las maquetas o modelos a escala suelen ser instrumentos que ayudan a visualizar en forma anticipada esos espacios que se avecinan. En la experiencia analizada, el pasaje de la estructura arquitectónica, de la representación bidimensional a la forma tridimensional, invitó a los/as estudiantes a recuperar los contenidos matemáticos abordados, pero también los vinculados a su campo profesional. Se entiende que tanto el portafolio como la maqueta son actividades de evaluación auténtica. Wiggins (1990) plantea que una actividad de evaluación es auténtica cuando reproduce los modos en que las personas usan el conocimiento en situaciones reales. Estas actividades tienen un propósito definido (finalidad definida o una meta a alcanzar), implican roles (cada estudiante asume un rol propio) y destinatarios claros (están dirigidas a interlocutores reales), suponen incertidumbre (problemas con varios caminos y soluciones posibles), tienen restricciones, requieren de una variedad de recursos cognitivos (no se resuelven con un conocimiento o proceso específico) e involucran diferentes procesos (requieren ensayar, consultar, proyectar, refinar, planificar).

Por último, se puede decir que, en la propuesta diseñada, la evaluación retroalimenta a la enseñanza, al asumirla como oportunidad para el aprendizaje. De este modo se integra en diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final, en coincidencia con las funciones de la evaluación que se describieron antes (Anijovich y Cappelletti, 2019).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el diseño de esta propuesta de trabajo se presentaron situaciones problemáticas contextualizadas a la carrera para que sean desarrollados por los/as estudiantes con diferentes recursos y materiales, entre éstos: el software GeoGebra, instrumentos de geometría y material concreto a la hora de elaborar la maqueta. Durante la experiencia, cuando se requirió, el/ la docente guió el proceso de cada estudiante por medio de preguntas o indicaciones para que pudiera avanzar.

Usando herramientas del software GeoGebra se realizó el análisis de la obra arquitectónica mencionada anteriormente (Ver Imagen 1)

²⁸ La cátedra utilizó la maqueta como recurso didáctico en años anteriores para desarrollar otros conceptos de la materia, Garelik C. et al (2020)

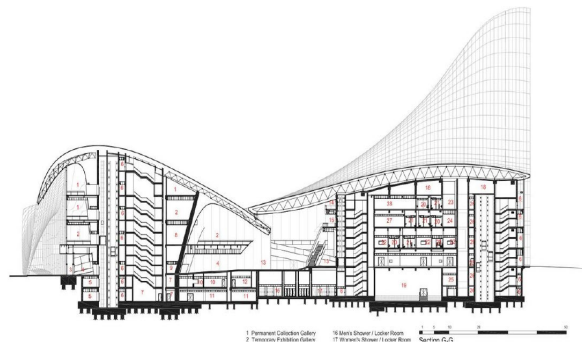


Imagen 1

De la misma, se consideró un corte permitiera desarrollar una secuencia de actividades (Ver Imagen 2).



Imagen 2

A continuación se describe brevemente lo que ocurrió en cada una de ellas²⁹:

Modelización de la estructura: los/as estudiantes debían encontrar la función que mejor se ajustara al techo. Para ello, consideraron puntos sobre una imagen del corte de la estructura. La imagen estaba en escala 1:400 y debían considerar más de cuarenta puntos para lograr la mayor precisión posible. Con este fin, tradujeron la imagen a una escala 1:100 ó 1:200, para luego con esa información y usando el software GeoGebra, encontrar funciones polinómicas que mejor aproximen. Cada estudiante encontró su propia función según los puntos elegidos que luego seguirá utilizando para continuar el estudio de la estructura.

²⁹ Los títulos corresponden a las actividades propuestas a los/as estudiantes en las clases.

Inclinación del techo de la estructura: se propuso el estudio de la pendiente del techo en determinadas alturas de la estructura. Basándose en el concepto de límite estudiado en clases anteriores, en la puesta en común construyeron el concepto de pendiente de la recta tangente a una curva en un punto y, a partir de él, se dedujo que la derivada de la función en un punto es la pendiente de la recta tangente en ese punto.

Punto más alto del techo de la estructura: se presentó como caso la necesidad de alquilar una grúa para acceder a la parte más alta del techo. Basándose en lo trabajado en la actividad anterior, los/as estudiantes pudieron identificar el punto más alto de la curva como un extremo relativo en el que la recta tangente es una recta horizontal, es decir cuya pendiente vale cero. Con la ayuda del software verificaron que es el valor donde la función derivada tiene una raíz, es decir se hace cero.

Revestimiento frontal de la estructura: en esta actividad computaron la cantidad de metros cuadrados de cristal necesarios para poder revestir la parte frontal de la estructura. Con el uso del software GeoGebra, fueron construyendo polígonos debajo de la curva, en algunos casos rectángulos, calculando el área que cubrían. Concluyeron que lo que encuentran al sumar es una aproximación del área bajo la curva. En el caso de los rectángulos, reduciendo una de las dimensiones, analizaron que seguían siendo aproximaciones de esa área. En la puesta en común, y apoyándose nuevamente en el concepto de límite, entre todos/as se institucionalizó la integral definida como el área bajo la curva. Se determina así la cantidad de material necesario para cubrir el frente vidriado.

Revestimiento del techo: como última actividad se les planteó la necesidad de revestir el techo de la estructura. Como dato tienen la profundidad, pero no el largo. Por esto, necesitaron encontrar la longitud de la curva. En uno de los procedimientos, algunos estudiantes tomaron puntos, muy cercanos unos de otros, determinando las distancias entre ellos y luego las sumaron. Otros/as estudiantes, a partir de estos puntos, determinan triángulos rectángulos y midieron las hipotenusas. Nuevamente fueron encontrando aproximaciones de la medida de longitud de la curva. Luego, en la puesta en común, y apoyados en todo lo que venían trabajando, definieron cómo encontrar la distancia usando integrales.

Tanto las actividades como la conceptualización que se construyó en la instancia de socialización final en cada una de las clases (puesta en común), debían registrarse individualmente en el portfolio, de modo que tanto estudiantes como docentes pudieron ir constatando avances en los aprendizajes.

Por lo tanto, como se viene diciendo, la evaluación tuvo presencia en los distintos momentos de la implementación de la secuencia de enseñanza.

En el cierre, instancia de acreditación de todo lo trabajado, los/as estudiantes entregaron sus portfolios y materializaron, durante la clase, una parte de la estructura analizada en una maqueta. Para ello, tuvieron que poner en juego otros conocimientos/procesos diferentes apoyándose en los resultados obtenidos en las clases anteriores. En algunas situaciones, lo analizado no era suficiente, por ejemplo, pasar del plano a una estructura tridimensional en la escala pedida, los obligó a recalcular algunas medidas para pensar la materialización de la estructura. La maqueta consistía en un corte del techo de la estructura y tuvieron que decidir: qué función considerar entre todas, que corte de esa curva considerar para el armado de la maqueta, en qué escala, cómo determinar la longitud de esa curva y, como el techo debía armarse utilizando prismas de base triangular, encontrar la cantidad de prismas que se iban a ubicar sobre ella, es decir, debieron decidir qué medidas debían tener las aristas de la base del prisma para que entrara una cantidad entera de veces en la longitud de la curva (los estudiantes pensaron que la forma del techo no iba a quedar curva utilizando esos prismas). A continuación, se presentan algunas imágenes de la clase de realización de la maqueta:



VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Para los/as estudiantes la elaboración del portfolio y la maqueta, como evidencias para la acreditación de la unidad, favoreció que se generen otras miradas y aprendizajes sobre los conocimientos ya trabajados. Al aplicar competencias propias de la carrera, empleando conocimientos matemáticos, pensamos que permitió el trabajo en un nuevo marco de resolución matemática, pudiendo relacionar distintos marcos de representación para el mismo objeto de conocimiento, tal como lo plantea Duval (2006).

Coincidiendo con Anijovich y González (2011), uno de los beneficios de los portfolios fue que nos permitió ver la finalidad, forma de trabajo y de escritura de cada estudiante y, a su vez,

propició la incorporación de los conocimientos de una manera diferente permitiendo la construcción de los conceptos de un modo más real. Por otra parte, como docentes también adquirimos un método distinto de evaluación, ya que accedimos a una variedad de abordajes de los contenidos por parte de los estudiantes. En palabras de las autoras, “resultan una forma de evaluación auténtica, pues se centran en el desempeño del alumno en un contexto determinado, en su proceso de aprendizaje en tanto logros adquiridos y formas de actuación” (Anijovich y Gonzalez, 2011, p. 119).

Durante el desarrollo de las actividades, se evidenció motivación e interés por parte de los/as estudiantes al aplicar conceptos matemáticos a situaciones contextualizadas en su campo profesional. En la clase de elaboración de la maqueta, fueron muy evidentes los cambios de registros de representación que realizaron poniendo en juego lo analizado en el plano, las mediciones de acuerdo a la escala adecuada para realizar la maqueta, mostrando una actitud proactiva frente al trabajo propuesto y asombro por lo que lograban en cada avance de la producción.

Parafraseando a Lazzatti (2018), el/la profesor/a posee conocimientos que, al transmitirlos en la clase, son “información” para el/la estudiante. Esa información aprehendida es reelaborada por el estudiantado a través de un proceso mental emocional-cognitivo cuyo resultado es un nuevo conocimiento para ellos.

Entonces los docentes, en la instancia de evaluación, deben tener en cuenta el proceso de elaboración de los conocimientos del/de la estudiante y no valorarlo en comparación con el propio conocimiento; considerando el esfuerzo, el empeño y la dedicación puestos en las actividades desarrolladas a lo largo de las clases y cómo fue la construcción de su propio aprendizaje. En este sentido, la evaluación al servicio del aprendizaje, adquiere relevancia en su función formativa.

CONCLUSIONES

“Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas”

Lazzatti, 2018.

En la secuencia de actividades implementada se evidencia una forma de acreditación integral, que guarda coherencia con el trabajo realizado en el aula durante las clases, permitiendo valorar las destrezas, habilidades y conocimientos de los/as estudiantes.

Esta propuesta favoreció disminuir la tensión y el malestar que siempre surgen frente a las evaluaciones de Matemática en los/as estudiantes. Éstos se apropiaron de contenidos matemáticos y los pudieron transferir a la situación de análisis y reproducción de una obra arquitectónica a partir de la realización de una maqueta en forma grupal, sobre la base de un

trabajo colaborativo, donde cada integrante del grupo puso en valor sus propias habilidades y las aportó a la producción compartida.

Por otra parte, el portfolio permitió que cada estudiante evidenciara su progreso en la construcción de conocimientos matemáticos de la unidad desarrollada.

Desde la primera actividad de la secuencia, la clase de Matemática se transformó en un aula taller, donde los/as estudiantes aprendieron a partir de la interacción con otros/as (compañeros/as y docentes). Se co-construyeron los conceptos teóricos abordados en cada actividad, propiciando su institucionalización; por lo que puede afirmarse que tanto el portfolio como la propuesta de realización de maqueta resultaron ser actividades auténticas para la evaluación.

Finalizando la implementación de la secuencia, se invitó a los/as estudiantes a compartir una apreciación respecto a la propia experiencia de aprendizaje en el marco de la propuesta de diseño, a partir de la frase: “Pasar de dos dimensiones a la maqueta me permitió...”.

Se leen voces como las que siguen:

“Ver en escala real lo trabajado en la unidad y verificar de una manera distinta los cálculos realizados”

“Poder visualizar la función en una estructura, además de entender cómo poder realizarla a la hora de construirla.”

“Reconocer cómo sería plasmar en la vida real lo que tanto calculamos ya que sería muy diferente saber sólo el cálculo y no llevarlo a la práctica.”

También se propuso la frase: “Te pedimos que escribas cualquier apreciación que nos ayude a mejorar una próxima propuesta...” como disparador de una evaluación para el equipo docente. Al respecto, dijeron:

“(...) las clases dedicadas a la producción fueron fundamentales, y las explicaciones paso por paso ayudan mucho.”

“Estas propuestas que suman a la materia ayudan a abordar diferentes problemáticas desde un espacio más dinámico, donde aparecen las dudas, los debates, conclusiones”

“Lo que más me costó en este trabajo fue explicar con palabras todo lo analizado clase a clase en un texto que sea entendible y comprensible para otras personas.”

A modo de cierre, retomando el epígrafe de este apartado, se asume necesario reflexionar en torno a la relación entre enseñanza y evaluación.

Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2019), se entiende que la evaluación forma parte de la enseñanza y debe estar al servicio del aprendizaje. En la experiencia relatada se evidencia este principio en el marco del diseño de una secuencia didáctica donde se vinculan significativamente conocimientos matemáticos con competencias profesionales del campo arquitectónico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y González, C. (2011). Un instrumento integrador: los portafolios. En: R. Anijovich y C. González. *Evaluar para aprender, Conceptos e Instrumentos*, 109-121. Aique Educación.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2019). La evaluación en el escenario educativo. En: R. Anijovich y G. Cappelletti. *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
- Camilloni, A, Celman, C., Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Knoll, W. y Hechinger, M. (2001). *Maquetas de arquitectura: técnicas y construcción*. Gustavo Gili.
- Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación. *La Gaceta de RSME*, 1, 143-168.
- Garelik, C., Pugini Reta, L., Pistonesi, M.V., Martínez, M.P., Llorens, E. (2020). Desafío pedagógico en la UNRN. La Matemática Aplicada vinculada a un objeto arquitectónico. 3º *Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública*. UNLP <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6166>
- Lazzatti, P. (2018). Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas. Repensar caminos para evaluar estudiantes y no devaluar personas. *Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*. UNLP. Año 15/No 48-2018. Anual.
- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, vol. 13, núm. 23,263-278. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(1).

Inteligencia emocional en la formación del Ingeniero Industrial

María Victoria D'Onofrio
Paola Prestes
Antonio Morcela
Universidad Nacional de Mar del Plata
vickyfi@fi.mdp.edu.ar
paola.prestes@fi.mdp.edu.ar
omorcela@fi.mdp.edu.ar

RESUMEN

En el campo laboral actual se solicita que los profesionales de la Ingeniería Industrial posean, además de conocimientos técnicos, competencias emocionales. Habilidades para el trabajo en equipo o para comunicarse de manera efectiva en público y/o por escrito, capacidad de liderazgo o de adaptación al cambio, aprendizaje autónomo, son requisitos importantes en cualquier trabajo. Sin embargo, las habilidades vinculadas con la inteligencia emocional se han convertido en características imprescindibles para el perfil de un Ingeniero Industrial. Este tipo de profesionales trabajará en grupo, se enfrentará a la dirección de proyectos y de diferentes gerencias y a su vez tendrá que mantenerse al día en tecnologías que estarán obsoletas en unos pocos años, con la presión que cada una de estas actividades conlleva. En este artículo se presenta la experiencia del desarrollo de competencias emocionales en una asignatura electiva de la carrera de Ingeniería Industrial. Los resultados relacionados con el progreso de las competencias de la inteligencia emocional en los estudiantes han sido satisfactorios, sin embargo se han detectado algunos aspectos que se encuentran en permanente ajuste para mejorar los objetivos planteados en la asignatura.

PALABRAS CLAVE: competencias emocionales; inteligencia emocional; ingeniería industrial

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza universitaria centrada en el estudiante, la metodología del proceso de enseñanza y aprendizaje desempeña un papel fundamental. Es necesario establecer diferentes modalidades de enseñanza para garantizar que los estudiantes adquieran los aprendizajes establecidos. De acuerdo con De Miguel Díaz (2005), cada modalidad de enseñanza demanda distintos enfoques tanto para los profesores como para los estudiantes, y requiere el uso de herramientas metodológicas específicas.

Para garantizar la calidad de la enseñanza, es necesario evaluar las competencias que los estudiantes dominan, adquieren y desarrollan durante el cursado de una asignatura. La competencia puede entenderse como un tipo de conocimiento personal y complejo que se desarrolla en un contexto educativo específico, integrando el "saber" conceptual, el "saber hacer" técnico y procedimental, y el "saber ser" contextual que incluye las relaciones interpersonales, las emociones, los valores y otras actitudes. Dentro del desarrollo del "saber ser", es importante promover la inteligencia emocional del estudiante. Según Goleman (1999), esta enseñanza es fundamental en la formación de profesionales en las universidades, ya que es crucial que los nuevos ingenieros y científicos sean competentes en el ámbito de la inteligencia emocional al ingresar al mundo laboral. La inteligencia emocional comienza con la conciencia de uno mismo y la conciencia social, lo que implica poder reconocer las emociones y su impacto en el entorno circundante (Andrade Vega, 2021). Esto se refiere a la capacidad de mejorar el razonamiento y utilizar de forma óptima la energía emocional, la intuición y la conexión con uno mismo y con los demás (Cooper & Sawaf, 1998). Goleman define a la inteligencia emocional como la capacidad para dirigirnos con efectividad a los demás y a nosotros mismos, de conectar con nuestras emociones, de gestionarlas, de automotivarnos, de frenar los impulsos y de vencer las frustraciones (Goleman, 2000). Es por ello que definió seis competencias simples de la inteligencia emocional, que denomina competencias emocionales y son: autoconsciencia, autoconfianza, empatía, autocontrol, motivación y competencias sociales. En la Tabla 1 se presenta un resumen de las dimensiones que abarca cada una de las competencias emocionales.

I N T E L I G E	<i>Dimensiones</i>	<i>Características</i>
	AUTOCONSCIENCIA	- Reconocer las emociones propias y sus efectos. - Conocer los valores propios, fortalezas y debilidades.
	AUTOCONFIANZA	- Valorar las capacidades propias.
	EMPATÍA	- Comprender a los demás, captar sus sentimientos y puntos de vista. - Interesarse activamente por las cosas que les preocupa.

N C I A E M O C I O N A L	AUTOCONTROL	<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar las emociones y los impulsos conflictivos. - Asumir la responsabilidad de la propia actuación personal.
	MOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar, guiar y mantener las conductas orientadas a lograr un objetivo o satisfacer una necesidad. - Tomar conciencia de la importancia que tiene cumplir con el desarrollo de una actividad.
	COMPETENCIAS SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Brindar respuestas adecuadas a las demandas sociales del contexto. - Fomentar compromiso, proactividad, cooperación y esfuerzo.

Tabla 1. Dimensiones de las competencias emocionales de la inteligencia emocional.
Fuente: Elaboración propia en base a Goleman (2000)

Quienes sean capaces de gestionar sus emociones estarán más preparados para liderar equipos con éxito. Serán más efectivos en habilidades como la persuasión y la motivación, comprenderán mejor a sus compañeros de trabajo y sabrán cómo relacionarse con ellos para resolver cualquier tipo de problema. Jácome Ortega y Lapo Maza (2015) sostienen que la inteligencia emocional ha demostrado ser una herramienta crucial en el ámbito organizacional, ya que contribuye significativamente al desarrollo de líderes eficaces.

En el caso de las carreras de ingeniería, las competencias emocionales están no se encuentran explícitamente definidas en los ejes de desarrollo transversal establecidos por el Ministerio de Educación (Res. 1543/2021), ni en los propuestos por el CONFEDI (2019) para esta formación.

Sin embargo, es posible inferir su inclusión cuando se aborda el desarrollo de ejes de formación transversal como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, el aprendizaje continuo, la actitud emprendedora, la evaluación del impacto social de la actividad profesional, y el comportamiento ético y responsable. Estos conceptos se vinculan directamente con las competencias emocionales presentadas en la Tabla 1.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para mejorar la formación de los estudiantes de la carrera de Ingeniería Industrial en la Universidad Nacional de Mar del Plata, se ha decidido agregar contenidos relevantes sobre inteligencia emocional como parte de una asignatura electiva. Esto permitirá a los estudiantes desarrollar competencias emocionales y habilidades sociales que mejorarán su desempeño profesional en el futuro. Esta iniciativa busca complementar la formación académica y brindar a los estudiantes herramientas que les permitan destacarse en su ámbito laboral.

La asignatura se denomina “Coaching Organizacional”. Los estudiantes la pueden cursar aproximadamente en el cuarto año de la carrera, debido a sus precorrelativas (25 asignaturas aprobadas). Comprende aspectos como la motivación, la autodeterminación, la superación, el entusiasmo y la capacidad de entrega.

Es por ello que los objetivos de la asignatura son los siguientes:

“Que el estudiante pueda incrementar su capacidad para liderar, desarrollar equipos de trabajo e impactar positivamente a sus colegas, mejorar su desempeño y el de su grupo. A partir de la auto-observación, fortalecer su confianza, lo cual mejorará sus relaciones y la cultura organizacional. Podrá desarrollar la competencia para enfrentar procesos de transición, gestionar el conflicto, y obtener resultados de mayor calidad, aumentando la motivación y el compromiso”.

El cuerpo docente está conformado por dos profesoras. La asignatura se ha dictado en 2021, 2022 y 2023, la cantidad de estudiantes que la cursaron fue de 28, 37 y 38 respectivamente. El curso está organizado en una introducción y seis unidades. En la introducción se hace hincapié en la importancia que tienen las emociones y los sentimientos en la construcción de la personalidad y en la vida profesional. En las unidades se abordan los siguientes temas: 1. Coaching Ontológico, 2. Espacio del Observador, 3. Espacio de la Emocionalidad, 4. Espacio de la Corporalidad, 5. Espacio del Lenguaje y 6. Herramienta Programación Neuro Lingüística (PNL).

El cursado es cuatrimestral (4 horas semanales), está organizado en una comisión y no existe una división exacta entre la clase teórica y la práctica.

Para el trabajo en el aula se realizan las siguientes actividades:

- De identificación: presentarse en público, contar sus habilidades, hobbies, cualidades positivas.
- Para fomentar habilidades sociales: *role playing*, trabajo en grupos, enseñanza recíproca.
- Para fomentar la escucha crítica: comunicación verbal y no verbal, percepciones, emociones, entender y escuchar activamente al otro.
- Para resolver conflictos de manera pacífica: buscar alternativas de solución a los problemas, aceptar de diferentes puntos de vista, debates, trabajar la crítica, respetar las opiniones y aportes de los compañeros.
- Actividades de expresión y de sentimientos: ejercicios de expresión en primera persona, identificando y mencionando sentimientos y emociones, mímica, actividades de autocontrol, de relajación y observación.
- Armado de clases expositivas grupales, mediante videos, de temas seleccionados por las docentes en las que los estudiantes estarán a cargo de desarrollar un tema determinado, bajo la supervisión directa de la cátedra.

- Presentación de infografías sobre temas específicos.
- Confección de un portafolio individual en el que se recopilan evidencias que demuestran la comprensión de contenidos aprendidos según los temas indicados por el cuerpo docente.

Los procesos de intervención pedagógica son:

- Clases teórico prácticas con el objetivo de abordar temáticas no desarrolladas con anterioridad por los estudiantes, con el soporte de diapositivas.
- Sesiones de discusión que facilitan el intercambio de puntos de vista, profundizan alguna temática cuyo contenido sea controvertible, logran una mejor comprensión del contenido y un mayor alcance de ciertas problemáticas claves.
- Uso del recurso audiovisual para el desarrollo de las competencias, llevando la clase situaciones que, desde la teoría pueden resultar tediosas y complejas para abordarlas de otra forma (fracciones de películas, propagandas, memes, reels, entre otros).
- Profesionales invitados para el desarrollo de temas específicos.

En cuanto a la evaluación, se exige al estudiante participar al menos del 80% de las clases, ya que la presencialidad ofrece un contexto vivencial, lúdico e inmersivo, con evaluación de proceso mediante un portafolio de evidencias y la aplicación de rúbricas cumplimentadas por las docentes a partir de observación directa.

Al finalizar la cursada de la asignatura cada estudiante autoevalúa su nivel de adquisición de las competencias emocionales a través del Test de Inteligencia Emocional de Emily Sterrett (Velastegui Hernández et al, 2021), que consta de 30 ítems (escala Likert donde 1 es “Prácticamente siempre” y 5 es “Prácticamente nunca”), se dividen en 6 secciones de 5 preguntas cada una, y evalúa las competencias de autoconciencia, autoconfianza, empatía, motivación, autocontrol y competencia social, según las dimensiones establecidas por Goleman.

También se ofrece al estudiante un espacio de respuesta libre y abierta, consultando sobre “los aportes que pueda haber realizado el cursado de la asignatura a tu (su) formación profesional”.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La interpretación del Test de Inteligencia Emocional se basa en los puntajes obtenidos para cada dimensión, valor que oscila entre 5 y 25 puntos (aunque podría obtener menos de 5 puntos si el estudiante deja preguntas sin responder), y se considera que la competencia está “En desarrollo” para el rango de 5 a 20 puntos, y “Adquirida” para más de 20 puntos. En los casos de dimensiones con menos de 5 puntos, será necesario establecer estrategias de intervención específica para el desarrollo de la competencia, pero en la muestra analizada no se obtuvieron estos niveles en ningún caso.

En el gráfico 1 se presentan los resultados obtenidos en promedio para cada competencia emocional según el año de cursado de la asignatura (Σ valor obtenido para la competencia por el estudiante/total de estudiantes cursantes).

En un estudio previo, se analizaron los resultados de la autoevaluación de las competencias emocionales en los estudiantes que cursaron en los años 2021 y 2022. Se compararon estos resultados con las respuestas obtenidas en un espacio de respuesta libre y abierta, que se interpretó como la capacidad de expresar elementos y conceptos relacionados con las categorías de las competencias emocionales propuestas por Goleman. Los hallazgos indicaron que las competencias de Motivación y Autoconfianza fueron las menos desarrolladas o adquiridas por los estudiantes, como se muestra en la Figura 1 (D'Onofrio et al., 2024). La percepción de utilidad de los estudiantes respecto a la asignatura en relación a su futuro profesional presentó un déficit evidente. Esto podría deberse al poco conocimiento que tienen en este punto de su formación sobre los retos que enfrentarán en su desempeño laboral. A pesar de que la asignatura incluye estrategias de intervención como visitas de invitados para abordar temas específicos relacionados con el ejercicio profesional, es posible que otras estrategias inmersivas, como *role playing* y resolución de conflictos, no sean consideradas como prácticas habituales en el ámbito del ingeniero. Al trabajar en la interconexión de estas estrategias y su efecto en el desarrollo profesional, se logrará una mejor integración de los contenidos y un mayor impacto en la formación de los estudiantes.

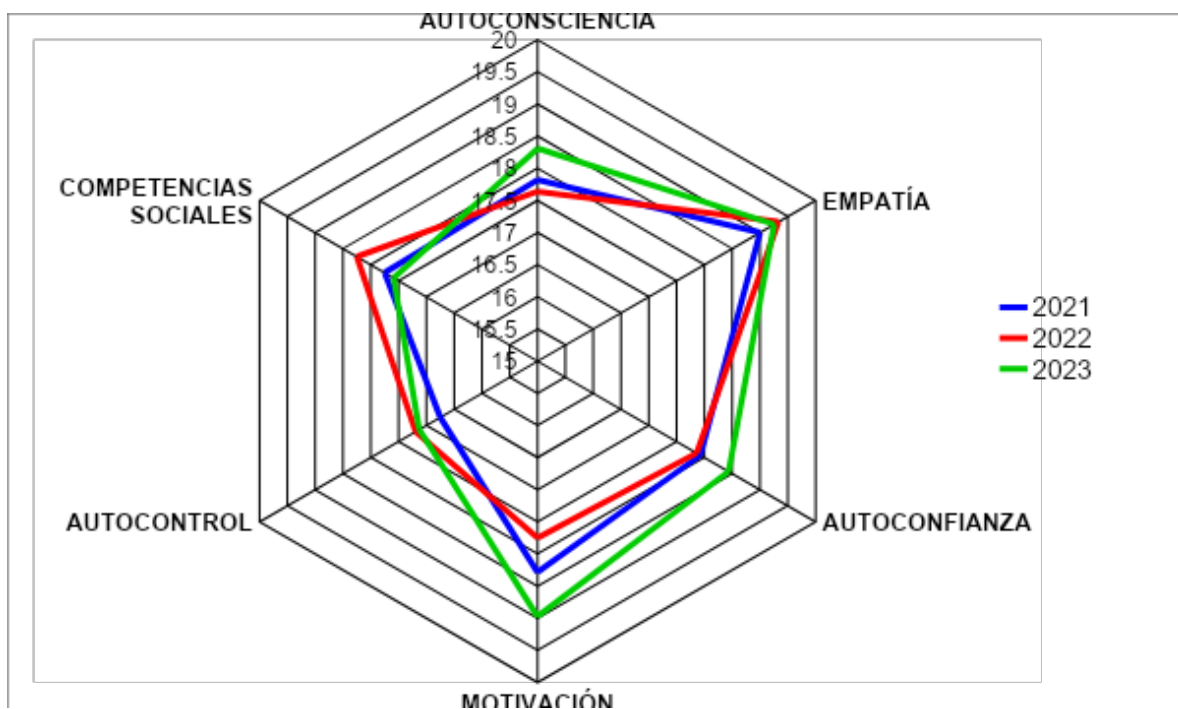


Gráfico 1. Promedio de la evaluación de las competencias emocionales, sobre el total de los estudiantes cursantes en los años 2021, 2022 y 2023. Fuente: elaboración propia.

Es por ello que en el dictado de la asignatura en 2023 se puso especial atención en mejorar el desarrollo de la Motivación y la Autoconfianza, incorporando actividades y reforzando la definición de cada competencia, su integralidad e involucramiento en el trabajo realizado en clase. Las acciones que se aplicaron fueron:

- Se incluyeron más actividades de reconocimiento de objetivos personales y logros alcanzados (en algún momento de su vida, en diferentes períodos de tiempo o eventuales actividades en clase), para reforzar el desarrollo de la motivación para seguir adelante con determinación y entusiasmo.
- Se invitó a un profesional de la Ingeniería Industrial que abordó y aplicó la “La ventana de Johari”, que es una herramienta para mejorar el autoconocimiento. Permite comprender cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo nos ven los demás, impactando en las competencias emocionales, pero que permite indagar aspectos de la Autoconfianza y promoviendo la Motivación.
- Se trabajó específicamente en las posturas corporales de la unidad “Espacio de la Corporalidad” relacionadas con la adquisición de confianza.

En la Figura 1 se visualiza la mejora en el año 2023 en el desarrollo y/o adquisición de la Motivación y la Autoconfianza, con respecto a los años anteriores de cursada de la asignatura (2021 y 2022).

CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados obtenidos, se puede concluir que evaluar la adquisición de competencias emocionales al finalizar la asignatura es una práctica útil y relevante.

La utilización del Test de Inteligencia Emocional nos permite identificar las competencias emocionales menos desarrolladas y tomar medidas para mejorarlas.

Las acciones llevadas a cabo para potenciar las competencias de Motivación y Autoconfianza han demostrado tener efectos positivos, como se desprende de los resultados del año 2023. Se confirma la importancia de implementar una estrategia curricular enfocada en el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes de Ingeniería Industrial, con el fin de que estén mejor preparados en el campo de la inteligencia emocional en el momento de ingresar al mercado laboral y durante su futuro desempeño profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade Vega, K. (2021). *La inteligencia emocional en el desarrollo de la competencia de*

liderazgo en la empresa familiar soluciones empresariales HTS [Especialista en Gerencia del Talento Humano, Fundación Universidad de América, Colombia]. Repositorio Institucional - Universidad de América.

De Miguel Díaz, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Marco del EEES*. Oviedo. Ediciones Universidad de Oviedo.

Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Grupo editorial Norma.

D'Onofrio, M.V, Prestes, P. y Morcela A. (2024). Una experiencia de formación en competencias emocionales en la carrera de Ingeniería Industrial. *IX Jornadas de Enseñanza*

de la Ingeniería - JEIN 2023, Núm. AJEA 33, 183 -190.

<https://doi.org/10.33414/ajea.1365.2024>

CONFEDI (2019). *Propuesta de normativa para la regulación de las Carreras de Ingeniería*.

Consejo Federal de Decanos de Ingeniería, Buenos Aires, Argentina.

Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.

Goleman, D. (2000). *La Inteligencia Emocional*. Editorial Vergara.

Jácome Ortega, J. Y Lapo Maza, M.C. (2015). Inteligencia emocional y liderazgo.

[https://www.researchgate.net/publication/305490074_INTELIGENCIA_EMOCIONAL](https://www.researchgate.net/publication/305490074_INTELIGENCIA_EMOCIONAL_Y_LID)

[Y LID](#)

[ERAZGO](#)

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021). *Resolución 1543/2021*. Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Velastegui Hernández, D.C., Vásquez de la Bandera Cabezas, F.A. y Flores Hernández, V.

F. (2021). La autoevaluación como técnica de mejoramiento en la inteligencia emocional

estudiantil: Estudio de caso. *Investigación Clínica*, vol. 62, no. S3, 129.

La dinámica de la exposición de trabajos, como un dispositivo pedagógico: más allá del muestrario de producciones finales

Jorgelina Quiroga Branda
Pablo E. Quiroga Branda
Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata
jorgelinaquirogab@gmail.com
licpqb@gmail.com

RESUMEN

Para este trabajo, nos propusimos pensar la dinámica de la exposición o muestra, como un dispositivo pedagógico potente para el proceso educativo, retomando cuatro experiencias llevadas a cabo en la Facultad de Artes de la UNLP: Odisea, que fue la muestra anual de trabajos de la cátedra Rollie DCV. Las Jornadas de Creatividad, proyecto transversal que propició ejercicios para la creatividad en lenguaje visual como dispositivo pedagógico inter años para la aplicación de contenidos a contextos sociales desde un discurso gráfico. Aula abierta, que fue un intercambio inter cátedras orientado a la producción de revistas culturales. Y las Jornadas Prospectivas, que propician un acercamiento a la dinámica de evento académico en formato de jornada interna, integrando una experiencia de intercambio colectivo, con una aproximación a los modos de divulgación de trabajos científico-académicos.

PALABRAS CLAVE: exposición; intercambio; puesta en común; dispositivo pedagógico

La reflexión que comenzamos en éste trabajo, aborda la dinámica de la exposición o muestra, como un dispositivo pedagógico potente para el proceso educativo, retomando cuatro experiencias llevadas a cabo en la Facultad de Artes de la UNLP. Los primeros tres casos que abordamos, fueron experiencias llevadas a cabo en el marco de la cátedra taller de Diseño en Comunicación Visual B: *Odisea*, que fue la muestra anual de trabajos de la cátedra Rollie DCV. Las *Jornadas de Creatividad*, proyecto transversal que propició ejercicios para la creatividad en lenguaje visual como dispositivo pedagógico inter años para la aplicación de contenidos a contextos sociales desde un discurso gráfico. *Aula abierta*, que fue un intercambio inter cátedras orientado a la producción de revistas culturales. Por último -y no menos interesante- retomamos el caso de *Prospectivas*, que forma parte de la propuesta pedagógica de la cátedra de Metodología de la Investigación en Artes. Las *Jornadas Prospectivas*, propician un acercamiento a la dinámica de evento académico en formato de jornada interna, integrando una experiencia de intercambio colectivo, con una aproximación a los modos de divulgación de trabajos científico-académicos³⁰.

En los cuatro casos, más allá de sus particularidades o especificidades, encontramos un eje compartido, sobre el cual se apoya el planteo central de éste escrito, y es que: la puesta en común y el espacio de colectivización de lo elaborado y producido en un proceso de enseñanza aprendizaje, concebido no cómo simple muestrario de productos finales, sino como ámbito de decantación y maduración de la experiencia pedagógica en su articulación con una puesta en acto, que incorpora -además de lo curricular- todo un conjunto de prácticas y saberes que trascienden el programa formal y el espacio áulico.

La idea de muestra o exposición es un método de enseñanza ampliamente utilizado en la educación -principalmente en los ámbitos formales de niveles medios o superiores-. Consiste en la presentación estructurada de un tema, mediante la utilización de lenguaje oral, texto escrito, así como otros lenguajes, medios y soportes. Es una dinámica que puede integrarse con otras estrategias didácticas y fomentar aprendizajes específicos para contribuir a la integración de conocimientos o la conexión entre diversos temas; con la intención de promover una comprensión global, que a la vez articule múltiples usos, prácticas y reflexiones desde un hilo en común.

En ese sentido, consideramos que la instancia de muestra o exposición, puede ser valiosa cuando se adapta a los objetivos de enseñanza y se combina con otras estrategias pedagógicas. Georges Didi-Huberman en su texto "La exposición como máquina de guerra"

³⁰ El orden en que fueron nombradas las experiencias solo responde a un criterio temporal, ya que han surgido en momentos diferentes. Sin embargo, para los alcances de éste trabajo, no profundizamos en la dimensión socio histórica como eje de análisis (aunque por supuesto es una condición de suma importancia).

(2006) propone pensar la exposición como un dispositivo que potencia el pensamiento y la producción como actos públicos y políticos. Concibiendo el espacio planeado de la muestra, como un lugar dialéctico donde el saber y acto se integran en/con la experiencia de los partícipes, construyendo y reconstruyendo sus propias determinaciones. Así, partimos de la idea de que la práctica de exponer configura un espacio de pensamiento o «espacio para pensar» (en el sentido en que Didi-Huberman y Warburg piensan el Denkraum³¹) que se desenvuelve como una forma de concebir y de experimentar la propia práctica intelectual, sobre la que se monta el posicionamiento -entendido como manifestación de lo político- a través de la intervención pública -de la exposición-.

En ese sentido, este texto retoma las experiencias que a continuación se comentan, desde un relato que recupera de manera significativa, modos de trabajo en los que se involucran la práctica profesional, el saber y la praxis, con el conocimiento académico, la realidad social y el contexto histórico, como actos públicos y políticos que configuran en cada experiencia el espacio para pensar.

El montaje colectivo de la exposición de Odisea de la Cátedra Rollie Taller B de DCV se realizó durante 19 años consecutivos en el Centro Cultural Municipal Islas Malvinas, de La Plata, fue una experiencia de la que hemos participado como integrantes del equipo de trabajo³². La cátedra gestionó el espacio y convocó a la participación del montaje en cada edición. Se resolvió la construcción de artefactos para una adecuada mostración y se escribieron los textos, tanto el de apertura y explicación de los contenidos y criterios de los ejercicios curriculares del Taller B, así como los epígrafes y textos del catálogo de la muestra. Toda esta tarea contribuyó a la formación de alumnos y docentes en el desarrollo de un campo profesional que se fue perfilando en esta propuesta didáctica, desde una mirada amplia y no reducida a la resolución gráfica. Por otra parte, la exposición daba lugar a la visibilización de acciones políticas como la producción de afiches para las marchas en defensa de la educación pública o los debates en torno a cuestiones como la “ley de medios”. Expresión del compromiso social y la práctica política enmarcadas en la Universidad Nacional como Institución de bien público. En ese marco, se produjeron gran cantidad de materiales que también encontraron lugar en la exposición, vinculados a proyectos de incentivos y extensión universitaria, así como en las jornadas inter años. Odisea se consolidó como una exposición que reunía piezas diseñadas, ejercicios visuales y multimediales, entre otros

³¹ El Denkraum, es un término que se lee generalmente siguiendo la traducción inglesa como «espacio del pensamiento» (thought-space), ha sido traducido, también, al castellano como «espacio para pensar» (Warburg, 1993).

³² Grupo con el cual se llevaron adelante varios proyectos de investigación y de extensión universitaria, sobre los cuales la profesora María J. Branda fue consolidando su propuesta pedagógica para la cátedra, así como su plan de formación continua para el equipo docente.

trabajos que manifiestan los modos de concebir la praxis desde una pedagogía crítica que, como tal, se concibe dentro y fuera del aula.

El texto del programa ODISEA 2009 decía:

“La muestra que exhibimos en el Centro Cultural Malvinas, está compuesta por lo más representativo del proceso y el resultado del trabajo del Taller, orientado por los docentes y realizado por los alumnos de la Cátedra Comunicación Visual “B” de 2º a 5º curso, 2008/9, de la Facultad de Bellas Artes, de la UNLP. Las actividades que se organizan redimensionan el proceso educativo y los conocimientos que el alumno incorpora en el desarrollo de la carrera: creemos que la comunicación sólo se entiende en la búsqueda de sentido como forma de interacción social.”

Estas palabras destinadas a los visitantes de la muestra, anclan la experiencia como un aporte tanto al proceso educativo, como a la disciplina y a la práctica social. Construyendo puentes entre lo disciplinar, lo académico y lo profesional.

Los trabajos realizados en las Jornadas de Creatividad “Celia Cuenya” fomentaban el intercambio inter años, para el abordaje de temas como: los derechos del niño, el mal de chagas, la educación sexual, las asambleas barriales, la ecología, la defensa de los recursos naturales, la agroecología, la memoria, entre otros. Se proponían elaborar dispositivos materiales que pudieran aportar socialmente al debate y concientización sobre éstas temáticas. Para tal fin, se produjeron materiales en formato de: postales, juegos de cartas, afiches, trípticos, campañas, etc. La concreción de las jornadas, requería la gestión de recursos y logística, de tiempos e intereses comunes. La charla con especialistas daba marco a la experiencia y permitía la comprensión y tratamiento de los temas en profundidad. La articulación con diferentes proyectos de extensión de la UNLP posibilitó la producción de materiales gráficos de difusión, como por ejemplo, la replicabilidad de juegos de mesa sobre los derechos del niño en cooperación con entidades como UNICEF.

Otra exposición realizada se llamó Aula Abierta y propició el trabajo intercátedras e interdepartamental. Consistió en emplear las mesas de cada aula como paneles de exposición y montar en ellas propuestas de revista cultural. Cada una de las cuales fueron diagramadas por los alumnos de DCV y contenían los textos del trabajo final del año anterior de los alumnos de Estética. El resultado se materializó en diferentes propuestas gráficas de alumnos de DCV de 2do año sobre el tema Editorial, en Revista Cultural. Cada una de las cuales construyó su fundamentación situada y recuperó el conjunto de textos de la asignatura de Estética. A partir de las diversas propuestas realizadas, se aplicó el formato de Aula Abierta, en el que se recorren las aulas para conversar, intercambiar ideas y opiniones, así como reflexionar sobre la experiencia.

La propuesta de una Jornada de intercambio de proyectos que derivó en la experiencia de Prospectivas, surgió como una propuesta realizada en el marco de un proceso de adscripción -para ser más precisos una ayudantía ad honorem- por parte de uno de los autores de éste escrito -Pablo Quiroga- en el año 2017. Para ser implementada un tiempo después, en el 2do cuatrimestre de 2019, contando ya con 7 ediciones. Nace como una jornada de cierre, muestra de trabajos y reflexión, para los estudiantes y docentes de la Cátedra de Metodología de la Investigación en Arte (MIA). Cabe mencionar, que la materia -MIA-, pertenece al departamento de estudios históricos y sociales de la Facultad de Artes UNLP y forma parte del plan de estudios de todas las carreras (exceptuando diseño gráfico e industrial).

La intención fue la de conformar un espacio común en el que todas las comisiones y grupos de trabajo, puedan acercarse a los planteos, recorridos y propuestas realizadas por sus pares a lo largo de la cursada. El formato para mostrar los -aproximadamente- 60 trabajos de cada cuatrimestre, se organizó a través de la dinámica de mesas redondas organizadas por ejes temáticos transversales. Allí, se presentan la totalidad de los grupos de cursada regular en las 6 comisiones de trabajos prácticos. Aunque también se está invitando a los alumnos de la cursada de la escuela de verano e invierno y alumnos que rinden la materia en forma libre (en mesa de exámen, sin cursada regular).

La matrícula de la materia, proviene de diferentes disciplinas y la exposición común intercomisiones, permite la escucha de aproximaciones disímiles a problemas semejantes -o no tanto-. Sabemos que explicar el proyecto que han propuesto, les enfrenta a la necesidad de una claridad expositiva, en un tiempo determinado y convencional, al que deben adecuarse, para reafirmar lo aprendido. La coordinación de Prospectivas, solicita a cada grupo que incorpore en su exposición, una reflexión de las dificultades encontradas a lo largo del proceso de trabajo. Cada docente que coordina una mesa, conoce los temas que se han abordado y puede propiciar el diálogo entre pares. Es una experiencia que integra saberes y que revaloriza los posicionamientos disciplinares, dando marco a las prácticas y propuestas que han formulado durante la cursada. Además, da espacio para reconocer dificultades comunes, áreas de vacancia, nudos problemáticos en la formación y la currícula, así como intereses colectivos, modos diversos de abordar problemáticas y de concebir aspectos de la realidad, entre otras cuestiones³³. Resulta importante mencionar que la participación en la jornada, se da de forma igualitaria e independientemente de las calificaciones individuales o los procesos singulares de cursada. Es así, porque entendemos a la instancia -al igual que

³³Cabe mencionar que la asignatura, por cuestiones de calendario, no implementa los proyectos formulados durante la cursada, es decir que no alcanza a avanzar en la fase de producción de datos y su procesamiento para la síntesis, entonces resulta enriquecedor que en la muestra se pongan en juego reflexiones que permitan reconocer tanto aciertos, como puntos flojos de cada planteamiento.

se dijo algunos párrafos más arriba- como un espacio para pensar, en el cual se problematiza la propia práctica intelectual y se ponen en perspectiva las trayectorias grupales y singulares. El nombre Jornada Prospectivas, nos invita a un juego de palabras en el que se problematiza el posible carácter prescriptivo de una proyección del tipo *ex ante*, es decir con una evaluación realizada cuando se formula el proyecto, antes de que se tome la decisión de ejecutarlo o no. El juego poético que proponemos se da en la intencionalidad de que se proyecten hacia un futuro deseable, en la línea de pensar que si bien la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo, como dice Freire.

Encontrar ejes temáticos y modalidades de abordaje colectivos, responde tanto al desarrollo teórico que implica, como a la experiencia educativa que la jornada sintetiza. De este modo se ha hecho un aporte innovador respecto a cómo concebir el aprendizaje, motivando el intercambio y ponderando la participación. Tanto el arribo a una problematización como el bucear en los marcos teóricos aprehendidos, es nuevo para cada grupo y les permite una nueva perspectiva de su propio saber en construcción. El archivo de ediciones anteriores de Prospectivas orienta sobre la diversidad de abordajes y da cuenta de temas que tienen más resonancia en relación con lo social. La mirada en perspectiva sobre la diversidad de propuestas así como la creatividad en las formas de retomar los bagajes iniciales, marcan una razón para continuar la propuesta y mejorarla. La práctica educativa en materias teóricas que -muchas veces- se distancian de los talleres más anclados en la ejecución o la práctica de las artes (visuales, sonoras, multimediales o audiovisuales), es un desafío interesante para el diseño de estrategias y herramientas útiles para la enseñanza/aprendizaje. Además de necesarias en el tratamiento específico por parte del equipo de cátedra.

La conceptualización y producción socializada es una ejercitación motivadora para todos los participantes. El registro de la producción en diferentes documentos permite una lectura de los distintos recorridos que conviven en la asignatura. Diversas formas en las que lo artístico y lo estético aparecen, se manifiestan en expresiones, opiniones, temáticas que les son convocantes. Así como también da lugar a las disputas de las que se van apropiando, articulando las formas de pensarse y de entender el campo del arte, que nos permiten acercarnos en el ámbito del aula y por fuera también. Ver y escuchar todas las voces que han estado activas -en mayor o menor medida- en la cursada, es significativo como cierre del proceso. Se identifican, aportan a sus compañeros, preguntan, proponen, y se posicionan como protagonistas de lo que les pertenece como producción, resultante de su aprendizaje en la materia.

Seguir repensando las tendencias, preocupaciones, ocupaciones y compromisos con la formación, en los roles que nos tocan en la escena áulica de la enseñanza artística de nivel

superior de la universidad pública y gratuita. La construcción de sentidos en lo que se hace y se dice, trama una discursividad que se plasma en el tiempo.

Los indicios que encontramos en los temas que proponen y exponen en cada edición, dan cuenta de las modelizaciones que relatan y rescatan desde los elementos culturales, institucionales, epistémicos, ontológicos y hasta del clima político. En su mayoría, los proyectos abordan cuestiones educativas, de la vinculación con el currículo, la perspectiva de género, las emergentes tecnológicas, así como la configuración del mercado laboral y de las prácticas profesionales, como algunas de las principales coordenadas que es reconocible les interesan a los alumnos de nuestras comisiones. Acceder a esos abordajes y sus materiales, permite la construcción de sentido en sus niveles de significación. No es una lógica, como ya hemos dicho, de exhibición de resultados, contiene una potencia de sentido que excede a la mera exhibición.

Por otra parte, abona el trabajo docente. En éstos años, ha sido material de interés para diferentes adscriptos de cátedra, que han podido acceder a esta experiencia desde ese acervo, así como participando en la organización. Su potencialidad en la aproximación de temas y problemas también es útil para los alumnos ingresantes de cada cuatrimestre.

Uno de los aspectos -que nos parece sufre cierta invisibilización en la educación de grado-, es la relación contingente entre la experiencia transformadora que se produce cuando se aprende y comprende -como una sensación positiva productiva- que nos otorga el acto de conocer. Las nuevas generaciones, menos habituadas a batallar con lo que les cuesta, respecto de generaciones antecesoras, encuentran en la materia muchas vicisitudes. La evaluación pensada en relación con esto, se convierte en una experiencia altamente problemática. En su función de acreditar conocimiento acumulado por cantidad de lectura o capacidad de memoria, es una decepción asegurada -además de no ser inclusiva ni democrática-. El acento en lo acumulativo, en lo mucho que el profesor investido de autoridad académica puede transmitir dando cátedra o dando teóricos, donde expone todo lo que sabe, erige un simulacro. Un “como sí” de la posible traslación de saberes hacia el estudiantado.

Pregonar una postura crítica, produce desencantamientos si en su lugar, se aplica un esquema evaluativo, que no le permite a quien protagoniza el proceso de aprendizaje reconocer su lugar y el estado de avance o los niveles de comprensión en los que se encuentra. A la vez que decepciona en su intencionalidad, cuando se espera que traduzca de forma objetiva una calificación que -en el mejor de los casos- sea coherente y representativa del trayecto de cada estudiante. Mucho más aún si a lo largo de la cursada se avanza sin retomar en aula la revisión de los instrumentos de evaluación.

Situaciones como esa, desorientan inclusive a quienes podríamos caracterizar como estudiosos y participativos. Experiencias que de persistir, perfilan vivencias de fracaso que diluyen el interés y echan por tierra la motivación.

Como dice Branda (2008), la enseñanza universitaria significativa, “demanda incorporar al alumno en un proyecto de trabajo y de futuro, en el que se sienta involucrado”.

¿Qué evaluar y cómo? es la pregunta que reaparece. Retomando a Díaz Barriga (1988) que nos lleva a revisar la aplicación de los instrumentos de evaluación, el examen pretende una “convergencia que determina, se sintetice una magnitud de problemas de muy diversa índole” (p37). Entonces, se está ocasionando “tal aglutinación de conflictos” -dice el autor- que, sobre el examen como espacio social y como técnica educativa, se depositan infinidad de expectativas.

En este sentido, explica:

“Cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuesto) de orden social (justicia en la distribución de satisfactores) de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto) transfiere esta impotencia a una excesiva confianza de elevar la calidad de la educación a través de racionalizar el empleo de un instrumento: el examen”. (Díaz Barriga 1994 p37)

En adhesión con un modo permanente de reflexión sobre el qué y el cómo de las formas de evaluar, concebimos Prospectivas como un ejercicio de inserción real, de sujetos protagonistas en la gestión y promoción de sus identidades y valores, ávidos de empaparse de prácticas culturales diversas. En esta línea, la enseñanza no puede estar desvinculada de las necesidades de ese sujeto actuante.

La construcción colectiva y real, facilita los lazos necesarios de revinculación con el aula y lo que acontece. Las experiencias de fracaso en la búsqueda por la justicia social y un estado de bienestar, el esquema productivo extractivista de acumulación, las interminables contiendas globales por la hegemonía geopolítica y comercial, la hipermediatización y tecnologización sociocultural e incluso el ASPO³⁴, nos han dejado una serie de heridas que necesitamos procesar, para fortalecernos y resistir a los tiempos que corren. Por ello, la posibilidad de arribar a una comprensión amplia que entienda que el contacto con el acontecimiento es una experiencia intransferible y en cierto punto irrepetible; si atendemos a las condiciones históricas, una experiencia no se da del mismo modo en cada promoción. Ni para el alumno, ni para el docente. La riqueza del encuentro educativo, su dinámica, variedad

³⁴ Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en el marco de la Pandemia COVID19 durante el ciclo 2020/21

y resignificaciones es plausible, en tanto y en cuanto suceda el contacto con los pares y con la experiencia del aprendizaje conjunto y situado.

El campo de estudio de las artes es amplio, por esta razón el abordaje desde la mirada cultural e histórica, va haciendo foco en cada grupo y proyecto para poder abarcarlo. La orientación presupone una síntesis en lo importante del proceso. Las teorizaciones sobre las gramáticas artísticas en este recorrido, aportan tanto a la formación de los alumnos como a la formación de los docentes. En la práctica del aula el trabajo con sentido colectivo traza caminos alternativos. La apuesta desde Prospectivas -así como en las otras tres experiencias recuperadas en éste escrito- denota un compromiso con la educación y con la disciplina que se ha ido consolidando con el tiempo. Accionando de modo consecuente en la reflexión de los problemas, desarrollando un proceso académico interesante que pretende la validación de cada profesión para elevar y redimensionar las competencias al interior de cada carrera desde un aporte metodológico y crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Branda, María J. Y Quiroga J. *et al* (2020). *Creatividad en prácticas educativas Comunicación visual, juegos didácticos y derechos de la niñez en el trabajo territorial*. EDULP. Serie Libros de Cátedra.

Branda, M. y Cuenya A. (2008) La enseñanza del diseño en comunicación visual - creatividad y comunicación. *Actas de Diseño 5*. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo, 31-248.

Branda, M.J. y Blanco, M.C. (2018). *Evaluación en áreas proyectuales*. EDULP. Serie Libros de Cátedra.

Díaz Barriga, Á. (1988). *Currículum y evaluación escolar*. Ed Rei.

Díaz Barriga, Á. (1994). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Aique.

Didi-Huberman, G. (2006). La exposición como máquina de guerra. *Minerva*, Revista del Círculo de Bellas Artes, no. 16. Madrid.

Didi-Huberman, G. (2013). *La imagen superviviente: Historia del arte y tiempo de fantasmas según Aby Warburg*. Abada.

Dussel I. y Gutiérrez D. (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogía de la imagen*. Manantial

Warburg, A., Yates, F. y Frankfor, H. (1993). *Historia del Arte e historia de las imágenes: la escuela de Aby Warburg*. Centro Editor de América Latina.

Warburg, A. (2014). *La supervivencia de las imágenes*. Miluno.

La expresión gráfica en la formación del pensamiento proyectual. Propuesta de PGI UNS

Lucas Rodríguez

Alejandro Tauro

Laura Massera

Carrera de Arquitectura. Universidad Nacional del Sur.

Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata

arqlucasgrodriguez@gmail.com

tauroalejandro@yahoo.com.ar

lauramassera@gmail.com

RESUMEN

El proyecto aborda la *enseñanza de la arquitectura*, con foco en la *expresión gráfica para la formación del pensamiento proyectual*. Para ello, se define su rol, reforzando los marcos teóricos en la enseñanza-aprendizaje del saber proyectual en su dimensión técnica, teórica y metodológica. Se propone un trabajo descriptivo-interpretativo, confrontando aspectos teóricos con la realidad observada. En términos analíticos, se recuperan las cualidades del dibujo en la construcción de saberes proyectuales, con énfasis en los procesos que supone la migración de las ideas a las formas. En consecuencia, se prevé que los resultados contribuyan: al *proyecto*, mediando su proceso de diseño con la expresión y representación gráfica, como sostén estructurante, creativo, argumentativo y comunicativo; a la *docencia*, en revisión de las prácticas didácticas y la inclusión de estrategias organizativas y metodológicas alineadas a las demandas contemporáneas; al *estudiante*, como beneficiario en su proceso cognitivo a través del proyecto, potenciando el uso estratégico de la expresión y representación en favor del crecimiento de sus saberes disciplinares y sociales; y a la *institución*, a través de las acciones interrelacionadas en la consolidación de una red mayor de investigación y docencia, en escala de producción y difusión a nivel regional, nacional y latinoamericano.

PALABRAS CLAVE: expresión gráfica; representación; formación proyectual; didáctica de la Arquitectura

INTRODUCCIÓN

El Proyecto es impulsado por el grupo de investigación en Arquitectura, del Departamento de Geografía y Turismo (DGyT) de la Universidad Nacional del Sur (UNS), que analiza la formación proyectual desde múltiples aristas. En particular, este desarrollo se asienta sobre tres investigaciones vigentes: el PROARQ titulado “*La dimensión tecnológico-energética en la enseñanza del saber proyectual. Análisis y propuesta para la formación de nuestros futuros arquitectos*”³⁵; el plan de trabajo CONICET titulado “*Eficiencia energética y tecnológica en el proceso proyectual: Estrategias didácticas para su integración y evaluación*”³⁶; y el plan de tesis doctoral titulado “*La enseñanza - aprendizaje de la expresión gráfica de arquitectura en el proceso de ideación proyectual*”³⁷.

En forma amplia, se trabaja sobre *la enseñanza de la arquitectura y las cualidades de la formación proyectual* como objetos de estudio, en dirección al abordaje de las diversas áreas que componen el diseño curricular de la Carrera de Arquitectura DGyT (Res. 26/15) – extensible a otros planes de estudio afines–. En este sentido, las primeras investigaciones mencionadas trabajan para integrar aspectos tecnológicos y energéticos a la formación proyectual de grado, en sus dimensiones técnicas, teóricas y metodológicas. En adición, el presente Proyecto de Grupos de Investigación (PGI)³⁸ recupera la temática de la comunicación y la representación gráfica, en su rol para la formación del pensamiento proyectual.

MARCO CONCEPTUAL Y REFERENCIAL

A fin de reforzar el interés e importancia del tema en el ámbito académico y de la disciplina, se describen tres aspectos de relevancia: *las lógicas del conocimiento proyectual, la enseñanza para el saber proyectual y la Representación Gráfica en la formación del pensamiento proyectual*.

-Las lógicas del conocimiento proyectual

³⁵ Proyectos de Investigación en Arquitectura 24/AQ05 (2022-2026), acreditado y aprobado por UNS (en el marco del programa PROARQ, DGyT). Dirigido por el Arq. José Luis Fernández y el Dr. Arq. Lucas G. Rodríguez.

³⁶ Plan de actividades de la Carrera de Investigador CONICET (2023-2025) del Dr. Lucas G. Rodríguez (categoría Asistente), en continuidad de sus estudios posdoctorales en relación a la construcción de estrategias didácticas para el conocimiento proyectual; ambos con el DGyT UNS como Lugar de Trabajo. Directoras: Dra. Irene Martini (IIPAC-CONICET, FAU UNLP) y Dra. Verónica Gil (DGyT UNS).

³⁷ Tesis que desarrolla la Arq. Laura Massera, en el marco del Doctorado en Arquitectura y Urbanismo FAU UNLP; dirigida por el Dr. Arq. Emilio Sessa y el Dr. Arq. Lucas Rodríguez.

³⁸ Título: “El rol de la expresión y representación gráfica en la formación del pensamiento proyectual”. PGI DGyT UNS 2024-2025 (24/ZG29). Dirección: Lucas Rodríguez y Alejandro Tauro.

Como primer aspecto, es fundamental reconocer que la producción del conocimiento proyectual, o conocimiento en diseño, se funda en un campo epistemológico propio, interrelacionado con otros campos, pero con lógicas identitarias (Doberti, 2006; Cravino, 2020). En este sentido, la investigación y la educación en arquitectura se nutre, en mayor o menor medida, tanto del *diseño* (prefiguración o planificación del entorno humano) como de la *ciencia* (en su voluntad de conocimiento racional), el *arte* (en su relación sensible y expresiva del ser humano con la realidad) y la *tecnología* (como procedimientos para modificar el medio natural).

A su vez, el proyecto adopta diversas cualidades, según sea su finalidad. Desde la investigación, Jorge Sarquis (2007) define al proyecto como herramienta para la producción cognoscitiva, reconociendo sus tres dimensiones interrelacionadas: *dimensión teórica* (como instrumento de anclaje, análisis y producción de las reglas y principios disciplinares; operando en la conceptualización desde las actitudes y valores que posicionan al proyectista hacia el “saber ser”), *dimensión metodológica* (como instrumento de configuración de la forma y sus procedimientos; operando en las estrategias desde habilidades prácticas que habilitan y estimulan el “saber hacer”) y *dimensión técnica* (como instrumento de aplicación y evaluación del conocimiento en los aspectos de mayor concreción; operando en la materialización desde los conocimientos que refuerzan el “saber” disciplinar y contextual).

Por el lado de la educación, en la relación docente-estudiante, se trabaja en niveles de complejidad crecientes, que operan inicialmente sobre la *inteligencia* (como facultad evaluativa, intrapersonal), luego en el *pensamiento* (como operación mental consciente e intencionada, en su acción y su resultado, mediados por el lenguaje), seguido del *conocimiento* (que integra a través de aspectos cualitativos y cuantitativos de información, al sujeto, el objeto y el propio acto), hasta alcanzar el *saber* (que retoma el conocimiento y lo aplica en contexto y circunstancia, desde un posicionamiento definido) (Rodríguez, 2022).

-La enseñanza para el saber proyectual

La actividad docente requiere de la definición –y cierto dominio– del saber proyectual (como conocimiento profesional) y del saber didáctico; sumando así la complejidad de la enseñanza en disciplinas proyectuales. Por lo tanto, investigar la docencia proyectual propone una doble complejidad. Al respecto, se expresan las siguientes consideraciones.

Primero, en relación al conocimiento y el saber proyectual –centrado en la formación en competencias–, se reconoce el tratamiento de conocimientos y saberes constituidos *a través* del propio campo disciplinar (proyectual) y conocimientos periféricos, lindantes, consolidados en otros campos disciplinares (y epistemológicos) que intervienen *sobre* y *para* el saber proyectual. Tanto las articulaciones como los límites entre estos aportes pueden ser claros y precisos, o difusos y entreverados. Pero siempre son necesarios para el desarrollo del

pensamiento proyectual, cuya complejidad demanda de la transdisciplina, de esto y de lo otro, de lo contradictorio que a la vez es complementario.

Segundo, en relación a la enseñanza del saber proyectual, se hace protagónico el orden inter y transdisciplinario de los diversos conocimientos y procedimientos que integran el pensamiento proyectual, los cuales provienen no sólo de diversas disciplinas sino de los distintos campos epistemológicos, sea ciencia, arte o tecnología. Este hecho complejiza, aún más, su abordaje didáctico, para no caer en lógicas lineales, fragmentadas, positivistas.

Tercero, se hace referencia a la enseñanza del saber didáctico en disciplinas proyectuales. En ello, es valioso reconocer que tanto la actividad proyectual como la actividad docente, requieren de competencias que integran conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y posicionamientos (saber ser), con base en la interrelación teoría-práctica; lo cual es adquirido a partir del *aprendizaje en la acción*. Este hecho, no menor, nos habilita –a la vez que nos exige– a revisar nuestras propias prácticas como parte de la construcción del conocimiento disciplinar y la formación del pensamiento proyectual. En esta reflexión sobre la acción, con su posterior reflexión sobre la reflexión en la acción (Schön, 1992), se profundiza en la observación participante (en perspectiva sincrética y sinóptica) en grados de síntesis de relativa simpleza o de marcada complejidad, cuyos niveles de conceptualización demandan la previsión de ciertas estrategias, sean criterios, procedimientos o categorías de análisis.

A modo de síntesis, se puede concluir que el proyecto arquitectónico –y el diseño en general– se constituye en un campo epistemológico propio, a través de prácticas explícitas y tácitas, cuya conceptualización colabora significativamente en su desarrollo. En tanto a su enseñanza-aprendizaje, los procesos proyectuales y cognitivos requieren también –en forma interdependiente– de los aportes de la ciencia, el arte y la tecnología, para consolidar conocimientos, habilidades y posicionamientos de orden analítico, creativo y comunicativo.

-La Representación Gráfica en la formación del pensamiento proyectual

En adición, se clasifican tres categorías de abordaje didáctico, que constituyen los diseños curriculares en los trayectos institucionales formativos: *enseñar sobre la arquitectura* (en referencia al tratamiento inter y transdisciplinario, estudiando la arquitectura desde diversas perspectivas contextuales –que otorgan significado y legitimación– y espacios de intervención profesional), *enseñar para la arquitectura* (avanzando en las competencias proyectuales, tácitas y explícitas, que constituyen la gestación de la idea, su prefiguración y verificación, en los distintos niveles de complejidad y las diversas escalas de actuación) y *enseñar a través de la arquitectura* (en relación al trabajo tecnológico y topológico, que permite su representación, producción y materialización en las diversas etapas del proyecto arquitectónico) (Rodríguez, 2023).

A partir de este entramado, la didáctica proyectual expresa una complejidad que integra lo analítico, lo crítico, lo creativo, lo intuitivo, lo narrativo, para consolidar gradualmente la formación en competencias proyectuales (Foqué, 2010). Y, si bien la materia de taller de diseño se consolida como estructurante, es a través del conjunto de asignaturas que los sujetos se forman sistémicamente en lógicas racionales, críticas, heurísticas, laterales, divergentes, espaciales, interactivas, comunicativas.

En este sentido, el diseño curricular de las carreras nacionales de Arquitectura, como en el caso de la UNS, presentan cuatro grandes áreas: Proyecto y Planeamiento; Ciencias Básicas, Tecnología, Producción y Gestión; Comunicación y Forma; Historia y Teoría. En su desarrollo según asignaturas, continuando con esta clasificación, la “enseñanza sobre la arquitectura” incluye materias como Historia de la Arquitectura y el Urbanismo, Fundamentos Filosóficos del Espacio, Sociología Urbana, Responsabilidad Social, Gestión Laboral y Ambiental, Legislación Profesional, Administración de Obras, entre otras. La “enseñanza a través de la arquitectura” aborda materias sobre Diseño, Proyecto, Planificación Urbana, Ordenamiento Territorial, entre otras. La “enseñanza para la arquitectura” aborda materias sobre Sistemas de Representación, Morfología, Materialidad, Física, Construcciones, Estructuras, Instalaciones, entre otras.

Al respecto, la presente propuesta se posiciona en la investigación y enseñanza “para la arquitectura”, recuperando aportes de investigaciones previas en relación a lo tecnológico, y sumando construcciones en relación a los sistemas de representación, la comunicación y la expresión gráfica (Lanzilotta, 2010; Bertero, 2016; Pallasmaa, 2021).

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

El proyecto se centra en la definición y análisis de la educación en relación al saber proyectual, enfatizando el *desplazamiento de las ideas a las representaciones*, como una de las características centrales del proceso de diseño, en interdependencia con la *reflexión en la acción*, la *complejidad*, la *naturaleza creativa y aleatoria* y la *definición por aproximaciones sucesivas* (Rodríguez y Fiscarelli, 2021). Destacando la valoración de la producción arquitectónica y los desarrollos del aprendizaje, se trabaja para una ampliación de las nociones prescriptivas hacia una lógica integral de formación, en favor del crecimiento de los actores (estudiantes y docentes), que incluya la interrelación de los *conocimientos disciplinares*, las *competencias didácticas* y los *recursos interpersonales* (Rodríguez, 2020). En adición, se destacan los propósitos del equipo, vinculados con la formación en aspectos pedagógicos, desde un abordaje situado, crítico y personal, para integrar el aporte de las Ciencias de la Educación y la investigación académica a la enseñanza de la Arquitectura; en lo referido a los procesos estructurantes (analíticos, descriptivos, críticos), creativos

(laterales, heurísticos, divergentes) y comunicativos (narrativos, interpersonales, intrapersonales).

A partir de estos marcos, se construye el problema de investigación, operando de la general a lo particular. En su desarrollo, se interpela la construcción del conocimiento proyectual en diseño y docencia; las ideas y las expresiones en intenciones e interpretaciones; y la formación integral en arquitectura para el pensamiento proyectual. Por lo tanto, surgen las siguientes preguntas de base:

¿Cómo se construye el conocimiento en arquitectura? ¿Qué participación tiene la expresión y la representación gráfica?

Y se conforma la pregunta-problema que motoriza la investigación:

¿Cómo se puede favorecer un abordaje proyectual que integre las ideas, sus intenciones y representaciones para la formación del pensamiento proyectual?

A partir de esta pregunta que problematiza la investigación, se infiere como hipótesis de trabajo que *la explicitación y conceptualización de las cualidades gráficas del proceso proyectual, en integración de los mecanismos de comprensión, asimilación e ideación de los estudiantes, favorece la formación del pensamiento proyectual y sus aspectos estructurantes, creativos y comunicativos.*

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar y describir el rol de la expresión y representación gráfica en la formación del pensamiento proyectual, a fin de reforzar los marcos teóricos en la enseñanza-aprendizaje del saber proyectual en su dimensión técnica, teórica y metodológica.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Estudiar y caracterizar la formación de la arquitectura para, sobre y a través del proceso proyectual.
- Evaluar las prácticas de enseñanza-aprendizaje contemporáneas, en relación con la expresión y representación gráfica de las ideas proyectuales.
- Diseñar estrategias didácticas alternativas para la expresión en el proceso proyectual, en favor del pensamiento estructurante, creativo y comunicativo.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Se propone una investigación de tipo descriptiva-interpretativa, confrontando aspectos teóricos con la realidad observada. Esta metodología, cualitativa, propone un trabajo documental articulado en análisis bibliográfico disciplinar y transdisciplinar, con la validación

en el marco referencial. A tal fin, se registran las acciones áulicas, se analizan y se contrastan con fuentes bibliográficas y de producción teórica. Se presentan propuestas de redefinición. Y se sintetizan los resultados, a través de su interpretación hermenéutica.

En términos operativos, se emplean las siguientes herramientas:

- Análisis bibliográfico (Investigación teórica sobre la construcción de conocimiento en diseño, la didáctica de la arquitectura y la expresión gráfica y su rol en el proceso de diseño).
- Observación participante, con registro postactivo (Análisis de prácticas docentes y desarrollos de estudiantes).
- Encuestas y/o entrevistas (a profesores del área).
- Entrevistas grupales coordinadas (tipo focus group, incluyendo a docentes en instancias de capacitación).

Por su parte, las categorías de análisis son definidas a partir del encuentro de: i) las dimensiones del proyecto como herramienta para la producción cognoscitiva (Sarquis, 2007) y ii) dimensiones en la formación del pensamiento proyectual (Rodríguez, 2020).

i) Dimensión teórica: El proyecto como instrumento de anclaje, análisis y producción de las reglas y principios en relación con la disciplina; operando en la conceptualización desde las actitudes y valores que posicionan al proyectista hacia el “saber ser”.

Dimensión metodológica: El proyecto como instrumento de configuración de la forma y sus procedimientos; operando en las estrategias desde habilidades prácticas que habilitan y estimulan el “saber hacer”.

Dimensión técnica: El proyecto como instrumento de aplicación y evaluación del conocimiento en los aspectos de mayor concreción; operando en la materialización desde los conocimientos que refuerzan el “saber” disciplinar y contextual.

ii) El conocimiento disciplinar (en referencia a la recuperación de conocimientos, la identificación de las situaciones y problemas, la ejemplificación, el establecimiento de jerarquías y prioridades, la asignación de recursos, la secuenciación de la información).

Las competencias proyectuales y habilidades de integración (en referencia a la descomposición en partes materiales o conceptuales, la redefinición de los problemas, la crítica sobre los supuestos, la promoción de ideas creativas, la formulación y aplicación de estrategias y procedimientos, la producción de elementos didácticos, el completamiento de la tarea, el monitoreo del desarrollo, la evaluación de las soluciones propuestas).

Los recursos interpersonales (en referencia a las destrezas de socialización, el manejo de herramientas simbólicas de transmisión, el ejercicio de habilidades apropiadas en orientación a la meta, el compromiso y la responsabilidad, la construcción de autonomía –automotivación,

control de impulsividad, perseverancia–, la concentración, el equilibrio de las habilidades analíticas, creativas y prácticas).

CONCLUSIONES PROVISORIAS

El artículo describe los planteos de un proyecto en su desarrollo incipiente. En este sentido, como conclusiones al momento, se enuncian las potenciales contribución de los resultados al campo del conocimiento, en tanto al *proyecto*, la *docencia*, el *estudiante* y la *institución*.

Al *proyecto*, en tanto se aborda la construcción del conocimiento disciplinar a través de la indagación del propio proceso de diseño, mediando con la expresión y representación gráfica como sostén estructurante y estructurado, creativo, argumentativo y/o comunicativo del proyecto y su acabado final.

A la *docencia*, en relación con su revisión pedagógica en inclusión de estrategias organizativas y cuestiones actuales de los sujetos contemporáneos, como parte activa de cambios socio-tecnológicos. Y también el registro y evaluación de las prácticas docentes, con aportes de aplicación didáctica para las asignaturas de Sistemas de Representación (área de comunicación y forma) y Taller de Arquitectura (área de proyecto y planeamiento).

Al *estudiante*, como beneficiario en su proceso cognitivo a través del proyecto, y mediante el énfasis en la utilización estratégica de la expresión y representación, la cual hace crecer su saber estructurante, creativo, interpretativo y comunicativo, motivando su aprendizaje y autoaprendizaje en la migración de las ideas a las formas.

A la *institución*, desde la contribución de los resultados al conocimiento en producción y difusión desde la UNS, con alcances académicos y científicos a nivel regional, nacional y latinoamericano, a través de las redes que el equipo de investigación continúa ampliando.

REFLEXIONES PARCIALES

Como aporte significativo, a meses de iniciada la investigación, destacamos la importancia de recuperar el par razón-poética, en su vertiente representación-idea, para trabajar sobre la potencialidad de las estrategias de expresión gráfica que habilitan nuevas narrativas en el espacio contemporáneo y su enseñanza. En este sentido, alertamos que sus nuevas formas no refieren tanto en la incorporación de programas digitales o sistemas innovativos, sino en el hecho de favorecer la formación de la intuición creativa (sensible, innovadora, emotiva, aleatoria, personal) en complemento de la razón ordenadora (lógica, estructurante, crítica, argumentativa, metódica) para la gestación de ideas apropiadas y situadas (Rodríguez et al., s/f), a través de la expresión narrativa (comunicativa, simbólica, representativa, inter e intrapersonal) asentada en el dibujo y su integración con la palabra.

En su refuerzo, Romano (2015: 72) destaca el estímulo del pensamiento formal y narrativo para la formación proyectual. Al respecto, describe que el conocimiento tácito del proyectista y su proceso proyectual emergen en su narrativa –a través de la cual explica sus concepciones, sus motivaciones y las decisiones que toma– como así también en sus gráficos, plasmados en los sistemas de representación que utiliza para proyectar y comunicar lo proyectado. Y es en las correcciones, que este proceso es favorecido por el docente mediante las estrategias que desarrolla para facilitarle al estudiante la externalización del pensamiento tácito y así poder interactuar dialécticamente con el autor del proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertero, C. (2016) *La enseñanza de la arquitectura: entre lo dibujado y lo desdibujado*. Universidad Nacional del Litoral.
- Cravino, A. (2020) *Investigación y tesis en disciplinas proyectuales: Una orientación metodológica*. Ed. FADU-UBA.
- Doberti, R. (2006). *La cuarta posición*. Conferencia en el Foro Académico de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA. Buenos Aires. 10 de mayo.
- Foqué, R. (2010). *Building Knowledge in Architecture*. University Press Antwerp.
- Lanzilotta, J.M. (2010). *Forma y comunicación en arquitectura Conceptos básicos*. EDULP
- Pallasmaa, J. (2021) *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. GG.
- Rodríguez, L. (2023). Acuerdos epistemológicos para el saber proyectual. *AREA*, Vol. 29, Nro. 1, 1-9.
- Rodríguez, L. (2022). Nuestra didáctica para el saber proyectual. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación / Serie ARQUIS*. Nro. 175, 295-307.
- Rodríguez, L. (2020). *La evaluación formativa en Arquitectura. Aportes para la enseñanza desde la formación integral en los talleres FAU, UNLP*. Tesis Doctoral. DAU, FAU, UNLP.
- Rodríguez, L. y Fiscarelli, D. (2021) *Teoría y praxis de la arquitectura contemporánea. Aportes en investigación y docencia desde el saber proyectual*. Editorial FADA UNA.
- Rodríguez, L., Fiscarelli, D. y Fernández, J.L. (s/f). Lógica e intuición en la formación del proyecto/ Diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*. En prensa.
- Romano, A.M. (2015). *Conocimiento y práctica proyectual*. Infinito.
- Sarquis, J. (2007). *Itinerarios del Proyecto. La Investigación Proyectual como forma de conocimiento en arquitectura*. Nobuko. Volumen 1.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Morfología y Percepción. Una experiencia pedagógica posible

Lucila Pugni Reta

Horacio Casal

Escuela de Arquitectura, Arte y Diseño. Universidad Nacional de Río Negro

lpugni@unrn.edu.ar

hcasal@unrn.edu.ar

RESUMEN

El objetivo del artículo consiste en la revisión de una experiencia pedagógica desarrollada en el Taller Vertical de Morfología II de la carrera de Arquitectura de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), durante el 2023. Particularmente, un esquicio situado en el marco de VI Jornadas Patagónicas de Morfología Forma y Cuerpo 2023, organizadas por la Asociación Regional Patagonia de la Sociedad de Estudios Morfológicos de Argentina y la EAAD-UNRN. El azar y la incertidumbre mutaron en heterogéneas certezas durante la práctica pedagógica de este ejercicio rápido y multitudinario titulado: *Estímulo-Reacción / Reacción-Operación / Morfología-Percepción. Exploración en el sentir de una imagen*. A través de la descripción de la experiencia, sus logros y desafíos, reflexionaremos sobre el proceso de transformación que se desplegó en el Taller para promover un mayor grado de flexibilidad en la sociabilidad entre los estudiantes, para fomentar la colaboración y construcción colectiva del conocimiento entre compañeros.

Asimismo, abordaremos un aspecto menos indagado, relativo a la participación activa de los estudiantes en la exposición de *posters* seleccionados durante el transcurrir de las Jornadas. Los logros que referiremos darán cuenta de la importancia de esta participación como un enfoque y construcción de didáctica potencialmente innovadora.

PALABRAS CLAVE: morfología; Arquitectura; percepción; territorio; experiencia pedagógica

INTRODUCCIÓN

El presente artículo toma como punto de partida la experiencia pedagógica desarrollada en el Taller Vertical de Morfología II de la carrera de Arquitectura de la Escuela de Arquitectura, Arte y Diseño (EAAD) de la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), durante el primer cuatrimestre del 2023. Particularmente, un esquioc situado en el marco de VI Jornadas Patagónicas de Morfología Forma y Cuerpo 2023, organizadas por el Asociación Regional Patagonia de la Sociedad de Estudios Morfológicos de Argentina y la EAAD-UNRN. Tal como sostiene De Vincenzi (2012) proponemos, “implementar un modelo de trabajo que nos interpele, a nosotros como docentes universitarios, para promover la reflexión en la acción y sobre la acción docente; y en estrecha relación al (...) escenario sociocultural, político y económico en el que se desarrolla la educación superior promover (...) importantes desafíos en la revisión crítica del ejercicio de la docencia universitaria” (p. 111). Docencia universitaria y docentes que desde nuestras prácticas cotidianas en la Universidad Pública intentamos impulsar la Morfología en un Taller hacia procesos de transformación.

Siguiendo esta línea interpelativa, debemos aclarar que la carrera de Arquitectura en la EAAD-UNRN desde sus orígenes, plantea en su Plan de Estudios un perfil profesional generalista. Pero en paralelo tal como propone, “*con capacidades específicas en relación al territorio y el ambiente en el que está inserto su quehacer profesional*” (Plan de Estudios de la Carrera de Arquitectura, 2018, p. 2). Y agregamos aumento a la lupa interpelativa para manifestar que desde el primer año los estudiantes cursan la materia Taller Vertical de Proyecto Urbano Territorial I.

Aquí los objetivos descriptos para el Taller Vertical de Proyecto Urbano Territorial I:

“Reconocimiento del territorio como unidad compleja de estudio/ Promover un compromiso con la organización de la estructura del espacio paisajístico, territorial, urbano/ Reconocimiento del paisaje como concepto operativo del proyecto urbano territorial/ Introducir a los alumnos en la identificación del objeto de estudio del campo disciplinar del Paisaje y el Territorio y sus implicaciones sociales, culturales y económicas/ Introducir al alumno en las problemáticas de su propio territorio/ Generar una concientización sobre la escala y el espacio donde estamos insertos como sociedad/ Abordar conceptualmente la noción de Paisaje y Territorio como operación de análisis y síntesis y los elementos que lo componen (Plan de Estudios, 2018, p. 11-12).

Los docentes que compartimos esta experiencia somos egresados de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires y de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, donde las materias Planificación Urbana se cursaban en los dos últimos años de la carrera.

El Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura que rige en nuestra Escuela de Arquitectura, Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Río Negro propone un diseño innovador con un horizonte de transformación de la enseñanza en Arquitectura, desde un enfoque situado en el escenario contemporáneo. Los ingresantes desde su primer día trabajan en y con los conceptos de territorio y paisaje. De allí que sus propuestas proyectuales deben incorporar las premisas mencionadas.

Para acompañar estos criterios, desde el Taller Vertical de Morfología II, siempre enmarcamos/situamos nuestros trabajos prácticos dentro de una perspectiva contextualizada, ya que los contenidos mínimos expuestos en el Plan de Estudios de esta materia tienen una marcada delineación para que esta interpretación territorial situada no descarrile. Seleccionamos tres citas que hallamos relevantes dentro de los objetivos que acompañan lo mencionado anteriormente: -“*Capacidad de leer, interpretar de forma gráfica la organización, estructuración y configuración de una forma arquitectónica, urbana o territorial*”; -“*Elementos compositivos urbanos y territoriales*”; -“*Representación y comunicación de la forma urbana- territorial, sus elementos*” (Plan de Estudios, 2018, p. 15). Entonces, ¿dónde nos situamos? Nos encontramos inmersos en el Alto Valle de Río Negro, “un territorio productivo que pudo sobrevivir en un entorno desértico”, tal como sostiene Basualdo y Carmona (2023, p. 108). Entorno desértico que identifica a los habitantes de las provincias patagónicas que supo convertirse en territorio productivo y en valle luego de las primeras oleadas inmigratorias.

De las características de este territorio da cuenta Vapnarsky (1987, como se citó en Basualdo y Carmona, 2023, p. 108) “en los tres ríos involucrados (Limay, Neuquén y Río Negro) los valles presentan una pendiente transversal al río que asciende a partir de este hasta terminar abruptamente al borde la meseta formando una suerte de pared o barranca llamada en la región “barda”. Lo más común es que a un lado la barda corra inmediatamente al borde de su cauce mientras que al otro se forma el valle (...)”.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

DISPOSITIVO DIDÁCTICO: EL TALLER

El dispositivo didáctico de Morfología II es el taller, interpretado como espacio físico de producción y reflexión permanente sobre las ideas proyectuales de la forma contextualizada, los criterios que orientan la resolución del proyecto y las propias elaboraciones de los estudiantes. Permite en todos los casos, mediante simulacros cada vez más ajustados a la realidad concreta, a los recursos y a los roles de la profesión, elaborar productos como resultado de un proceso de síntesis; experimentación reflexiva de las formas dadas por el territorio que habitamos.

Esta modalidad, es una experiencia de enseñanza y aprendizaje de forma grupal, que involucra la interacción entre docentes y estudiantes. Las actividades a desarrollar, correcciones grupales, clases específicas, elaboración de conclusiones, se constituyen en formas de construcción del conocimiento compartido, en un tiempo y lugar determinados. El taller como espacio de discusión, experimentación y síntesis, pretende un estudiante que desarrolle un rol activo junto con el enseñante, como individuos críticos, tanto con el propio trabajo como con el de sus colegas.

Siguiendo con esa línea de pensamiento, Alva Martínez (1997) insiste en que las escuelas de arquitectura “(...) deben ser provocadoras, deben provocar en el alumno este deseo de aprender, este deseo de decir no a todo o de decir si a todo. Y, continúa sosteniendo, (...) en las escuelas de arquitectura la enseñanza va a depender de dos partes: un estudiante que quiera aprender y un profesor que tenga algo que enseñar” (p. 56-66). Si el profesor no tiene nada que enseñar o si el estudiante no quiere aprender no hay enseñanza, olvídenlo, cierren la escuela. Pero como los estudiantes llegan con pocas ganas de aprender, lo que la escuela debe de hacer es motivarlos para que aprendan, provocarlos, única y exclusivamente, provocarlos.

MASA CRÍTICA: ESTUDIANTES POST-PANDÉMICOS

Los estudiantes que ingresaron en el Taller de Morfología II en el año 2023 traían consigo el coletazo, según Abdrasheva y equipo (2022, p. 21), de la “educación remota de emergencia” debido al efecto disruptivo de la pandemia que provocó el cierre de las escuelas y campus universitarios de todo el mundo, causando un enorme impacto en el sector educativo como resultado de la interrupción de la enseñanza y el aprendizaje presenciales. Según los estudios realizados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe “el cierre masivo de los campus universitarios a causa de la pandemia inevitablemente provocó un impacto perjudicial en la interacción social entre pares” (Abdrasheva y equipo, 2022, p. 26). Es, aquí, donde ponemos el real foco: la falta de motivación por relacionarse y generar una construcción colectiva del conocimiento entre estudiantes.

Para una efectiva confrontación de ideas, tal como sostiene De Camilloni (2007, p. 32), la modalidad didáctica propuesta para este esquicio fue la conformación de equipos multitudinarios: entre 10-12 estudiantes por grupo. Dado que “el aprendizaje colaborativo se encuentra actualmente entre las estrategias de enseñanza que demuestran mayor valor didáctico” (De Camilloni, 2007, p. 34), implementamos el espacio-tiempo-taller. Además, fueron invitados especialmente estudiantes avanzamos en la carrera que ya habían cursado la materia años anteriores para que tomen el rol de pares tutores. Esto generó un gran

esfuerzo de parte de todos, salir de su estado de confort y enfrentarse a sociabilizar e interactuar con pares que no conocían. Lograr una expresión pública para validar o invalidar hipótesis personales en el marco del grupo contruidos por pares tutores y docentes para favorecer la construcción social del conocimiento. El Taller, se inundó de una energía de compañerismo y la construcción colectiva del conocimiento fue un hecho. El número de personas aumentó, todos trabajando en conjunto en el taller como podemos apreciar en la Figura 1.

Figura 1. Registro fotográfico de la dinámica de taller. Fuente de elaboración propia.

LAPSO DE TIEMPO DEL ESQUICIO

El esquicio es *bosquejo, traza primera*, según la Real Academia Española.

En los talleres proyectuales, el esquicio como experiencia pedagógica, se define como un ejercicio de una duración breve, además de ser intensivo y de acción rápida. En él, el bosquejo, el primer trazo transitan un camino rico en experimentación y reflexión teórico-



práctica. Junto a ello, intentamos favorecer la intuición azarosa y la evolución creadora tal como explicaremos más adelante. Esta experiencia la implementamos en un lapso de tiempo de tres clases consecutivas.

SECUENCIA EVOLUTIVA DEL ESQUICIO SEGÚN PARES DIALÉCTICOS

La secuencia evolutiva consta de tres pares dialécticos: Estímulo/Reacción, Reacción/Operación y Morfología/Percepción.

“mi cuerpo no es solamente un objeto entre los demás objetos, un complejo de cualidades sensibles entre otras, es un objeto sensible a todos los demás, que resuena para todos los sonidos, vibra para todos los colores, y que proporciona a los vocablos su significación primordial por la manera como los acoge.” (Merleau-Ponty, 1985, p. 251)

“Lo visible es aquello que se capta con los ojos, lo sensible aquello que se capta por medio de los sentidos.” (Merleau-Ponty, 1985, p. 28)

Este pensamiento dio inicio a la generación del esquicio como experiencia pedagógica. Para convertirlo en Taller, el punto de partida fue un catálogo de imágenes identitarias, un registro

fotográfico de diferentes elementos de nuestro territorio productivo y su entorno desértico, tales como: tierra negra, arcilla, arena, agua-río, piedra canto rodado, jarilla, mata cebo, zampa; ilustrados en la FIGURA 2. La consigna primitiva fue elegir uno de estos elementos por cada grupo conformado, para identificar la sensación que generaba esa textura. Intentamos que los estudiantes vivenciaran el sentir del que habla Merleau-Ponty “como impresión, como cualidad, como consecuencia inmediata de una excitación: ¿qué es el sentir?” (Merleau-Ponty, 1985, p. 25-34).



Figura 2. Catálogo de imágenes de los elementos. Fuente: elaboración propia.

Frente al estímulo desde la percepción visual el grupo de estudiantes se vio involucrado en una acción colectiva. Son convocados a describir qué sensación les producen estas texturas. Como primera instancia: el mirar/observar la imagen bidimensional de ese elemento, afecta y evidencia un cambio de estado en la psiquis del observador. Describimos este primer momento del ejercicio bajo el par dialéctico: ESTÍMULO-REACCIÓN. Exploraron en conjunto e hicieron síntesis de esas sensaciones, como se observa en la Figura 3.

En palabras de los estudiantes algunas de las sensaciones percibidas fueron:

“de la vegetación autóctona el alpataco: incomodidad, agresividad, vértigo...de la piedra canto rodado: estaticidad, soledad, opresión...del agua-río: liviandad, fluidez, paz...de la vegetación autóctona zampa: liviandad, fragilidad, sutileza, suavidad...”



Figura 3. Registro fotográfico del trabajo de estudiantes en el transcurrir del esquicio. Fuente: elaboración propia.

Avanzando en la exploración, debían reconocer una operación formal frente a esta sensación. Para luego asociar qué rasgos morfológicos genera esa operación o para comprender esa

operación formal como el origen de una morfología específica. Cuando hablamos de operación formal desde la Morfología nos referimos según Bonifacio (2014) a un conjunto de procedimientos para operar la trasfiguración y la transformación.

Aquí aparece el segundo par dialéctico de la experiencia pedagógica: REACCION-OPERACIÓN, ilustradas en la Figura 4. Algunas conclusiones de los estudiantes, se exponen a continuación:

“...de la piedra canto rodado: agrupación, yuxtaposición, intersticio (espacio entre); ...de la arcilla húmeda: masa que se torciona, tornea y se moldea, se presiona la masa hasta hacerla una lámina...de la vegetación autóctona el alpataco: el plano inclinado...”

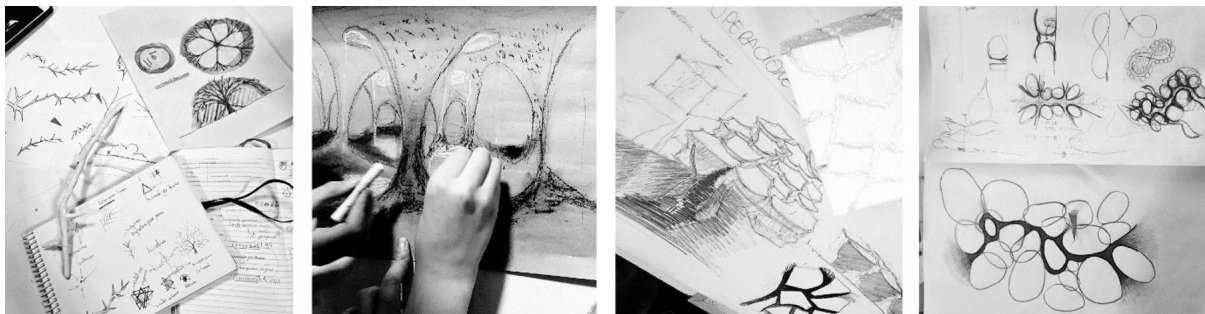


Figura 4. Registro fotográfico del trabajo de estudiantes en el transcurrir del esquiso. Fuente: elaboración propia.

A partir de esas operaciones morfológicas debían prefigurar una configuración espacial. Como explica Merleau-Ponty (1985) se constituye este medio contextual que sirve de trasfondo para todo acto de consciencia. Debían jugar/comprobar/probar con atributos espaciales y morfológicos -Color, Luz/Sombra, Proporción, Textura, Materialidad y la infinita combinación posible entre éstas para lograr percepciones deseadas- enfocando en la relación de ese espacio con el cuerpo para revelar el vínculo propuesto del sujeto-cuerpo con el espacio. Esta última parte de la experiencia pedagógica, se designó por el par dialéctico: MORFOLOGÍA-PERCEPCIÓN. Mostramos algunas piezas gráficas que sintetizan lo desarrollado en la Figura 5.

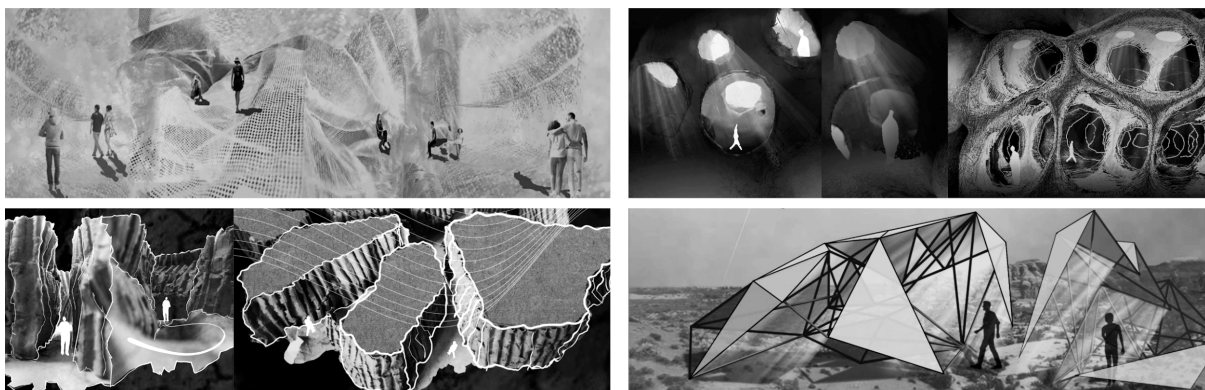


Figura 5. Registro fotográfico del trabajo de los estudiantes en el transcurrir del esquiso. Fuente: elaboración propia.

La secuencia evolutiva del esquicio comienza con la interpelación del cuerpo de los estudiantes, como ese cuerpo físico que siente/interpreta una sensación Estímulo/Reacción. Luego, esa sensación se transforma en operación morfológica -Reacción/Operación-. A partir de allí, esa morfología deriva en una configuración espacial donde el espacio con sus atributos formales interpela el cuerpo del habitante -Morfología/Percepción-.

SELECCIÓN DE POSTERS PARA EXPONER EN LAS JORNADAS

Para darle cierre a esta experiencia pedagógica, los grupos de estudiantes elaboraron paneles que se proyectaron en una puesta en común. Los equipos debían relatar oralmente sus experiencias según la secuencia evolutiva del esquicio. Una vez finalizada las exposiciones, todo el Taller realizó una democrática votación, como demostramos en la Figura 6. De once paneles expuestos, se seleccionaron cinco para participar en la exposición de los Posters de estudiantes de las VI Jornadas Patagónicas de Morfología Forma y Cuerpo 2023. Los paneles seleccionados realizaron una posproducción para poder sinterizar desde sus relatos gráficos la exploración que transitaron en esta experiencia.



Figura 6. Registro fotográfico del trabajo de los estudiantes en el transcurrir del esquicio. Fuente: elaboración propia.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Unos de los mayores logros fueron destacados por los propios estudiantes al final de la cursada. En palabras de ellos *“el esquicio fue un punto de inflexión, que nos motivó mucho, nos hizo relacionarse más con los demás estudiantes y poder elegir compañeros para los siguientes trabajos prácticos”*. Con esto, experimentamos de qué manera hacer ejercicios multitudinarios permite facilitar la interacción y la construcción social del conocimiento entre estudiantes, docentes y público.

La asistencia de estudiantes a las VI Jornadas Patagónicas de Morfología Forma y Cuerpo 2023 fue alentadora. No sólo asistieron los grupos de los cinco Posters seleccionados, sino que concurrieron todos los participantes del Taller. Los estudiantes avanzados, que fueron pares tutores, trajeron más asistentes, pasaron la voz, y la difusión de este evento científico, fue desde ellos y para ellos. Fue alentador constatar la convicción con la que relataron sus

exposiciones frente a un nutrido público fortalecida en el ambiente de aprendizaje promovido, tal ilustramos en la Figura 7.



Figura 7. Registro fotográfico de las exposiciones de estudiantes en las VI Jornadas. Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Ver, sentir, percibir, crear, transformar, compartir, exponer, decidir en estos grupos multitudinarios y el breve lapso del esquicio despertó el interés por la materia y favoreció la participación de los estudiantes devenidos en talleristas. También, el logro de conceptualizaciones superadoras sobre la forma y su génesis en el proceso proyectual de un objeto arquitectónico contextualizado situado en nuestro territorio/paisaje productivo y su entorno desértico.

Como equipo docente responsable del curso creemos que la experiencia expuesta sostiene la necesidad de continuar estas prácticas, adaptando el calendario académico para ello o quizás incluso, revirtiendo las dinámicas establecidas hasta hoy, en pos de generar un espacio-taller capaz de prácticas que formen y deformen las nuevas maneras de circulación y relación con el conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdrasheva, D., Escribens, M., Sabzalieva, E., Vieira do Nascimento, D. y Yerovi, C. (2022). *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de interrupción*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Alva Martínez, E. (1997). La enseñanza en la arquitectura. Conferencia. *Encuentro en La Plata: enseñar la arquitectura-construir la ciudad*. La Plata, p.56-65.
- Basualdo, J.L. y Carmona, G. (2023). Pliegues y grafías en el territorio del Alto Valle del Río Negro. Una aproximación geo-gráfica para entender su evolución. *Revista Corazonadas*. Latido 23. Ed. ALEPH.
- Bonifacio, R. (2014). *La Forma Cambiante. Transformaciones y diseño*. Editorial Librería Concentra.
- Camilloni, A. et al. (2010). *El saber didáctico*. Editorial Paidós.

De Vicenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. *Revista Aula*, 18, 111-112. Ediciones Universidad de Salamanca.

Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta.

Plan de Estudios de la Carrera de Arquitectura, Escuela de Arquitectura, Arte y Diseño,

Universidad Nacional de Río Negro (2018). **NORMATIVA: Resolución CSDEyVE N° 009/2018**

Resolución Ministerial N° 1509/2018.

<https://www.unrn.edu.ar/archivos/planes/41/PLAN%20DE%20ESTUDIOS%20ARQUITECTURA.pdf?v=1542292443>

Umbral Vigo. La potencia de descubrir

Sara Guitelman

Valeria Lagunas

Instituto de Historia del Arte Argentino y Americano (IHAAA), Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata

teescribesara@gmail.com

lagunasva@gmail.com

RESUMEN

La ausencia de Edgardo Vigo en la historia del diseño, es reveladora de los modos en que se narra a partir de valoraciones que las instituciones y el mercado configuran. Durante el siglo XX la enseñanza del diseño argentina reprodujo la preceptiva y el modelo racional funcionalista proveniente de la Bauhaus y luego de ULM. De este modo quedaron afuera otras zonas externas a la profesionalización, pero que también son diseño: la gráfica popular y en relación a esta, el arte. Lo significativo de su invisibilización nos llevó a transitar el Centro de Arte Experimental Vigo y otros archivos de su obra, con la intención de incluirlo en la currícula, de hacerle lugar en el pensamiento, la enseñanza y la práctica del diseño.

PALABRAS CLAVE: diseño, gráfica, archivo, arte, Edgardo Vigo

INTRODUCCIÓN

Con el entusiasmo de pensar la potencia de los comienzos como *momento inaugural*, en tanto tiempo para descubrimientos y apertura a recorridos imprevisibles, es que proponemos en una materia de primer año —Diseño en Comunicación Visual 1C, de la carrera Diseño en Comunicación Visual, Facultad de Artes, UNLP—, una secuencia didáctica clave en la construcción de una posición crítica y una mirada ampliada sobre nuestro *saber hacer*.

En el marco de esta cátedra, que sitúa la práctica del diseño en una zona de cruces con otras artes, el ciclo de actividades que describiremos presenta múltiples dimensiones combinadas: desde la revisión de la historia del diseño a la puesta en valor del trabajo manual, de la indagación poética sobre el lenguaje verbal y visual, a la revinculación entre diseño, arte y política.

Desde 2015 venimos realizando, con distintas variantes, la experiencia de un trabajo práctico que actualmente consiste proponer a lxs estudiantes el diseño de **poesía visual + arte correo (comunicación a distancia)**. En torno a él se organizan una serie de actividades, y funciona como motivación para descubrir la obra de un diseñador platense de relevancia nacional e internacional que no forma parte de la historia oficial del diseño. Se trata de Edgardo Vigo, reconocido artista visual, desconocido diseñador gráfico.

Descubrir la obra de *Vigo diseñador* es abrir otros posibles recorridos en la *carrera* diseño. Como anticipábamos, incluirlo en la cursada de Diseño 1C tiene la función inaugural de habilitar accesos que conectan nuestro hacer con el *diseño crítico* que, más allá de ser la perspectiva teórica de la cátedra, es el campo en el que hoy circulan las miradas, lecturas y reflexiones transformadoras sobre el futuro de esta disciplina.

EDGARDO VIGO, PARA QUÉ

La transitada pregunta *diseño ¿para qué?*, lejos de perder vigencia, se reactualiza progresivamente conforme avanza la crisis del capitalismo. Sobre todo en los últimos años en los que el panorama global se cruzó con aniversarios significativos para la historia del diseño: Revolución Rusa en 2017, Bauhaus en 2019 y Vkhutemas en 2020. Coincidente con estas conmemoraciones, se produjo un especial retorno al interés sobre el origen del diseño y su devenir. Si, como ha dicho Horacio González (2017), el diseño es el invento del siglo XX para resolver la relación arte/vida, refiriendo en particular a los vanguardistas rusos cuando trataron de imaginar *cómo el arte puede ser un modo de mejorar la vida*, entendemos por qué en un contexto tan desolador, la pregunta sigue viva. Y por qué la entendemos como una *pregunta inaugural*, clave en el comienzo de la carrera universitaria.

Volver a las conexiones originarias del diseño con el arte, podría iluminar acerca de las funciones de esta práctica. Y el caso de Vigo es paradigmático. No es casual que hace diseño

desde el arte. Edgardo A. Vigo es un artista distante en el tiempo y cercano geográficamente, pero alejado del epicentro donde las cosas sucedían en los años '50, sin embargo descubrimos que en él pueden leerse muchas de las tensiones que se despliegan en torno a la cuestión arte/diseño y cómo estas tensiones se articulan complejamente con la posibilidad del diseño de ser una práctica crítica, emancipadora.

Por otra parte, es sorprendente que siendo Vigo tan estudiado y reivindicado en las últimas décadas, no ha sido considerado ni leído como diseñador. Este dato es crucial para entrever qué ha sucedido en el devenir de la enseñanza del diseño a lo largo del siglo XX, que siempre desdeñó otras genealogías, que permanecieron marginales. Vigo es uno de otros muchos casos que en general *no cuentan* en la historia del diseño. Una historiografía cuyas omisiones es necesario revisar.

Estudiar a *Vigo diseñador* es una tarea pendiente que abre una zona de reflexión sobre el diseño como práctica estética y cultural para preguntarnos ¿cómo el diseño podría, tal como planteaba Ana Calvera (2003), desempeñar un papel liberador de lo humano?

Aunque lejos de mejorar la vida contribuyó a empeorarla, esto no impide que pueda pensarse la posibilidad que el diseño “invierta su lado de industria cultural y se convierta en una crítica sobre la cultura” como proponía Horacio González (2017).

Vigo se inscribe en ese ejercicio cultural, su obra es expresión de ese tipo de práctica crítica del diseño, tal como puede ampliarse en la tesis de maestría *Proyecto Vigo. El autor como diseñador* (Guitelman, 2021). Es programático para él utilizar las formas discursivas de la comunicación visual y sus procedimientos como modo de intervención estético política. Se apropia de medios y procedimientos de diseño para hacer *otra cosa* desplazada de sus funciones utilitarias respecto del “systema”, tal como él llamaba al modelo económico-social *colonial/capitalista*.

La ausencia de Edgardo Vigo en la historia del diseño, es reveladora de los modos en que se narra a partir de valoraciones que las instituciones y en el caso del diseño, el mercado, configuran. Durante el siglo XX la enseñanza del diseño argentina reprodujo la preceptiva y el modelo racional funcionalista europeo, proveniente de la Bauhaus y luego de la ULM. Así, quedaron afuera otras zonas externas a la profesionalización, pero que también son diseño: la gráfica popular, y en relación a esta, el arte. No es ninguna casualidad si pensamos en el vínculo que señalaba entre diseño y mercado. Edgardo Vigo no figura ni siquiera en una historia como *Travesía de la forma*, de Verónica Devalle (2009), que tiene claramente una perspectiva más amplia e innovadora.

Su invisibilización como diseñador es muy significativa. Y esto nos llevó a empezar a transitar el Centro de Arte Experimental Vigo —CAEV— organizando todos los años, visitas guiadas destinadas a estudiantes del Taller 1C —hoy Diseño 1C— de la Facultad de Artes, con la

intención de empezar a incluirlo en la currícula, de hacerle lugar en el pensamiento, la enseñanza y la práctica del diseño.

En este sentido, el trabajo práctico y sus derivaciones, sobre todo el trabajo *en y con* los archivos del CAEV y ARCAS³⁹, funcionan como intervención “en el estado de memoria, en la recuperación de sentidos que estaban escritos pero no se podían escribir” (Goldchluk, 2019). Y como se trata de una materia proyectual, *hacemos un uso práctico de los archivos*, con tres objetivos fundamentales: intervenir sobre los imaginarios instalados en los estudiantes sobre lo que es diseño; abrir la formulación de la pregunta *para qué* diseñamos; situarnos en el umbral hacia prácticas del *diseño de disenso* que se inscriben tanto en la genealogía a la que Vigo pertenece como en sus derivas contemporáneas, y donde subyace la pregunta sobre la dimensión artística y política de diseñar.

EL TRABAJO PRÁCTICO, UNA TRAVESÍA

La secuencia de actividades articuladas en torno a la obra de Edgardo Vigo, trazan un recorrido por experiencias que habilitan visiones y prácticas transformadoras. Narraremos esta cronología tal como la desarrollamos en 2023, sin embargo, va cambiando año a año.

Un ejercicio exploratorio sobre el lenguaje

Comenzamos el trayecto hacia el nuevo trabajo práctico con una consigna simple, sorpresiva, en el aula: pedimos a los estudiantes que escriban en un papel un listado de al menos diez palabras, al azar, “que te gusten, que te resuenen, sin pensarlas”. Estas palabras serán retomadas luego en un ejercicio de escritura.

La letra como signo visual

Se trata de una clase teórica introductoria sobre la dimensión semántica de la tipografía, indagando en la genealogía que se anticipa en los movimientos modernistas —art Nouveau, secesión— y las vanguardias históricas desde el productivismo, constructivismo, dadaísmo, Bauhaus y más adelante el situacionismo, el letrismo, hasta la psicodelia, el punk y la deconstrucción tipográfica de los ’80, situando en este recorrido, la obra de Vigo en el contexto de los movimientos de poesía visual latinoamericana.

Constelación de palabras

Continuamos con el ejercicio de escritura releendo el listado inicial. En función de los saberes puestos en diálogo en el teórico, propusimos que pudieran modificar ese listado, y

³⁹ ARCAS. Portal de acceso abierto de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Sara Guitelman colabora en la sección Edgardo Vigo: colección de documentos personales del artista plástico platense Edgardo Antonio Vigo (1928 - 1997) que incluye catálogos, folletos, afiches e invitaciones a exposiciones, dibujos originales, poesía visual, entre otros. <http://arcas.fahce.unlp.edu.ar/arcas/portada/colecciones/edgardo-vigo>

que circunscriban la elección a solo tres palabras. A partir de cada una de ellas, desplegaron una *constelación de palabras*. Finalmente debía elegirse solo una palabra de esas tres, para hacer una poesía visual.

Invitadx especiales. Construir comunidad

Escuchar otras voces, compartir con especialistas es parte de esta construcción de redes y saberes. Por ejemplo, en 2023 realizamos una videoconferencia con el Dr. Rogelio Rosado Marrero de la Universidad Autónoma de Puebla, y contamos con la presencia de la Dra. Ana Bugnone. Su presentación *Vigo, Deisler, Padín. Poesía visual y diseño contrahegemónico* fue un modo de profundizar en la perspectiva latinoamericana y situar a Vigo en el contexto de la poesía experimental: analizamos cómo estos artistas crearon un espacio de enunciación propio a partir de sus producciones poéticas visuales, cómo tomaron la palabra y la imagen para construir puentes, amistades, comunidad. Una comunidad que incluye a lxs destinatarixs, llamadx a ser parte activa de esta experiencia estético política transformadora. Así, la presentación sirvió de introducción a la visita programada al CAEV.

Visita guiada CAEV + exploración ARCAS

Citar a lxs estudiantes fuera del aula supone una disrupción en la dinámica cotidiana de la cátedra que creemos enriquece el vínculo docente-alumno porque favorece el intercambio, promueve la participación y fortalece el tejido de lazos. Valores que promovemos en el aula-taller con diferentes estrategias didácticas.

En aquella ocasión nos reunimos en el CAEV. Al ser grupo numeroso de alumnos coordinamos cuatro turnos ofreciendo incluso un mínimo de opciones ya que las visitas se realizaron por fuera del horario de cursada.

El material para la visita guiada, fue seleccionado por Ana María Gualtieri junto a las colaboradoras del archivo, en diálogo con la titular y adjunta de la cátedra: esta oportunidad las revistas *Diagonal cero*, una colección de sellados y obras de arte correo dispuestas para manipular e interactuar. En cada uno de los encuentros, la dinámica se reactualiza en función de las preguntas y la interacción con espacio: una muestra en la sala de exposiciones puede llevar a las cajas Biopsia, a libros de estampillas, revistas y otras publicaciones.

Esta etapa finalizó con la entrega en clase de una breve reseña sobre la experiencia y sobre la obra del artista. Para profundizar en su investigación, además de los registros propios en el CAEV lxs estudiantes contaron con el archivo digital ARCAS, que es una herramienta fundamental de fácil acceso y cuenta en su *colección Edgardo Vigo*, con documentos personales y material visual. De esta manera las visitas a ambos archivos se complementan: *-En el CAEV, por el acercamiento a los objetos físicos:* es una experiencia visual y táctil. La vastedad del archivo, su enorme dimensión en donde resuena la pregunta sobre la

minuciosidad con la que Vigo archivó original/ooipia, permite vislumbrar la comunidad del archivo, el archivo-red, diseminado y provoca el asombro por su contemporaneidad.

-*El archivo ARCAS*, es una experiencia distinta, signada por el valor de la accesibilidad. La mirada reflexiva necesita detener el fluir de las imágenes y esto permite la colección albergada en ARCAS. Ordena. En el CAEV es tan pequeño el recorte de lo que podemos ver en unas horas, y tan misterioso lo que alojan esas cajas y ficheros, que no alcanzamos a ver en profundidad. ARCAS permite detener la mirada más tiempo, descargar, usar incluso, y guardar las piezas. La metodología articulada con ambos archivos nos permite sentir el impacto del material físico —CAEV— y la accesibilidad temporal —ARCAS—. La visita al CAEV complementa la visualidad de ARCAS: conocer la obra de manera física y ponerla en diálogo con el archivo digital, sensibiliza sobre los efectos de lectura que los diferentes soportes producen.

Diseñar una poesía visual

Esta etapa del trabajo práctico consta de dos partes. En la primera los estudiantes realizaron una poesía visual tipográfica a partir de la palabra elegida. Para ello debieron considerar las connotaciones semánticas, sonoras, rítmicas de la palabra misma y de la propuesta gráfica. Es un ejercicio de diseño en tanto supone que exploraron los recursos de diagramación, las variaciones tipográficas, el uso del campo. Al mismo tiempo es una obra de autor: las decisiones de soporte, tamaño y técnicas fueron de libre elección: “puede ser una postal, formatos más pequeños, una página plegable, otras ocurrencias”, con el único condicionante de que ingresara en un sobre de correo común.

En las aulas compartimos la tradicional *colgada* —práctica habitual en las aulas taller de diseño que consiste en pegar todos los trabajos en una pared— en donde, orientadxs por lxs docentes, pusieron en común reflexiones y propuestas conceptuales. En las poesías visuales expuestas las palabras se replican, ausentan, multiplican, transforman en propuestas gráficas. ¿Qué dice la morfología de los signos? ¿y la disposición en el campo? ¿y los materiales? Pero sobre todo ¿qué diálogos semánticos se abren entre el lenguaje verbal y la dimensión visual, tipográfica?

En clase propiciamos el cruce de comisiones, una dinámica de corrección en la cual estudiantes de una comisión visitan los trabajos de otra intercambiando criterios, miradas sobre las propuestas y conceptos dejando comentarios escritos en papelitos que pegan en los trabajos de los compañeros.

Estación de sellos

Desde hace varios años realizamos un *taller de sellos*. En 2023 lo dio Silvia Antonio, artista grabadora, coordinadora del espacio Benteveo. Con gran cantidad de sellos de su colección personal, diversidad de materiales y técnicas de grabado en relieve, preparó una *estación de*

sellado en el centro del aula por donde pasaron todos los estudiantes. De esta forma, al sellar, realizaron combinaciones propias a partir de imágenes (sellos) de otros artistas, tensionando el concepto de original-copia, múltiple, incluso de autoría. Una exploración lúdica de las posibilidades de la técnica, como por ejemplo la incorporación de color con bajo costo. Luego cada estudiante, en clase, realizó un sello de temática libre, que podía ser -o no- incluido en el diseño de su poesía visual+artecorreo.

La segunda parte del TP disponía una acción para que las poesías realizadas no queden en las carpetas, que circulen como *arte correo*, que es “una forma de comunicación que acerca”. Docentes y estudiantes compartieron sus experiencias con el correo postal. Para finalizar la actividad entregaron su poesía visual por duplicado: dos sobres con un ejemplar en cada uno, al frente con los datos de los destinatarios —la cátedra y el CAEV— y en el remitente su autor o autora. Completaron la entrega un informe escrito, la reseña de la visita al CAEV, las impresiones con el sello realizado y como siempre, la autoevaluación.

Al finalizar realizamos una edición de las producciones en un *archivo viajero*. En esta oportunidad la profesora Ana Clara Ceci diseñó el dispositivo. Entregamos a Ana María Gualtieri la producción archivística correspondiente a la *comunicación a distancia* para el CAEV como reconocimiento y en agradecimiento. A su vez, la cátedra conserva los otros dispositivos para compartir en las clases, en exposiciones, en ferias o congresos.

EFFECTO ARCHIVO, UNA EXPERIENCIA

*La cuestión del archivo no es una cuestión del pasado (...) un concepto archivable del
archivo.*

*Es una cuestión del porvenir, la cuestión del porvenir mismo, la cuestión de una respuesta,
de una promesa y de una responsabilidad para mañana. Si queremos saber
lo que el archivo habrá querido decir, no lo sabremos más que en el tiempo por venir.*

Jacques Derrida (1994)

¿Qué sucede *en y entre* los archivos? En nuestro caso, *en y entre* el archivo físico del CAEV y el archivo digital ARCAS se produce un encuentro con lo inesperado del que emergen estos *descubrimientos*, en los cuales intentamos sintetizar los efectos disruptivos que provoca el hallazgo:

Inoperosidad. Lo inútil. // *diseño systema*^{40**}: utilitario

⁴⁰ *Diseño systema*: apropiándonos de la expresión de Edgardo Vigo antes mencionada -systema- la utilizamos para sintetizar en ella lo que habitualmente denominamos como diseño hegemónico, aquel funcional a la compra-venta y circulación de bienes y servicios.

Ineficacia. La incomunicación // *diseño systema*: eficiencia.

Desautomatización. De la lengua verbal-visual // *diseño systema*: automatismo

Desborde. Poesía, arte // *diseño systema*: control, cumplimiento de un sentido

Dialogismo. Intertextualidad // *diseño systema*: univocidad

Copia. Reescrituras. Escritura múltiple // *diseño systema*: propiedad, copyright

Destinación. Lx otrx // *diseño systema*: supremacía y control por parte del emisor

Manual. Artesanía // *diseño systema*: digital en su mayor parte

UMBRAL VIGO

Resulta estimulante la correspondencia entre la idea de *momento inaugural* con la que empieza esta presentación, y aquella que propone Graciela Goldchluk (2013) en relación al archivo: pensarlo como un *umbral*, “entre el afuera y el adentro, es el sitio donde todas las conexiones son y se hacen posibles y donde el tiempo se desordena al punto de distraer a la muerte.”

Umbral. Una prometedora, misteriosa palabra que designa al mismo tiempo el lugar donde nos situamos pedagógicamente con esta propuesta, y los efectos que puede provocar la *potencia del archivo* en el campo de la educación.

Vigo, sus archivos, son el umbral que invita a viajar entre el pasado y el futuro, entre lo material y lo digital, entre arte y diseño. Por eso encontramos en él respuestas múltiples a la pregunta teleológica inicial, y cruces de caminos inspiradores para pensar *diseños de disenso* hoy:

- la puesta en cuestión de la claridad como función organizativa-comunicativa del diseño y del método proyectual.
- la mezcla de *lo alto y lo bajo*: el arte, la gráfica profesional, la gráfica popular.
- los medios de producción desplazados hacia circuitos alternativos.
- las formas colectivas, redes y nuevas sociabilidades. Vigo es un pionero en la construcción de *escenas de disenso* (Ladagga; 2006) redes de artistas, comunidad, prácticas comunicativas “de choque”.

Activista contra elitismo del arte y la automatización de los medios de producción, Edgardo Vigo adelanta cincuenta años la figura de un diseñador que emerge, o se hace más visible, en el siglo XXI: la del *diseñador-editor-productor-artista*, que detenta una perspectiva ampliada sobre su hacer.

Pararse en este umbral es habilitar la curiosidad y la experimentación, la pregunta sobre la relación entre arte/diseño/política. La pregunta sobre lo que hacemos y para qué lo hacemos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCAS, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, (2024). *Colección Edgardo Vigo*.
<http://arcas.fahce.unlp.edu.ar/arcas/portada/colecciones/edgardo-vigo>
- Biblioteca Nacional Mariano Moreno, (2004-2005). El archivo como enigma de la historia. *La Biblioteca* N° 1 (1).
https://catalogo.bn.gov.ar/F/?func=direct&doc_number=001196377&local_base=GENER
- Calvera, A. (comp.) (2003) *Arte ¿? diseño. Nuevos capítulos en una polémica que viene de lejos*. Gustavo Gili.
- Derrida, J. (1997) *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Ed. Trotta.
- Devalle, V. (2009) *La travesía de la forma. Emergencia y consolidación del Diseño Gráfico (1948-1984)*. Paidós.
- Goldchluk, G. (2013). Archivo y domicilio: El lugar del archivo. *VI Jornadas de Filología y Lingüística*, La Plata, Argentina. 7 - 9 de agosto de 2013. Memoria Académica.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3859/ev.3859.pdf
- Goldchluk, G. (2017). *El archivo como política necesaria de lectura*. *Colóquio Internacional Tradução, Arquivos e Políticas*, 16 - 17 de octubre de 2017. Niterói, Brasil.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11047/ev.11047.pdf
- Goldchluk, G. (2019). La comunidad del archivo. *El taco en la brea* 6(10), 124-129.
<http://dx.doi.org/10.14409/tb.v1i10.8692>
- Guitelman, S. (2021). *Proyecto Vigo. El autor como diseñador*. [Tesis de maestría, Facultad de Artes, UNLP]. Repositorio SEDICI <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/124832>
- Ladagga, R. (2006) *Estética de la emergencia: la formación de otra cultura de las artes*. Adriana Hidalgo.
- UNITV (2017) *González, H. en Las armas y las letras: Revolución rusa (primera parte)*. [Archivo de video] Youtube
https://www.youtube.com/watch?v=PijXF-nESFI&list=PLtR7M_AB3_U3qPShH08Xzq7jHWGARgQli&index=2&ab_channel=UNITV

Alcances y límites de la tarea de enseñar en la universidad pública en tiempos de desencanto y profundización neoliberal. Reflexiones desde las prácticas de enseñanza en la carrera de Trabajo Social, FCH, UNICEN

Marisa Tomellini

Cynthia Terenzio

María Isabel Escurra

Programa de Investigación y Estudio sobre Política y Sociedad (PROIEPS), Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

marisatomellini@yahoo.com.ar

cvterenzio@yahoo.com.ar

maria_escurra@yahoo.com.ar

RESUMEN

Nos interesa reflexionar en torno al tema central del evento “La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”, y en particular al punto condiciones del trabajo docente, identidad y reconfiguraciones de la docencia universitaria del Eje 3 Enseñanzas.

Lo hacemos desde la universidad pública argentina hoy, concretamente desde donde desarrollamos nuestra tarea docente, el primer tramo de la Licenciatura en Trabajo Social de la FCH-UNICEN, con sede en Tandil, Pcia. de Buenos Aires.

Partimos de tres premisas: 1) la enseñanza tiene un carácter situado; debe ser pensada en las posibilidades y límites del contexto; contemplando condiciones objetivas y características subjetivas -de estudiantes y docentes- que participan en la situación de enseñanza-aprendizaje. 2) la enseñanza tiene un carácter político; la formación y el conocimiento responden a valores y aportan a un proyecto de sociedad, 3) la afectividad es necesaria y está presente en las prácticas de enseñanza en la Universidad.

Abordamos aspectos del trabajo docente, acercándonos a definir quién somos, qué enseñamos, a quiénes enseñamos y cómo enseñamos. Reconociendo un anclaje ético en los derechos humanos, siendo punto de partida y horizonte de la formación en trabajo social. Y planteando(nos) desafíos colectivos y colectivizantes en un contexto por demás complejo.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; trabajo social; universidad pública; derecho humano

INTRODUCCIÓN

“En una sociedad sana, las universidades deberían ser subversivas, ir en contra de la corriente, otorgar la palabra a los relegados, a los invisibles y luchar por la verdad que atemoriza a los poderosos. La pedagogía debería ser rupturizante e inquietante como también ir en dirección contraria al sentido común del discurso neoliberal y su régimen de gestión eficiente”
(Fisher, 2009 en Giroux, 2016: 24)

Convocadas a participar en estas 5° Jornadas, como docentes universitarias nos interesa reflexionar en esta ponencia en torno al tema central del evento “La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”, y en particular a uno de los puntos que conforman el Eje 3 (ENSEÑANZAS): condiciones del trabajo docente, identidad y reconfiguraciones de la docencia universitaria.

Hablar de nuestra identidad como docentes, nos obliga a situarnos como tales en un tiempo y espacio determinado, es decir, la universidad pública argentina hoy, y más concretamente donde desarrollamos nuestro trabajo: la Licenciatura en Trabajo Social de la FCH-UNICEN, con sede en Tandil, Pcia. de Buenos Aires.⁴¹

Consideramos que hablar de nosotras como docentes, es definirnos quiénes somos, y esto a su vez, nos exige necesariamente también hablar de qué enseñamos, a quiénes enseñamos y cómo enseñamos. Todos elementos que componen la situación educativa, al respecto dice Freire (2003): *“no hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador, y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo, que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños: no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces práctica educativa sin ética”* (42-43).

Nuestra postura se enmarca en tres presupuestos para concebir la enseñanza universitaria y para pensar la formación del Trabajo Social: 1) la enseñanza tiene un carácter situado; debe ser pensada en las posibilidades y límites del contexto político, económico, social, cultural;

⁴¹ Lo explicitado en esta ponencia es producto de un trabajo compartido con y entre otras compañeras docentes que participamos del curso de ingreso y de la materia Trabajo Social I de la Licenciatura en Trabajo Social (FCH-UNICEN), con las cuales asumimos el compromiso y responsabilidad de traducir en prácticas concretas y a diario, los fundamentos y sentidos ético-políticos que guían nuestro accionar, centralmente el acompañamiento a las trayectorias educativas de quienes eligen la carrera de Trabajo Social para formarse en la universidad pública. El acompañamiento a las trayectorias educativas, *“comprende un amplio conjunto de estrategias institucionales orientadas a detectar necesidades del alumnado, visibilizar soluciones y ajustes necesarios, así como prevenir posibles vulneraciones de derechos”* (Secretaría de DD.HH., Ficha 4:10).

contemplando condiciones objetivas y características subjetivas -de estudiantes y docentes- que participan en la situación de enseñanza aprendizaje. 2) la enseñanza tiene un carácter político; la formación y el conocimiento responden a valores y aportan a un proyecto de sociedad, 3) la afectividad es necesaria y está presente en las prácticas de enseñanza en la universidad.

Guiadas por estas premisas desarrollamos nuestra exposición.

ENSEÑAR EN TRABAJO SOCIAL: LOS DERECHOS HUMANOS COMO PUNTO DE PARTIDA Y COMO HORIZONTE DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Retomando los planteos de Freire, es importante destacar que no existe una pedagogía neutra, nuestro trabajo docente tiene una direccionalidad ética-política; como nos dice Freire (2003, 60): “*La educación es una práctica eminentemente política*” y agrega: “*No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula*” (Freire, 2003: 41).

Consideramos no sólo importante la “entrada” a la universidad, sino también integrar, sostener y reconocer a las/los estudiantes como sujetos de derechos. Y esto nos aleja de otras miradas que perciben a los/las estudiantes de primer año -siguiendo la caracterización de Pierella (2018)- como “aspirantes” (que tendrán que ser capaces de pasar ciertas pruebas o de hacer los méritos suficientes para pertenecer y permanecer) o “como sujetos en transición” (cuando logren aprender el oficio de ser estudiantes). Y eso implica en el ámbito universitario “*un amplio conjunto de estrategias institucionales orientadas a detectar necesidades del alumnado, visibilizar soluciones y ajustes necesarios, así como prevenir posibles vulneraciones de derechos*” (Secretaría de DD.HH., Ficha 4: 10), que permitan garantizar el acceso, la permanencia y la culminación de los estudios de quienes acceden a la universidad.⁴²

Nos parece importante explicitar que el compromiso que se asume en el trabajo docente es generar prácticas educativas inclusivas y con equidad⁴³, tendientes a garantizar el derecho a la educación superior de calidad y el acceso a la universidad pública, bajo los preceptos de la justicia social y la legislación establecida⁴⁴. Esto que es base y horizonte de nuestro trabajo

⁴² Como afirma Portilla Faicán (2019: 14): “*La educación es un derecho y fuente de derechos*”, y coincide al respecto también Rodino (2015: 3) cuando nos dice “*el educarse es un derecho que hace posible el ejercicio de los demás*”.

Por esto, el cumplimiento de este derecho no debe quedar solo atado a impartir clases por parte de docentes, y por parte de estudiantes, acceder y asistir a las actividades curriculares, sino que, “*la mirada de derechos debe aplicarse al conjunto de acciones y relaciones que acontecen en los distintos espacios y niveles del sistema educativo*” (Rodino, 2015:10).

⁴³ En este sentido subyace el reconocimiento de las diferencias y diversidades de género, etnia, clase, funcionalidades.

⁴⁴ La tarea fundamental de la universidad pública es garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación superior. En Argentina, la universidad pública combina autonomía, gratuidad, cogobierno y

como docentes, no está desvinculado por supuesto de una materialidad y de las condiciones objetivas de trabajo. *“En los últimos tiempos, las Universidades Nacionales se han visto afectadas por el ajuste presupuestario y la pérdida del poder adquisitivo de los salarios docentes (y no docentes), ello ha generado un retroceso en materia de conquista de derechos, provocando incertidumbre en las formas de acceso, permanencia y promoción de la carrera docente. Sin desconocer que la precarización, la flexibilidad, la polivalencia de tareas, la intensificación, junto con el aumento de riesgos psicosociales también están presentes en la universidad como espacio laboral”.* (Escurra, Rodríguez Traiani, Terenzio y Tomellini, 2024: 1)

En nuestros años de docencia en la carrera, solemos escuchar -casi en tono de imputación- que la formación de Trabajo Social es “muy política”; ante esto no cabe otra expresión más que pensar ¿cómo no serlo? Al desarrollar prácticas pedagógicas desde el Trabajo Social en la formación de futuros/as profesionales, está presente el compromiso de generar y promover desde la academia un pensamiento crítico que se traduzca en prácticas sociales que intenten aportar en la construcción de respuestas a los problemas y desafíos de las mayorías populares. Aspiramos a fortalecer un perfil profesional crítico y competente, que pueda conocer e intervenir en la complejidad que la realidad social impone, con una sólida formación teórico-metodológica, con un compromiso ético político en la defensa de los derechos humanos universales y con capacidad operativo/instrumental para actuar. Esto nos moviliza a pensar estrategias de enseñanza aprendizaje en sentido de provocar procesos de ruptura necesarios a lo largo de toda la formación y que deben continuar en el ejercicio profesional.⁴⁵ Como sugiere Freire (2008:76) nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral y esto se traslada a la formación: ¿en favor de qué estudio? ¿en favor de quién? ¿Contra qué y contra quién estudio? Así pues, lo que enseñamos está estrechamente de la mano con el sentido y propósitos de la enseñanza; *“mi presencia de profesor es una presencia política en sí misma. En cuanto presencia, no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones. Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo, ético (...) Exige de mí una toma de posición.* (Freire, 2008: 93) En este proceso, nuestra finalidad es enseñar a pensar críticamente, lo que supone un compromiso activo con el aprender, que requiere interrogar-

acceso irrestricto, por los principios establecidos en la Reforma del '18 y el decreto 29.337 del '49. Sumado a esto, y mediante la Ley 27.204, de octubre de 2015, se reconoce a la Educación Superior como “un derecho humano y un bien público social”.

⁴⁵ Una de las primeras rupturas es sobre el imaginario con el que ingresan los/las jóvenes sobre el Trabajo Social ligado a la noción de “ayuda/ ayudar”, la cual, paulatina y deliberadamente, dará paso a comprenderlo como una práctica profesional crítica y asalariada que persigue la promoción y defensa de los derechos sociales.

se, cuestionar-se, tener una actitud investigativa a fin de aprehender la historicidad del conocimiento ya existente para producir conocimientos nuevos, lo que sería nada más y nada menos que nuestros estudiantes logren producir ideas propias sobre lo que nos proponemos enseñar. Y hablamos de un conocer para comprender problemas y poder transformar la realidad. No menos importante es sostener la relación entre conocimiento y afectividad en los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que supone que los aprendizajes no se producen por fuera de los vínculos que se construyen entre docentes y estudiantes. Como plantea Freire (2008: 102) planteamos el *“desafío de querer bien a los estudiantes: descartar la separación entre la seriedad docente y la afectividad (...) la afectividad no está excluida de la cognoscibilidad”*. Al respecto, compartimos que *“una visión amplia y compleja del conocimiento, reconoce sus aspectos emocionales y afectivos, a la vez que intenta evitar una distinción dicotómica entre cognición y afecto, generando una nueva concepción de mente y reconociendo el lugar que en el conocimiento juegan todos los sentidos”* (Litwin, E 2012: 56) Entonces parece imposible pensar una enseñanza desgajada de prácticas de cuidado, de la sensibilidad ante las situaciones injustas y/o de vulneración, de sentimientos de amorosidad que nos permiten compartir saberes e historias y construir lazos entre quienes habitamos la vida en las aulas. El conocimiento incluye y necesita del deseo para aprender. Por lo cual, incluir el deseo y ejercer el cuidado “de y en” nuestros espacios pedagógicos debiera ser algo tan necesario y valorado como el buen dictado de los contenidos de la asignatura.

¿QUÉ ENSEÑAMOS?

La propuesta de la cátedra de Trabajo Social I es brindar herramientas para que los estudiantes construyan una primera aproximación a los contenidos específicos de la disciplina, presentando los principales elementos teóricos, metodológicos y ético-políticos que caracterizan al Trabajo Social inserta en el campo de las Ciencias Sociales, como una práctica profesional en la sociedad capitalista y patriarcal actual.

Se considera significativo que estos contenidos se trabajen desde una perspectiva histórica crítica⁴⁶, con mirada feminista⁴⁷ y enfoque de derechos⁴⁸. En este sentido, nos parece relevante que se puedan incluir los principales ejes del debate contemporáneo del Trabajo

⁴⁶ Se adopta lo contenido y producido en el marco de la teoría crítica para la praxis del Trabajo Social como profesión, la producción disciplinar y la formación en Trabajo Social, que se distingue fundamentalmente de la Perspectiva Tradicional-Conservadora.

⁴⁷ Se reconocen las desigualdades existentes y las relaciones asimétricas de poder entre géneros, y por ende se lucha mediante diferentes propuestas para revertir esas desigualdades y relaciones patriarcales, que permitan construir una sociedad que garantice derechos a todas las personas por igual sin distinciones sexo-genérica

⁴⁸ El sentido ético-político de las prácticas pedagógicas no debe quedar limitado solo a garantizar el derecho a la educación sino también garantizar la educación en derechos humanos, los derechos humanos en la educación, y la educación para los derechos humanos.

Social en relación con los cambios y transformaciones actuales, que “*dé cuenta de procesos sociales, históricos, políticos, económicos y subjetivos que sostienen un entramado de relaciones de poder y opresiones*” (Iturralde y Restivo, 2022), presentes tanto a nivel regional como local, y en el marco de una sociedad más desigual, más injusta, más excluyente, pero en la cual a su vez surgen movimientos contestatarios, cuestionadores de lo establecido, propositivos, por el reconocimiento de las diversidades, reivindicando derechos, con un horizonte instituyente de cambios en lo que respecta a las relaciones hegemónicas vigentes. Es importante reconstruir el escenario actual en el que se inscribe el Trabajo Social hoy, y sin la pretensión de realizar un análisis profundo y acabado, presentar algunos elementos explicativos de la crisis societal actual con sus múltiples manifestaciones (desocupación y precarización laboral, violencias hacia las mujeres y el colectivo LGBTTTQ+, discriminación y xenofobia hacia determinadas comunidades étnicas, empobrecimiento de la mayoría de la masa trabajadora, naturalización de las desigualdades y criminalización de la pobreza) que afectan hondamente a nuestro país al igual que a otras sociedades latinoamericanas.⁴⁹ Es sustancial incorporar como contenido las luchas y reclamos de diferentes colectivos y las respuestas institucionales que se construyen en torno a ellas.

En relación con esto, conocer y reflexionar en torno a diferentes legislaciones que en estas primeras décadas del siglo XXI han sido sancionadas y/o reglamentadas, tendientes a la protección de derechos y el reconocimiento a las diversidades, y que en este momento más actual están siendo atacadas, vulneradas o directamente se intentan anular y/o reemplazar con otras normas y legislación restrictiva, regresiva, negacionista de los derechos socialmente conquistados y adquiridos.

Pues, como plantea Imen (2003): “(...) *la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria*” (74).

¿A QUIÉNES ENSEÑAMOS?

⁴⁹ A modo de exponer la perspectiva de estudiantes ingresantes con relación a problemáticas que les interesan, preocupan, interpelan en el contexto actual -y que recogemos en el momento del ingreso a la carrera- podemos mencionar las siguientes: “problemas del contexto nacional: la pobreza, la desigualdades, la economía, la inflación, la inserción laboral actual, la violencia de género y familiar, falta de acceso a salud y educación, desocupación, precarización, las desigualdades, pobreza, falta de vivienda, el (no) acceso a la salud. Otras giran en torno de “El cisexismo y la violencia que trae consigo. “El ecocidio”. “El avance del discurso de odio, el feminismo y los derechos de la juventud”, salud mental. También aparecen mencionadas: gordofobia, discriminación por cuestiones de género o por discapacidad, diferencias al colectivo LGBTQ+, problemas ambientales.

No hay enseñar sin aprender, los dos momentos son simultáneos, se complementan, “*de tal manera que quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende, enseña al aprender*” (Freire, 2003: 39-40)

El proceso de enseñanza-aprendizaje, también adopta particularidades de acuerdo a las características del estudiantado, que en el caso de Trabajo Social en su mayoría siguen siendo más mujeres que varones (una carrera históricamente feminizada), y quienes ingresan siguen siendo mayormente una camada recién egresada de la escuela secundaria (18-19 años), y que eligen la Licenciatura como primera carrera para cursar. En los últimos años también se ha modificado la proporción de estudiantes que son de Tandil (ahora más) en comparación con los de otras ciudades. En este último caso, siguen prevaleciendo de ciudades limítrofes y de otras zonas de la provincia de Buenos Aires. Lo que se resalta en el estudiantado actual también es la búsqueda de empleo o trabajo paralelamente a los estudios, con la consiguiente dificultad que se presenta en hacer compatibles los horarios de cursadas con los horarios laborales.

Lo que se observa también en los últimos años, es que después del primer año de cursada las trayectorias estudiantiles son menos lineales y más en términos individuales (no tan “atadas” al grupo inicial o a lo que indica el plan de estudios), eso en algunos casos genera “atrasos”, “obstáculos” para continuar con el estudio y completar las cursadas de acuerdo a los años estipulados por el plan de estudios, el vencimiento de materias y/o cursadas, y que los grupos de estudio se rearmen constantemente y dependiendo de las materias a las que asisten de manera regular.

En los últimos años también la matrícula ha descendido⁵⁰, sobre todo en estos tiempos de pospandemia. Las causas podrían ser la elección de otras carreras, en el ámbito de las humanidades y sociales, y también otras disciplinas en otras áreas de conocimiento con mayor salida laboral inmediata.⁵¹

Los/las estudiantes que habitan nuestras aulas hoy expresan problemáticas que configuran nuevas subjetividades e influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje -ligadas en muchos casos a diagnósticos de salud- como trastornos de ansiedad, pánico, depresión, dislexia,

⁵⁰ De ser una de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas que tenía la mayor matrícula en términos comparativos con las otras (en la FCH se pueden cursar 8 carreras diferentes), con aproximadamente 100 estudiantes ingresantes a principios de los 2000, hemos pasado a tener en este ciclo lectivo 2024, no más de 25 estudiantes cursando Trabajo Social I.

⁵¹ Sumado a lo anterior, la selección de otras ofertas educativas de grado terciario, y/o más cercanas al lugar de residencia, vinculado a lo local territorial (en muchos casos implica no traslado), y/o lo universitario privado (vinculado a la modalidad a distancia), sin subestimar entre las causas lo referido a lo económico/monetario con el encarecimiento de los servicios más utilizados (ejemplo alquileres, transporte, alimentación), las dificultades que se han ido profundizando en cuanto a la salida laboral de la profesión, las restricciones en lo público-estatal, el fortalecimiento de lo privado y por ende se consolida la lógica de elegir carreras y profesiones que sean más demandadas por el mercado.

stress; además de la presencia de situaciones de discapacidad (certificadas o no). Pogré Paula (2013:50) retoma a Ezcurra (2011) quien plantea que: “*los/las estudiantes reales ya no corresponden a los “estudiantes esperados” por las instituciones (...)*”. Comienza a estar en duda el ajuste entre el modelo pedagógico de las universidades y “los estudiantes reales”. Además, transitamos las clases observando/ interactuando con la presencia de nuevos hábitos: estudiantes conectados al celular casi de manera permanente; que leen y estudian del dispositivo y que -no pocas veces- opera como dificultad.

Estas y otras expresiones de la diversidad, heterogeneidad y complejidad que envuelven la tarea docente, dan cuenta -queramos asumirlo o no- de que estamos frente a sujetos y prácticas que reclaman otras exigencias pedagógico didácticas, interpelando los formatos tradicionales de enseñanza que la academia sostiene. Ante esto es necesario interrogarnos sobre nuestra capacidad de apertura para contemplar las diferencias en los tiempos y formas de aprender de nuestros/as estudiantes, al momento de nuestras explicaciones, las formas de comunicar, el planteo de consignas y actividades, las modalidades de evaluación, entre otras cuestiones a revisar.

¿CÓMO ENSEÑAMOS?

El conocimiento que se enseña es disciplinar, lo que lleva a organizar el contenido y los modos de aprehensión de una manera racional, pero lo subjetivo y lo socio-afectivo también forma parte del proceso cognitivo, es decir que se considera a la interacción social como componente estructurante de la cognición (Souto, 1993).

Si bien los grupos de aprendizaje en la universidad son “artificiales”, en el sentido de que contienen rasgos de homogeneidad y uniformidad preestablecidos, producto de exigencias impuestas institucionalmente (en términos de ser la misma carrera, igual docente, un contenido a enseñar específico, formas de acreditar, horarios y carga horaria ya predefinidos), lo relacional siempre está presente, aún en aquellas situaciones que parecen unipersonales o aisladas, es lo relacional lo que distingue, hace a cada grupo diferente, singular (Souto, 1993).

La metodología de trabajo que se propone se basa en un trabajo conjunto y compartido de docentes (profesora titular/auxiliares docentes) con estudiantes cursando el primer año de la carrera. “*Lo que aprenden los(as) alumnos(as) no es independiente de cómo lo aprenden*” (Carlino, 2005) por eso la modalidad de trabajo elegida reafirma la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido todo el grupo, tanto estudiantes como equipo docente, aprenden a pensar conjunta y cooperativamente acerca de contenidos vinculados con el propósito general de la materia, compartiendo ideas y marcos de referencia,

reflexionando en relación a un contenido temático y/o problema, analizándolo y realizando diferentes actividades de aprendizaje.

El tratamiento de los contenidos guarda relación con lo formativo, pero también con el desarrollo de capacidades (análisis, reflexión, criticidad) vinculados con la lectura, la escritura, y la oralidad, y el desarrollo de las subjetividades (hábitos, valores, actitudes). (Zarzar Charur, 2009)

Como equipo docente no se adopta el rol de “mediador” entre el conocimiento y el grupo, ni tampoco el de transmisor de la información contenida en los diferentes materiales bibliográficos, sino que se intenta coordinar, guiar y promover los aprendizajes programados a partir de:

- Organizar el desarrollo de los temas y los textos incluidos en las unidades del programa de la materia, diseñando las actividades de aprendizaje,
- Coordinar cada encuentro áulico: proponer en cada encuentro la tarea a realizar, observar que se cumpla, hacer regresar a ella cuando el grupo se desconcentra, conceder la palabra a todas, todes y todos quienes participan, respetar y hacer respetar los tiempos establecidos (tanto en cantidad de encuentros como el horario de comienzo y final, y en la realización de las actividades),
- Generar en cada 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”* (Tomellini, Terenzio y Escurra, 2023: 53),
- Proponer al grupo, y desarrollar conjuntamente en el aula, distintas dinámicas de presentación, trabajo en pequeños grupos y síntesis grupal,
- Propiciar que se genere y/o acreciente en el grupo estudiantil el interés y las motivaciones para aprehender y comprender las distintas temáticas del programa,
- Promover la discusión y problematización en torno a los temas y textos del programa,
- Proponer material informativo complementario al propuesto en el programa,
- Provocar intercambios grupales interviniendo con preguntas que permitan a les estudiantes tener en cuenta las dimensiones que están involucradas en la situación planteada. Siguiendo a Ferley Ortiz Morales (2028:170) *“se necesita un docente que escuche con atención las intervenciones, que tenga conocimiento profundo de los temas y las situaciones para que, a partir de allí, pueda establecer las relaciones y promover la aproximación entre la posición de los estudiantes y el saber, que teja el diálogo, que guíe mas no que imponga”*

- Fomentar ejercicios de debate, la contrastación de ideas y puntos de vista, la argumentación, el respeto por la diferencia, el derecho a decir y a que sean escuchadas las opiniones de la totalidad de quienes participan⁵²,
- Plantear diferentes situaciones problemáticas hipotéticas de intervención profesional, donde tengan que poner en juego la elección de sentidos y valores para la acción, así como de las posibles consecuencias del accionar.
- Utilizar distintos materiales multimedia como recursos didácticos complementarios (videos, fotografías, diarios y revistas, cuentos etc.),
- Ofrecer herramientas para la búsqueda autónoma y organizada de información, para la sistematización, el análisis y la transmisión o comunicabilidad de los resultados obtenidos,
- Corregir las producciones escritas solicitadas a los estudiantes y realizar una devolución, destacando los avances y señalando las dificultades observadas en ellas,
- Desarrollar una constante evaluación del proceso grupal, del grupo de estudiantes en su conjunto y de cada una/e/o,
- También *“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.”* (Tomellini, Terenzio y Ecurra, 2023: 53).

De los estudiantes se espera la participación constante y continua⁵³, proponiendo otra información a discutir, y actividades a realizar; manifestando dificultades, miedos y/u obstáculos que se visualicen en el proceso, capaces de construir sus propias representaciones e ideas, de definir problemas, de pensar críticamente y de admitir e integrar diferentes posturas, siempre claramente fundamentadas y argumentadas, y capaces de relacionarse con otras personas, en un clima de respeto, de no violencia y discriminación por las diferencias y diversidades presentes, lo cual supone y promueve trabajar grupalmente capacidades vinculadas con la reciprocidad, la solidaridad, la cooperación, la interdependencia y el trabajo en equipo.

Esto no es una tarea sencilla, y no está exento de resistencias y contradicciones, *“los aprendizajes complejos requieren una reestructuración de lo que ya se conoce para poder asimilar lo nuevo. Es necesario desaprender para luego re-aprender”*, en este sentido,

⁵² Al respecto nos dice Freire (2003: 53-54): *“Siempre existe la tentación de rechazar al que piensa diferente. Hay que dar esa pelea. El (la) profesor(a) que quiere ser coherente con su posición democrática y ética tiene la obligación de entender y respetar las opiniones diferentes a las suyas”*.

⁵³ *“Tenemos la responsabilidad, no de intentar amoldar a los(las) alumnos(as) sino de desafiarlos en el sentido de que ellos(as) participen como sujetos de su propia formación”* (Freire, 2003: 43)

debemos colaborar con los estudiantes “a sortear esos obstáculos epistemológicos, constituidos por las ideas previas, intuitivas, basadas en opiniones u observaciones simples de la realidad” (Iturralde y Restivo, 2022).

PARA (NO)CONCLUIR Y SEGUIR TRABAJANDO

Transitamos una época compleja para pensarnos y reabrir debates acerca de lo que significa enseñar y formar a otros/as en el contexto de la educación superior, no solo interpelado por la profundización de la lógica neoliberal -que propone una educación cooptada por intereses mercantiles y sometida a una cultura de auditoría-⁵⁴ sino por subjetividades juveniles emergentes que colocan nuevos interrogantes, sentidos y sentires, hábitos, valores, problemas en el escenario de enseñanza. Resulta necesario correr el foco de atención, como sugiere Ezcurra (2011) apuntando no solo a las estrategias diseñadas para acompañar y fortalecer las condiciones de aprendizaje de los y las estudiantes y sus trayectorias de formación, sino sobre las instituciones y las prácticas docentes, que involucran la enseñanza en las aulas con las relaciones que se dan en esos espacios concebidos como “naturales”. Esto no significa por supuesto cuestionar la libertad de cátedra, pero si proponer conversaciones que nos permitan mirar más allá de nuestros “muros”. Hoy más que nunca, en un contexto de sospecha y ataques a la legitimidad de la universidad pública, al trabajo docente y a los procesos formativos que ocurren en su interior, debemos defender colectivamente la importancia de nuestra tarea siendo conscientes de los desafíos que enfrentamos. En otras palabras, consideramos que *“la garantía del derecho a la educación es inseparable de una revisión de las prácticas de enseñanza y de las representaciones acerca de la docencia y de su formación, ligadas al imaginario de una universidad democrática e inclusiva.”* (Levy y Morandi 2022: 84). No es habitual en el contexto de la educación superior -como sí ocurre en otros niveles educativos- la promoción de una política de formación/actualización sistemática para pensarnos como docentes, para revisar y/o interrogar nuestras prácticas de enseñanza de manera colectiva; en un ejercicio que nos constituya como comunidad docente reflexiva en la complejidad y desafíos que atraviesan nuestro oficio de enseñantes de manera situada. Consideramos que la formación pedagógica y didáctica de quienes somos docentes en la universidad continúa siendo un camino autogestionado, más ligado a la preocupación, iniciativa y posibilidades individuales de cada docente. Ante esto, consideramos necesario reivindicar y avanzar en el fortalecimiento -sobre

⁵⁴ Giroux, H (2017) nos advierte de la necesidad de *“luchar contra un sistema universitario desarrollado en torno a la reducción del poder de las facultades y sus estudiantes, el reemplazo de la cultura de la cooperación y compañerismo por una cultura devoradora y competitiva; el surgimiento de una cultura de auditoría que ha producido una idea muy limitada de la regulación y de la evaluación; y la visión acotada y peligrosa de los estudiantes como clientes”* (p20).

todo- de las y los docentes y de la enseñanza en los primeros años (equipos de cátedra, dedicaciones docentes, ingreso a carrera académica, acceso a posibilidades de formación), problematizar las condiciones de trabajo, los medios y estrategias de enseñanza, revisar y discutir colectivamente la dimensión de evaluación en las prácticas de enseñanza.

Esto no podrá darse en solitario o sólo dentro de los límites de los equipos de cátedra en los que participamos, sino que es necesario extender, revitalizar y/o crear espacios participativos, foros, redes de docentes con disponibilidad para generar nuevos saberes y prácticas pedagógicas.

Estamos convencidas, como plantea Freire (2008), que el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente leído, interpretado y reescrito. Debemos pues, comprometernos en la promoción de prácticas docentes transformadoras, movilizadas -como sugiere Giroux (2017:24)- por la crítica y la esperanza; ya que *“la razón, la justicia y el cambio no pueden florecer sin esperanza... la esperanza educada se mete en nuestras más profundas experiencias y anhela una vida de dignidad con otros, una vida en la que se hace posible imaginar un futuro que no imite el presente.”*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Escurra, M., Rodríguez Traiani, P., Terenzio, C. y Tomellini, M. (2024). Habitar la universidad pública desde la docencia: condiciones, demandas y sentidos del trabajo en los tiempos actuales. En Tripiana, Leivas y M. Escurra *Nuevos y viejos desafíos para los trabajadores en América Latina: escenario regional, reformas laborales y conflictos*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Ferley Ortiz Morales (2018). Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior. En R.M. Páez Martínez, G.M. Rondón Herrera y J.H. Trejo Catalán (Edit.). *Formación docente y Pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO, México.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Editora Siglo XXI

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

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

Giroux, H (2017). Pensando peligrosamente: el rol de la Educación Superior en tiempos autoritarios. Traducción: Laura Proasi. *Revista de Educación* 14, Año VIII N°12|2017, 13-24.

Imen, P (2003). El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios. En H. Giroux, *El grito manso*. Editora Siglo XXI

- Iturralde, M.E. y Restivo, S (2022): Ficha de estudio de curso Perspectiva de Género en nuestros programas. ADUNCe-UNICEN
- Levy, E y Morandi, G. (2022). Formación Docente Universitaria: Un desafío postergado. *Intercambios Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 200.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar*. Paidós
- Pierella, M.P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y currículum. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Pogré, P. (2013). Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la Universidad para que todos puedan comprender. En M.M. Civarolo y S.G. Lizarriturri (Comp.) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María.
- Portillo Faicán, G. (2019). Una educación para todas y todos como Derecho Humano fundamental para la efectividad de los demás derechos En G. Loys *Derechos Humanos, Buen Vivir y Educación*. UNSE.
- Rodino, A.M. (2015). Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico.
- Secretaría de Derechos Humanos. (2021). Ficha Modulo 4 Los Derechos Humanos en la Educación Superior. Seminario de Posgrado Derechos humanos. Fundamentos y perspectivas. Ministerio de Justicia y DDHH-CIN.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Davila Editores
- Tomellini, M., Terenzio, C. y Escurra, M. (2023). 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. En C. Giordano y G. Morandi. *Memorias de las 4° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública: producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo*. Universidad Nacional de La Plata
- Zarzar Charur, C. (2009). *Habilidades básicas para la docencia*. Grupo Editorial Patria.

Comunicación política en el escenario electoral 2023: una experiencia de la asignatura Estudios sobre Política y Sociedad II

Milagros Andrea Lagneaux

Agustina Prugna

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata

Lagneauxma@gmail.com

agusprugna@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo pretende recuperar la experiencia pedagógica del año 2023, en una de las cursadas prácticas de la asignatura Estudios sobre Política y Sociedad II, perteneciente al segundo año de la Tecnicatura Superior en Comunicación Pública y Política de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El año señalado, en su particularidad, por ser escenario de las elecciones presidenciales argentinas y en el marco de los 40 años de la recuperación de la Democracia, se configuró como un período oportuno para el ejercicio de la comunicación política, ya que posibilitó el seguimiento de las campañas electorales y el análisis de las estrategias de los principales espacios que disputaron las candidaturas.

Al transcurrir el período de cursada durante el primer cuatrimestre, la experiencia de la asignatura se ubicó en la antesala de los resultados y por esa razón también posibilitó análisis, reflexiones y debates comunicacionales que generaron distintos intercambios entre las/les/os estudiantas/es.

Este trabajo, por lo tanto, busca recuperar esa experiencia desde una mirada pedagógica, contextual y político-comunicacional.

PALABRAS CLAVE: experiencia pedagógica; comunicación política; elecciones presidenciales, universidad

INTRODUCCIÓN

La asignatura Estudios sobre Política y Sociedad II, pertenece al plan de estudios de la Tecnicatura Superior en Comunicación Pública y Política de la FPyCS-UNLP, es una materia obligatoria y consta de una cursada teórica y otra práctica que se complementan en la respectiva cátedra. La materia problematiza ideas del pensamiento político clásico, moderno y contemporáneo, dialoga con la coyuntura de manera directa y las lecturas son analizadas de manera dialógica en escenarios coyunturales concretos.

Cada texto y sus ideas centrales, los períodos históricos en los que fueron creados y los puntos de vista de los/as/es autores/as, son abordados de manera contextual y considerados, tomando como coordenadas las estrategias comunicacionales que expresan los distintos espacios políticos de la Argentina en la actualidad.

La experiencia a desarrollar recupera los intercambios compartidos con los/as/es estudiantes/as durante el desarrollo de las campañas políticas de las elecciones presidenciales de 2023. Estas iniciativas políticas estuvieron marcadas por una tensión entre propuestas que buscaban la construcción de acuerdos sociales y el fortalecimiento de la democracia, y proyectos que, al situarse como antagonistas de los primeros, apelaron a la profundización de discursos negacionistas y anti-estatales.

En ese marco el desafío consistió en que las/os/es estudiantes pudieran reconocer la multiplicidad de politicidades presentes en el escenario en disputa; y la presencia de intertextualidades que dialogaban con procesos políticos anteriores.

En la cursada práctica, se propuso realizar ejercicios dinámicos que tuvieran como finalidad promover análisis críticos y elaborar estrategias de comunicación acordes a los escenarios observados, y superar las tendencias de la agenda política en la Argentina.

En ese sentido, tras la mediatización del fenómeno político de la Libertad Avanza y la figura de Javier Milei como el protagonista de una época, se buscó que los/as/es estudiantes/as pudieran analizar el momento con herramientas propias de la comunicación política y explorar representaciones, figuras y movimientos dentro y fuera de esa centralidad.

Cabe destacar que la experiencia del estudio de la comunicación política en el momento señalado, fue un ejercicio complejo en el que se concretaron desplazamientos, decisiones en torno a las candidaturas y se construyeron narrativas discursivas que propiciaron espacios de debate, entre aciertos y contradicciones, desde una práctica de reflexión constante.

LA EXPERIENCIA ANALÍTICA DE LA COMUNICACIÓN POLÍTICA EN TIEMPOS ELECTORALES

La experiencia pedagógica de la cursada práctica de la asignatura Estudios sobre Política y Sociedad II estuvo marcada en el período 2023 por el cumplimiento de los 40 años de la recuperación de la Democracia en la Argentina, y por las elecciones presidenciales en las que el espacio político de La Libertad Avanza obtuvo la victoria, siendo electo como presidente el economista y referente político, Javier Milei.

En ese sentido, al ser una materia del primer cuatrimestre, Estudios II, como la denominan los/as/es estudiantas/es, pudo abordar el período de campaña electoral hasta el momento en el que las candidaturas de distintos espacios políticos fueron confirmadas, pero sin llegar a presenciar resultados parciales y mucho menos, los definitivos.

Cabe destacar que el perfil estudiantil de la Tecnicatura Superior en Comunicación Pública y Política se compone en su mayoría de adultos/as/es con trayectorias educativas en estudios superiores previas, o con experiencias laborales en materia política, militantes y/o activistas, y en los casos en los que ninguna de estas configuraciones se concretan, son asiduos/as/es al análisis de la política nacional e internacional.

En esa línea, como consigna práctica, se propusieron ejercicios didácticos con la finalidad de que pudieran reflexionar, analizar y pensar estrategias de comunicación situadas en los escenarios propuestos. Algunos de estas propuestas didácticas consistieron en: realizar juegos de roles encarnando sectores socialmente representativos con la finalidad de construir acuerdos; producir comunicados conjuntos en el marco de alianzas ficticias; elaborar escritos analíticos a partir de la observación de las identidades discursivas de cada figura, partido y/o espacio, entre otras actividades.

La materia promueve la producción activa y reflexiva por parte de las/es/os estudiantes/as en el marco de entender la comunicación como un ejercicio de permanente análisis. Sobre esta particularidad, Cristian Secul Giusti, titular de la Cátedra y docente de la cursada teórica, menciona:

Interpretar el lugar que corresponde en un momento histórico no es algo simple de conjugar ni tampoco es un atractivo estanco. Es una constancia de movimiento que implica confirmación y firmeza; seriedad y contemplación; continuidad y valentía. El conocimiento del lugar es algo que debe actualizarse a diario para no perder vigencia, y que tiene que estabilizarse para no ser arrasado por los vendavales del contexto político y económico. A partir de ello, reconocer el sitio de disputa es fundamental para luego avanzar con un resguardo de decibeles altos, evitando contradiscursos e impacencias que no suman. La cuestión radica en articular poética del espacio, con miradas agudas, reflexiones activas y lecturas más audaces. (2018, p.2)

En este punto, es interesante señalar que ya en el año 2022 los intercambios entre estudiantes en las clases se centraban en el crecimiento de los discursos de tinte conservador. Se debatía repetidamente sobre las narrativas políticas que enfatizaban lo anti-estatal, los discursos de odio y la comunicación autoritaria.

Y si bien en la Argentina la presencia tematizadora del Estado se orienta al cuidado de la población y el sostén de la ciudadanía situada en los márgenes o las zonas de bajos recursos económicos, fue posible pensar la relación Estado-Sociedad en otros contextos agresivos y lesivos para la democracia (Secul Giusti, Lagneaux y López Alcalá, 2022, p.5).

De esta manera, y para profundizar la problematización de la comunicación política en este tiempo histórico, el equipo de cátedra planificó el Trabajo Final de cursada teniendo en cuenta el desafío que consistía para las/os/es estudiantes analizar el escenario más allá de las figuras principales y los antagonismos discursivos vigentes en ese momento.

Con motivo de ampliar la mirada y profundizar los análisis tanto individuales como colectivos, fueron seleccionadas/os las/os candidatas/os políticas/os principales junto a figuras menos conocidas, y en algunos casos no-presidenciables, y se asignaron de manera aleatoria para ampliar la observación analítica del contexto. El desafío implicaba pensar más allá de las experiencias y afinidades personales, analizar desplazamientos de manera comparativa y explorar las decisiones de comunicación de cada figura.

Este ejercicio fue clave para la práctica pedagógica porque nos permitió trabajar en la consigna junto a los/las/es estudiantes con tiempo prudencial para que esos movimientos fueran motivo de debate e intercambio constante en cada encuentro.

Otro aspecto interesante de analizar tiene que ver con el rol que las redes sociales y los medios digitales de comunicación asumieron en los trabajos de las/les/los alumnas/es/os.

Las redes sociales se convierten en fuente de información de los noticieros y de los programas políticos de opinión, a la vez que evidencian procesos de interacción entre unas y otras discursividades. (Slimovich, 2022).

En este sentido, las/les/los estudiantas/es/os observaron las cuentas públicas de las/o candidatas/os, lo que les permitió construir un perfil político a partir de la información recolectada que, en la mayoría de los casos, requirió tomar decisiones promovidas por la necesidad de reducir la mirada a discursos específicos que fueran de utilidad para el trabajo a realizar y acordes a los tiempos acotados propios de una cursada cuatrimestral.

DESPLAZAMIENTOS, DESAFÍOS E INTERROGANTES

Pensar, analizar y trabajar sobre la comunicación, teniendo en cuenta las experiencias laborales y/o políticas de los/las/es estudiantes supuso un gran reto, fue necesario encontrar

imbricaciones que permitieran la construcción de interrogantes por fuera de los habituales y comprendiendo las tensiones de cada espacio.

Como nos pasa en otros órdenes de la vida también en la comunicación es difícil escapar a la oscilación pendular que nos lleva a enfatizar un aspecto en desmedro de otro, siendo que ninguno de ellos es ni menos importante ni menos significativo. Tanto en la práctica comunicacional como en las reflexiones que se hacen sobre ella resulta difícil encontrar el punto cierto. (Uranga, 2019, p.3)

Construir escenarios alternativos de reflexión para ampliar el campo de posibilidades habilitó el debate entre ellos/as/es sobre lo que consideraban que sucedería en el futuro próximo, e incluso se animaron a pronosticar escenarios y resultados.

Coincidían en estar frente a nuevas exigencias y demandas políticas vinculadas, ineludiblemente, a las políticas de gobierno en el marco de los 40 años desde la restitución democrática. Sin embargo, el avance de los discursos de odio y la impronta negacionista desplazaban el análisis hacia la revisión del pasado reciente.

En esa coyuntura, se habilitaron interrogantes del siguiente tipo: ¿Es necesario discutir lo obvio? ¿De qué manera se simplifican las discusiones complejas? ¿Qué tensiones son necesarias abordar desde la estrategia política y cuáles no? ¿Cómo se construyen escenarios de discusión? ¿De qué manera se participa en tensiones planteadas por espacios adversarios?

En ese sentido, algunos/as/es estudiantes también se animaron a pensar más allá de las victorias y derrotas y focalizaron sus observaciones en los efectos de los discursos empleados por referencias políticas, reflexionando acerca de las prácticas que se habilitaban a partir de la legitimación de los liderazgos que pertenecían a los partidos protagonistas.

Lo novedoso, en relación a años anteriores fue que en esta oportunidad la contienda electoral no se circunscribía a dos espacios políticos y que incluso, éstos también estaban habitados por tensiones y discusiones internas que viraban hacia líneas ideológicas opuestas, con un claro predominio y crecimiento de los discursos de derecha en el ámbito comunicacional.

El enfoque del campo de la derecha puede engarzar dos temporalidades distintas. Por un lado, una temporalidad “corta”, en la que se privilegian las trayectorias de los actores que se van a estudiar (por ejemplo, la de Álvaro Alsogaray o la de Martínez de Hoz). Por el otro, a una temporalidad “larga”, que da cuenta de la historia de las ideas que esos mismos actores retoman y recrean (Morresi, 2021, p.7)

Todas/es/os las/es/os estudiantes observaron y analizaron los discursos predominantes durante el período que duró la cursada y el impacto de los mismos, incluso quienes trabajaban

con figuras que luego no se presentaron a elecciones o que pertenecían a partidos políticos más alejados de la escena principal. En este sentido, en todos los trabajos llevados adelante, las ideas de democracia, ultraderecha, derechos y Estado tuvieron protagonismo.

Si bien, a lo largo de sus trayectorias estudiantiles, las/es/os alumnas/es/os han analizado todos los procesos histórico-políticos que ha atravesado nuestro país, la mayoría de las/es/os alumnos tenían, al momento de la cursada, una edad inferior al aniversario del retorno de la Democracia, una observación que resulta interesante si tenemos en cuenta que, muchas/es/os de ellas/es/os estaban por primera vez vivenciando un proceso de instalación de la extrema derecha, exceptuando la última experiencia Argentina que tuvo lugar entre 2015-2019 pero con características distintas al escenario actual.

El escenario pedagógico, entonces, se torna cada vez más desafiante y funciona como una suerte de “observación participante”, que las/es/os llevó a plantearse algunas de las siguientes preguntas: A partir del intento de magnicidio a Cristina Fernandez de Kirchner, ¿estamos en presencia de un nuevo contrato social? ¿Cómo se piensa el feminismo desde la ultraderecha? y ¿Cómo construyen las mujeres de la Libertad Avanza su perfil político? Javier Milei, ¿Se va a presentar a elecciones? ¿Está realmente construyendo una figura presidenciable? ¿La finalidad de su candidatura apunta a ganar las elecciones o a instalar otros discursos y sentidos sociales?

Todas estas preguntas fueron el punto de partida de los trabajos llevados adelante en la cursada y sirvieron de puntapié inicial para el equipo docente de (re)pensar las herramientas pedagógicas en un contexto de cambio de paradigmas y ruptura de un sistema de creencias construido desde el retorno de la democracia hasta la actualidad.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Este trabajo buscó recuperar la experiencia pedagógica de la cursada práctica de la asignatura Estudios sobre Política y Sociedad II de la Tecnicatura Superior en Comunicación Pública y Política de la FPYCS, en el contexto electoral de 2023. Ese escenario supo marcar una ruptura respecto a las contiendas electorales de los últimos diez años y aportó interrogantes a una época marcada por la incertidumbre.

En particular, los intercambios entre estudiantes en las clases reflejaron el crecimiento de los discursos de tinte conservador, lo que llevó a debates repetidos sobre las narrativas políticas que enfatizaban lo anti-estatal, los discursos de odio y la comunicación autoritaria.

El abordaje de estos temas desde las prácticas de enseñanza-aprendizaje fue un desafío tanto para docentes como estudiantes. Además, permitió reflexionar y revisar las líneas de análisis propuestas una vez finalizada la contienda electoral.

Estudiar, analizar y construir discursos desde una lógica política-estratégica no es una tarea sencilla; asimismo, reflexionar y debatir de manera analítica en el marco de una propuesta pedagógica también implica desafíos y la participación conjunta entre estudiantes y docentes (Lagneaux, Prugna y Zaffar, 2022, p.6)

Este proceso no sólo acompañó la interpretación sobre el panorama político actual, sino que también nos ayudó a pensar en vertientes analíticas y reflexivas para enfrentar complejos momentos de la comunicación pública y política en tiempos de cambio y polarización. De hecho, esta experiencia educativa destaca la importancia de ceñirnos a las nuevas realidades políticas y de mantener, más allá de las inestabilidades, un abordaje crítico y referencial en la formación académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lagneaux, M., Prugna, A. y Zaffar, D. (2022). Comunicación política en el aula: reflexiones sobre las estrategias del neoliberalismo. *Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata*.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/158058/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Morresi, S.D. (2021). Las derechas políticas, el enfoque sociohistórico y algunos apuntes personales. *Sociohistórica*.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/117025/Versi%C3%B3n_en_PDF.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Secul Giusti, C., Lagneaux, M. y López Alcalá, M.L. (2022). Comunicación política en el aula: una lectura sobre los espacios conservadores. En *XXIV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina (REDCOM)*. Recuperado de:

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/157096>

Secul Giusti, C. (2018). Claves para pensar nuestra comunicación. *Agencia Paco Urondo*.

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/72311/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Slimovich, A. (2022). *Redes sociales, televisión y elecciones argentinas. La mediatización política en la era K*. Buenos Aires. Eudeba

Uranga, W. (2019). Comunicación, incidencia política y planificación. *Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata*

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/80454/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Contenidos similares, modalidades distintas: la enseñanza de Metodología en Geografía en dos Universidades Públicas

Santiago Báez
Ludmila Cortizas

Centro de Investigaciones Geográficas. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. CONICET
Laboratorio de Investigaciones del Territorio y el Ambiente (LINTA- CIC). Depto. de Geografía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Depto. de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes
baez.santi93@gmail.com
ludmi.cortizas@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo apunta a realizar una comparación de experiencias docentes respecto a la enseñanza de Metodología de la Investigación en Geografía. Para ello, se propone caracterizar y analizar el dictado de la materia en dos universidades públicas distintas con el objetivo de identificar los desafíos que ello presenta teniendo en cuenta que los tiempos y la modalidad de cursada difieren entre ambas experiencias, los programas y la evaluación. Las universidades que se toman como referencia para comparar son la Universidad Nacional de Quilmes, donde la materia tiene un dictado trimestral y en formato virtual, y la Universidad Nacional de La Plata, en la que la materia se dicta de manera presencial y cuyo régimen es anual.

Desde el punto de vista metodológico, para este trabajo se recurrió a los programas de la asignatura de ambas universidades, y las experiencias transitadas por los docentes de las cátedras.

PALABRAS CLAVE: experiencias docentes comparadas; metodología de la investigación; geografía; Universidades Públicas.

INTRODUCCIÓN

Enseñar Metodología de la Investigación en Geografía significa una serie de desafíos que implican repensar un camino que fortalezca o promueva destrezas para la producción de conocimiento autónomo, con una metodología que se encuentre validada desde la disciplina. Ese proceso de producción de conocimiento que es construido por los/as estudiantes y acompañado por el equipo docente, ciertamente no es lineal y menos aún bajo condiciones de cursadas diferenciales. Esto no solo sucede porque el grupo de estudiantes puede ser heterogéneo -de hecho, siempre lo es-, sino porque el propio proceso de investigación presenta una complejidad que merece distintas temporalidades, modalidades de dictado y hasta la posibilidad de obtener diferentes productos. En palabras de Carballo et al (2024) “la investigación no es un artefacto intelectual externo a modo de recetario o una acción participativa irreflexiva en busca de datos o evidencias, sino justamente lo contrario: es un proceso intencional que parte de saberes formalizados, de decisiones, y de experiencias personales que interpelan nuestra realidad desde su problematización” (p.15).

Dicho proceso implica, en una primera instancia, plantear el problema, construir un objeto de estudio (el *qué* quiero investigar), diseñar los objetivos o metas de la investigación y plantear una hipótesis. La delimitación del objeto de estudio es quizás uno de los desafíos más importantes que tienen los/as estudiantes: consiste en elegir y delimitar conceptualmente un recorte temático, temporal y espacial de la realidad a estudiar, paso que pareciera simple pero que posee por detrás una enorme cantidad de decisiones, dudas, aciertos y dificultades a sortear. Desde el vamos, el/la estudiante debe partir de un interés personal (idealmente) para luego recopilar información con una vasta lectura de antecedentes, posicionarse teóricamente, identificar conceptos, y construir el estado de la cuestión, el marco teórico o, en otras palabras, el campo problemático (Ballinas Aquino y Ballinas Aquino, 2014).

Pero la investigación no termina allí. Al definir una hipótesis, se requiere su verificación o refutación, hecho que se logrará una vez realizada la investigación, para lo cual previamente se precisa delinear las estrategias metodológicas más adecuadas con métodos y técnicas adecuadas (el *cómo* de la investigación). Esas estrategias son las que permitirán recopilar, clasificar y analizar la información de diversas fuentes para sustentar el trabajo.

Lo relatado en líneas anteriores es un desafío en sí mismo para cada estudiante, pero enseñarlo también representa uno para el/la docente. Entonces, a partir de reconocer dichos desafíos es que surgió la intención de realizar este trabajo que busca reflexionar sobre dos experiencias docentes respecto a la enseñanza de Metodología de la Investigación en Geografía, a partir de la comparación del dictado de la materia en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Para ello se optó por definir

tres ejes de comparación: los programas, los tiempos y modalidades de cursada, y las formas de evaluación.

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS

LOS PROGRAMAS DE LA ASIGNATURA. EL PUNTO DE PARTIDA.

Partiendo de reconocer los ritmos y desafíos de la sociedad contemporánea, y la necesidad de repensar y definir el objeto y método de la ciencia geográfica es que se enmarca la propuesta de los programas de las asignaturas. El propósito es lograr una introducción al campo de la metodología de la investigación, es decir, transitar los primeros pasos formativos hacia el trabajo que implica investigar en Geografía. Para ello, se comienza con cuestiones más generales, independientemente del enfoque geográfico de que se trate, retomando los desarrollos teóricos-metodológicos que se reflejaron en las principales preocupaciones geográficas y en la forma de investigar.

Se presenta, a continuación, una tabla a modo comparativo que apunta a mostrar las similitudes y diferencias de ambos programas. Como puede verse, en general, en los dos casos se trata de programas con cuatro unidades y se mantiene un paralelismo en las unidades 1 y 2, produciéndose una diferenciación en las unidades 3 y 4.

Unidad	Metodología UNQ	Metodología UNLP
Primera	Proceso de investigación como una construcción científica, política y social; Se focaliza en los aspectos teóricos-metodológicos.	Recorrido por tópicos epistemológicos y metodológicos de la Geografía. Relación entre teoría y empiria, y acercamiento a las nociones de cómo se construye el conocimiento en las ciencias sociales. Énfasis en los posicionamientos teóricos de la investigación en la disciplina.

<p>Segunda</p>	<p>Fases de la enunciación formal de un proceso metodológico en la investigación, y las partes que lo conforman.</p> <p>Del tema al problema de investigación, los interrogantes, los recortes (espacial, temporal y temático), tipos de diseño de investigación.</p> <p>Construcción del objeto de estudio, objetivos e hipótesis, se definen las variables o categorías conceptuales centrales, y se avanza con el estado de la cuestión o antecedentes, y el citado de bibliografía.</p>	<p>Definición de un tema/problema a investigar (¿Qué voy a investigar?) y formulación de un objeto de estudio.</p> <p>Armado de un campo problemático.</p> <p>Formulación del sistema de objetivos que guiarán el desarrollo de la investigación.</p>
<p>Tercera</p>	<p>Se aborda el marco teórico-conceptual del trabajo de investigación, y las decisiones metodológicas a tomar.</p> <p>Reconocimiento de las diversas formas de comunicación científica o de difusión de las elaboraciones.</p>	<p>Definición del sistema de hipótesis y elección de estrategias cualitativas y/o cuantitativas para llevar adelante la investigación (¿Cómo voy a investigar?).</p> <p>Se coloca el énfasis en las distintas técnicas de investigación que los/as estudiantes seleccionarán para su diseño, para lo cual se realiza un ejercicio de operacionalización de variables.</p>
<p>Cuarta</p>	<p>Identificación de técnicas cualitativas y una selección básica de técnicas cuantitativas; triangulación metodológica, y técnicas espaciales.</p>	<p>Identificación de la coherencia teórica-metodológica-empírica de los diseños de investigación</p> <p>Posible utilidad en relación a los temas/problemas seleccionados.</p>

Una particularidad de los estudiantes que cursan la Licenciatura en Geografía de la UNQ, es que ya son egresados con títulos terciarios o universitarios de ámbito oficial o privado de algún profesorado de 4 años de duración y/o 1.400 horas. Esto significa que llegan a la carrera en general, y a la asignatura en particular, con conocimientos previos desde el punto de vista metodológico e implica que la temporalidad que la materia requiere no sea un reto inalcanzable e insostenible.

En el caso de la Licenciatura en Geografía de la UNLP (carrera a la que pertenece la materia), existen seminarios temáticos años anteriores que apuntan a que los/as estudiantes adquieran sus primeras experiencias en el ámbito de la investigación. No obstante, Metodología es la primera materia específica de investigación donde se otorgan las principales herramientas para enfrentar el proceso, buscando complejizar la formación previa.

Ahora bien, más allá de las similitudes y diferencias que existen en los contenidos de los programas, es también importante entender en qué contexto se dictan los mismos. Ciertamente, dictar los contenidos de una materia a lo largo de un trimestre no es lo mismo que dar esos mismos contenidos a lo largo de todo un año; es allí donde entra a jugar el grado de profundización que se puede lograr para cada tema en particular, y el tiempo que tendrán los/as estudiantes para reflexionar y aprehender los contenidos. De igual forma sucede con el binomio virtualidad/presencialidad y la posibilidad de entablar relaciones más cercanas entre docentes y estudiantes que fomenten el diálogo y el debate en torno a diferentes temas (aquí los espacios de aula-taller representan una modalidad de trabajo clave). Pero a su vez, la virtualidad habilita un esquema flexible que permite que los/as estudiantes se autogestionen (en cierto modo) el proceso de aprendizaje. Estas cuestiones son las que se desarrollan en el siguiente apartado.

DOS MODALIDADES DE CURSADA Y TEMPORALIDADES DISÍMILES

El primer tema a contemplar responde a la modalidad de cursada. En el caso de la materia dictada dentro de la Licenciatura en Geografía de la UNQ, esta se desarrolla bajo modalidad a distancia. El/la docente elige qué día de la semana habilita las clases vía campus virtual y los/as estudiantes tienen una semana para recurrir al material y resolver lecturas y actividades, o participar del foro (si lo hubiera).

Las clases virtuales -a diferencia de la presencialidad tradicional- permiten a los estudiantes una mayor autonomía en el acceso a las clases, en los momentos que cada uno/a pueda dedicarle. La particularidad que se experimenta en Metodología de la Investigación y no en otras asignaturas de la Licenciatura en UNQ, es que existe la posibilidad de realizar cada 15 días encuentros sincrónicos (no obligatorios) para desarrollar contenidos, dar devoluciones grupales y particulares de las actividades, y promover un espacio de encuentro para exponer dudas y realizar comentarios. Los estudiantes valoran positivamente esta instancia porque sostienen que es uno de los pocos momentos en que tienen la posibilidad de conocerse con otros compañeros de cursada y hasta con la docente (exceptuando las instancias en que se presentan a la facultad de manera presencial para rendir exámenes finales). A su vez, como la materia lo requiere, estos encuentros sincrónicos garantizan una instancia de clase bajo la modalidad aula-taller, considerada necesaria para un avance cualitativo de las producciones.

En cuanto a la metodología de trabajo, cada clase es teórico-práctica. Los ejercicios semanales forman parte de un trayecto que les permite alcanzar la enunciación de un problema de investigación y sus posibles formas de análisis, para la elaboración de un trabajo de investigación. En una apretada síntesis, las clases son el dispositivo que permite coordinar la propuesta del programa, la carpeta de trabajo y el plan de trabajo. En la carpeta de

trabajo⁵⁵, los contenidos se exponen según el Programa y plantea la posibilidad de ampliar las lecturas, recurrir a otros recursos y resolver actividades. Por su parte, el plan de trabajo funciona como un cronograma, que articula los contenidos a trabajar en cada clase, las actividades y la bibliografía. Se distribuyen con una asignación de tiempo según el tipo de complejidad, indicando y detallando los momentos de evaluación obligatoria. De esta manera, se deja a disposición de los estudiantes una secuencia de la cursada para una mayor organización de los tiempos.

En la UNLP, Metodología y Técnicas de la Investigación Geográfica (nombre oficial de la materia) se desarrolla dentro de la Licenciatura en Geografía, y como las demás asignaturas del plan de estudios, tiene dictado presencial, que se traduce en encuentros semanales distribuidos en: 4 horas de clases teóricas y 2 horas de clases prácticas por semana. En particular, los espacios de las clases prácticas alternan entre momentos de dictado teórico conceptual y otros de aula-taller, siendo estos últimos los predominantes a lo largo de la cursada. La lógica que persigue este formato es el de poder introducir contenidos y que los/as estudiantes tengan la posibilidad de trabajar en clase y poder avanzar con sus diseños de investigación, junto con el trabajo que realizan por su cuenta en sus hogares. Los espacios de aula-taller permiten despejar dudas, presentar avances y debatir decisiones teóricas y metodológicas que cada estudiante toma a medida que progresa en el armado de su diseño de investigación, siendo instancias altamente valoradas por ellos/as.

La segunda cuestión a resaltar en este punto tiene que ver con la temporalidad de las cursadas. El dictado de la materia en la UNQ en modalidad virtual flexibiliza la cursada y propone el desarrollo de las clases semanalmente, distribuidas en 6 horas entre teoría y práctica, y a lo largo de un periodo o trimestre que inicia a mediados de marzo y finaliza a mediados de junio (110 horas totales). Es decir, que la cursada implica la realización de 14 clases. En el caso de Metodología en la UNLP, la particularidad de la asignatura radica en que su régimen es de carácter anual, el cual inicia a fines de marzo y finaliza a principios de noviembre, con un receso invernal en el mes de julio, según establece el calendario académico de la Facultad. En un año normal implica la realización de aproximadamente 26 encuentros totales, situación que varía continuamente por los feriados que pudieran afectar los días de cursada (en el contexto actual, los paros docentes también son un factor que influyen en la cantidad de clases que se dictan).

LA EVALUACIÓN Y LA DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Todo proceso de enseñanza aprendizaje tiene una evaluación. En el caso de Metodología de la UNLP, para aprobar la materia los/las estudiantes deben confeccionar un diseño de

⁵⁵ Las carpetas de trabajo son realizadas por los/as docentes a cargo de las asignaturas y/o especialistas del tema.

investigación basado en un tema/problema de interés el cual se estructura de la siguiente manera: título, introducción, campo problemático, objeto de estudio, sistema de objetivos (general y específicos), sistema de hipótesis (general y derivadas), metodología adoptada, operacionalización de variables y la profundización de una técnica social y otra espacial.

Este trabajo es la columna vertebral de la materia y se desagrega en un total de 6 trabajos prácticos a realizar a lo largo de la cursada con el objetivo de que los/las estudiantes enfoquen sus esfuerzos en dicha consigna y avancen acompañados/as por el cuerpo docente. Cada trabajo práctico cuenta con su contenido y estructura específica, y se estima una duración aproximada de clases que depende de las dificultades encontradas por los/las estudiantes al momento de realizar las tareas indicadas. Asimismo, en cada uno se asigna bibliografía específica de índole teórica, acompañada por ejemplos que permiten lograr una mejor aprehensión del contenido. Llegada la mitad de la cursada, se procede con una instancia de evaluación parcial que consiste en un ejercicio de integración en el cual los/as estudiantes deben tomar todo lo trabajado hasta el momento y presentar una versión preliminar del diseño hasta el avance logrado (idealmente incorporando algún esbozo de hipótesis).

Al final de la cursada se evalúa la coherencia, complejidad y desarrollo de los diseños finales y su relación con los temas elegidos, con el objetivo de analizar la evolución en el trabajo de cada estudiante a lo largo del año. El fin último de la materia es que las producciones constituyan la semilla de lo que en quinto año es la Tesis de Licenciatura, la cual comienza a ser trabajada en el Seminario de Tesis.

Respecto a Metodología de la UNQ, enmarcada en el actual Régimen de Estudios para los/las estudiantes regulares de las carreras de grado, se estipulan dos evaluaciones parciales virtuales y un examen final presencial, con calificación numérica. En el primer parcial, se propone un ejercicio teórico-práctico de análisis de un fragmento de algún trabajo de investigación o tesina, elaborado por un/una geógrafo/a. La consigna consiste en identificar los componentes de la investigación (tema, problema, objeto de estudio, el sistema de objetivos, hipótesis -si la hubiese-, y los conceptos estructurantes o variables de análisis) y argumentar las respuestas. A su vez, hacia el final, se pide que los/as estudiantes propongan tres textos que el autor/a podría haber usado para realizar el diseño de investigación, que expliciten de qué fuentes de consulta los obtendría y los citen correctamente.

Por su parte, el segundo parcial apunta a la presentación de un avance de la investigación en dos formatos: ponencia o póster. A lo largo del periodo, tal como se expresó previamente, se trabaja en la elaboración de pequeños saltos cualitativos para la realización de un diseño de investigación sobre un problema de interés, y cómo abordarlo metodológicamente. Esas elaboraciones se producen a partir de distintas actividades que cada clase se proponen, no solo para poner en práctica lo leído e incorporado, sino también para la realización y

construcción de la investigación de cara al examen. En síntesis, lo que se espera para esta instancia evaluativa, es que cada estudiante presente la versión final de su investigación, donde se exponga, en formato ponencia: Título, introducción (explicitando problema, objeto de estudio, sistema de objetivos (general y específicos), hipótesis y metodología adoptada) desarrollo (estado de la cuestión, marco teórico y principales resultados en función de los objetivos), reflexiones finales y bibliografía. En caso de seleccionar el formato póster para la presentación de la investigación, se dan las pautas suficientes para poder transmitir lo trabajado de manera sintética y con distintos recursos.

DESAFÍOS

En este recorrido se han observado diferencias y similitudes en las dos asignaturas de las distintas Universidades. Se reconoce que enseñar a investigar implica un desafío actual y futuro en sí mismo y, en esta oportunidad, se destacan algunos de relevancia.

Por un lado, insistir en que la investigación, lejos de ser un recetario a seguir, es un proceso artesanal que requiere de una construcción y reflexión constante, y de atención y apertura a lo imprevisto (Barriga y Henríquez, 2003). En segundo lugar, el punto de partida frente a la elaboración de cualquier proceso de investigación, independientemente de cómo se difundan los resultados, es la curiosidad, y allí es donde radica la responsabilidad docente de poder estimularla.

Es fundamental fomentar la actitud de observancia y vigilancia epistemológica frente a la articulación entre las preguntas de investigación, la teoría, la búsqueda y recopilación de información, y el análisis de datos, para garantizar la rigurosidad del proceso de investigación en lo que respecta a la recolección de datos, su análisis e interpretación (Ballinas Aquino y Ballinas Aquino, 2014). Lograr esto ya constituye un desafío para cualquier docente, y ello se magnifica cuando el dictado de una materia se realiza de manera virtual, con encuentros sincrónicos quincenales como ocurre con Metodología en la UNQ; ciertamente es más sencillo recordar y reflexionar en torno a estas cuestiones cuando los encuentros son semanales y en la presencialidad, dado que las interacciones son diferentes.

En particular, en el caso de Metodología UNQ, se realizaron múltiples revisiones al programa y a la exigencia del resultado final debido al desafío que implicaba la temporalidad y la modalidad de cursada. Inicialmente se solicitaba la realización de una tesina, pero el escaso tiempo de cursada y el trabajo que implicaba para el/la docente llevar a término dicha tarea requirió ciertas modificaciones que al día de hoy se tienen presentes. Asimismo, para desarrollar una tesina rigurosa y de calidad, además de tiempo, cada estudiante precisa de un equipo de dirección o tutoría que garantice un acompañamiento pormenorizado, cuestión que la carrera no podía garantizar. En este marco, los encuentros sincrónicos y la

correlatividad⁵⁶ que requiere la asignatura fueron también cuestiones a revisar frente a la reforma del plan de estudios por los desafíos que implicaban. Así fue aprobado un nuevo plan de estudios a fin de 2023 -aún no implementado-, en donde se estipula que los encuentros sincrónicos serán de carácter obligatorios, y que para cursar Metodología se deberá contar con un 60% de materias acreditadas.

La Licenciatura en Geografía de la UNLP también está transitando una reforma de su plan de estudios, y dentro de las cuestiones a modificar se encuentra la reducción en el dictado de la materia de Metodología, la cual pasará a ser de carácter cuatrimestral. El desafío para el cuerpo docente radicará, entonces, en poder condensar los contenidos de una materia anual a una cuatrimestral, tratando de mantener la rigurosidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus principales componentes, y poder garantizar de igual manera el acompañamiento estudiantil en todo el proceso. Es posible que uno de los principales cambios tenga que ver con la modalidad de evaluación, dado que se estima que será difícil poder sostener la exigencia actual.

Por último, un desafío de índole general que involucra a ambas materias tiene que ver con que los/as estudiantes lleguen a instancias avanzadas de la carrera sin tener en claro las competencias de un/a licenciado/a. Ello se traduce en que, además de construir y elaborar una investigación interesante, de calidad y que aporte algo al conocimiento disciplinar, es un reto para el/la docente en la temporalidad de la currícula, introducir nociones centrales sobre el sistema científico y profesional a los/as estudiantes.

En síntesis, el principal aporte de este trabajo fue mostrar cómo contenidos similares se han adaptado a distintas modalidades, temporalidades y tipos de evaluación, tomando como base la comparación del dictado de la materia en dos universidades públicas distintas. Esto permite destacar también el rol de los equipos docentes para llevar adelante la enseñanza de contenidos complejos en diferentes contextos, con las ventajas y los desafíos que cada modalidad supone.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ballinas Aquino, M.L. y Ballinas Aquino, M.G. (2014). Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la metodología: ¿origen, camino y/o destino?. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8222/ev.8222.pdf

⁵⁶ No existe la correlatividad en el Plan vigente del 2015. La carrera cuenta con dos núcleos de formación distribuidos en horas y que otorgan créditos.

Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente. *Cinta de Moebio Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (17), 77-85, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Carballo, C. (coord.), Cortizas, L., Cirio, G. W. y Mazzitelli Mastricchio, M. (2024) *Geografías, métodos y técnicas: una introducción al oficio de la investigación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Diversificación de la propuesta formativa: ejes transversales en la enseñanza de Didáctica

Elisa Marchese

Sofía Picco

Gabriela Hoz

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

elisamarchese33@gmail.com

sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

gabrielahoz@gmail.com

RESUMEN

En el siguiente relato de experiencia queremos compartir algunas innovaciones que implementamos a partir de 2023 en la asignatura Didáctica para las carreras de profesorado y 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).

Todo cambio en la programación tiene su correlato en las prácticas de enseñanza. En ese sentido, se incluyeron en el programa 3 ejes transversales, de los cuales cada estudiante debía elegir uno para profundizar, indagar y reflexionar en torno a escenarios diversos de la enseñanza y la didáctica. Los ejes contemplados son: 1- Contextos de enseñanza mediados por las tecnologías; 2- Contextos de enseñanza en la ruralidad; y 3- Contextos de enseñanza en instituciones educativas no convencionales. El trabajo sobre cada uno de ellos requiere la consulta de materiales bibliográficos, audiovisuales y la participación en alguna actividad específica sobre la temática.

Damos cuenta aquí, de la descripción y el análisis de lo realizado desde la implementación de los ejes transversales a partir de las reflexiones propias del equipo docente y de las devoluciones que realizaron los estudiantes que cursaron la materia en 2023.

PALABRAS CLAVE: didáctica; enseñanza; ejes transversales; experiencias formativas

INTRODUCCIÓN

En la asignatura Didáctica, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), desde el año 2023, hemos decidido incorporar 3 ejes transversales como parte de una propuesta innovadora. Estos ejes son: 1- contextos de enseñanza mediados por las tecnologías; 2- contextos de enseñanza en la ruralidad; y 3- contextos de enseñanza en instituciones educativas no convencionales.

La implementación de estos ejes transversales involucra la preparación de materiales específicos (lecturas, audiovisuales, documentales, etc.) y la concreción de actividades más allá de las aulas de la Facultad (visitas, entrevistas, eventos científicos, etc.). Asimismo, representa la posibilidad de ofrecer una diversificación u optatividad en la cursada de Didáctica que permite articular los contenidos de la didáctica como disciplina con los intereses de los estudiantes que cursan el profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación.

En el marco de 5º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, destinadas a profundizar sobre “La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora”, nos proponemos reflexionar sobre la propuesta de formación de la cátedra a partir de nuestra mirada como equipo docente responsable y a partir de algunas opiniones de los estudiantes que, en conjunto, nos permitan valorar críticamente esta experiencia que se articula con la intención de concretar prácticas de enseñanza tendientes a la formación de sujetos pedagógicos y políticos críticos.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Didáctica se ubica en el 1º cuatrimestre del 2º año del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación. La cursan aproximadamente 30 estudiantes por año. El equipo docente está conformado por 3 docentes rentadas y colaboran de manera ad-honorem 8 adscriptas estudiantes y graduadas.

El programa 2023 presenta 5 unidades de contenidos atravesadas por 3 ejes transversales que permiten a los estudiantes un particular recorrido de estudio.

Sintéticamente, la unidad 1 se denomina “Enseñanza como objeto de estudio y de intervención” y en ella se inicia el estudio de la enseñanza como práctica social compleja, que adquiere un sentido central en el desempeño profesional de los especialistas en ciencias de la educación y en la misma identidad docente e investigativa. A continuación, las siguientes 3 unidades se dedican al tratamiento de las fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza (Jackson, 1968) respectivamente. Así, la unidad 2 se denomina “La programación de la enseñanza y sus componentes”; la unidad 3 se llama “Experiencias en los procesos de enseñanza y de aprendizaje”; y la unidad 4 se titula “Reflexión en y sobre la enseñanza”. El

652

recorrido programático finaliza con la unidad 5 referida a la “Didáctica como campo disciplinar” en la que se avanza en un plano teórico, epistemológico y metodológico de la disciplina que constituye el núcleo de este espacio curricular.

La propuesta innovadora para el ciclo lectivo 2023 se propuso ofrecer desde el comienzo de la cursada la posibilidad de que los estudiantes seleccionen un eje transversal que les permitiera un particular recorrido y apropiación de los contenidos de las 5 unidades de la asignatura. En este sentido, se ofrecieron 3 ejes que oficiaban de acervo empírico y anclaje para el estudio, selección, reflexión y problematización crítica de los contenidos del programa. A su vez, los ejes se construyeron en función de las opciones factibles y formación profesional de las docentes, y atendiendo, prioritariamente, a algunas de las problemáticas actuales que atraviesan a las prácticas de enseñanza.

Así, cada eje cuenta con un documento que recopila trabajos escritos, videos con conferencias, documentales, películas, podcast, etc., que, desde la perspectiva de la cátedra, permiten profundizar en la temática central que el mismo aglutina. Asimismo, en el transcurso de la cursada, para cada eje se logró concretar una visita institucional o una entrevista a personas referentes de las prácticas de enseñanza analizadas⁵⁷.

El primer eje transversal se denomina “Contextos de enseñanza mediados por las tecnologías”. La presencia de las tecnologías digitales en nuestra vida cotidiana es una verdad evidente y en el mismo sentido hay que asumir la influencia y los condicionamientos que ejercen en la enseñanza. Pensar la enseñanza como una práctica atravesada y mediada por las tecnologías digitales, en un contexto presencial o virtual, demanda una perspectiva didáctica de análisis e intervención. Entendemos que, si bien los estudiantes cursarán en el cuarto año de su formación la asignatura Tecnología Educativa, es imperioso instalar algunas reflexiones desde la didáctica en tanto disciplina que se ocupa de estudiar y orientar la enseñanza. Sostenemos que la inclusión de las tecnologías digitales en la enseñanza es una problemática compleja, atravesada por dimensiones didácticas, pedagógicas, culturales y políticas, que no se resuelve sino con un trabajo profesional docente que concrete una “inclusión genuina” (Maggio, 2018).

El segundo eje transversal se titula “Contextos de enseñanza en la ruralidad”. En él se pretende incentivar la reflexión respecto de cómo se realizan las prácticas de enseñanza en escuelas rurales que tienen un conjunto de características que las diferencian del aula estándar (Terigi, 2008). La formación inicial que reciben mayoritariamente los docentes se

⁵⁷ Para el ciclo lectivo 2024, en curso al momento de la presentación de esta ponencia, actualizamos los materiales y realizamos cambios respecto de las actividades por fuera de la Facultad por motivos ajenos a la propuesta formativa, vinculados principalmente a la disponibilidad de las personas e instituciones contactadas en 2023. Aludimos acá a la experiencia del año anterior porque contamos con la evaluación de docentes y estudiantes posibilitada por la terminación completa del cuatrimestre.

concentra en un único modelo pedagógico que no atiende la formación específica que demanda la educación rural (Escobar, 2016). Las evocaciones hacia el trabajo en el aula durante la formación docente refieren a un aula en la que persisten principalmente aquellos supuestos pedagógico-didácticos que configuraron a la escuela moderna (Basabe y Cols, 2007; Terigi, 2010). Sostenemos, desde este lugar, la importancia de incluir una mirada didáctica, aunque no exclusiva, sobre la enseñanza en contextos de ruralidad que, además, refuerza desde el currículum vivido y su plasmación proto-curricular (Coscarelli y Picco, 2009) una de las áreas de vacancia que se están discutiendo en el proceso de revisión permanente del plan de estudios del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación sancionado en el año 2002.

Por último, el tercer eje transversal se designa “Contextos de enseñanza en instituciones educativas no convencionales”. Las prácticas de enseñanza que se estudian en este eje presentan una gran diversidad, aunque podría decirse que se articulan en torno a la pretensión de pensar y practicar una forma de hacer escuela diferente al formato convencional o el planteado por la escuela moderna. Para ejemplificar lo que se intenta captar en este eje y que cuestiona en cierto sentido a la didáctica en tanto se ha constituido históricamente como una disciplina que se ha ocupado de la enseñanza escolar (Picco, 2022), puede ser interesante la clasificación que construye Weissmann (2017). La autora agrupa algunas experiencias de educaciones alternativas de la siguiente manera: 1- las que se inscriben en el sistema educativo formal y desde allí promueven innovaciones; 2- las que nacen fuera del sistema educativo formal, aunque logran reconocimiento dentro de la gestión estatal o social y tienen un fuerte compromiso socio-comunitario y político; 3- las que, por su ideología, nacen y se mantienen fuera del sistema formal.

Como rasgo que atraviesa todo el programa de Didáctica, se puede mencionar que la propuesta formativa se centra en el análisis profundo de las prácticas de enseñanza problematizadas desde diversas perspectivas: desde la intervención profesional de quienes enseñan, como responsables sociales e institucionales de llevarlas a cabo; desde la intervención profesional de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación que se ocupan de enseñar, asesorar, orientar, acompañar, etc., procesos de enseñanza; desde la investigación en la enseñanza como un campo potente para la generación de problemas, la teorización y la búsqueda de soluciones colectivas; desde la didáctica como campo disciplinar que se constituye en torno al estudio y orientación de la enseñanza.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Con el propósito de analizar la incorporación de los ejes transversales en la materia, tomamos nuestras propias opiniones como docentes de la cátedra y las de los estudiantes que cursaron

en 2023, a quienes les solicitamos que respondan una encuesta en Google Forms una vez que hayan acreditado la materia. La finalidad de este instrumento (que administramos todos los años) es recoger valoraciones sobre los contenidos de la materia, la bibliografía, las estrategias de enseñanza y de evaluación, el desempeño docente, etc. La encuesta es optativa y puede ser respondida de manera anónima o no, en cualquier caso, priorizamos el acceso a la información que resulta relevante para la revisión crítica de nuestras prácticas docentes.

Para el armado de esta ponencia, tomamos las respuestas brindadas por les estudiantes a la pregunta referida a valorar la inclusión de los ejes en el programa 2023⁵⁸ y otros comentarios relacionados con el trabajo en torno a los mismos que incorporaron en otras respuestas (específicamente, al referirse a los contenidos, a las estrategias o a la cursada en general).

El primer aspecto a destacar es que la totalidad de las respuestas obtenidas en las evaluaciones de la cursada 2023 realizan una valoración positiva sobre el trabajo con los ejes⁵⁹. Veamos qué destacan de esta innovación:

“Me pareció muy bueno el trabajo en base a los ejes porque me ayudó a experimentar en la práctica y en casos concretos, los contenidos abordados desde los textos. Los recursos como los audios y videos propuestos, muy acertados (...) *Me encantó el eje elegido. Muy buena la propuesta de vinculación con los textos ¡La visita y entrevista me pareció genial!*”. (E 1).

“En mi caso, elegí el eje N°3 referido a: Contextos de enseñanza en instituciones educativas no convencionales, lo positivo fue justamente poder elegirlo. Tener esta posibilidad fue muy importante, y sobre todo sabiendo que en otras materias no vamos a ahondar en dichos contenidos” (...) *Me encantó el eje elegido y sobre todo ponerlo en diálogo con los contenidos, eso hizo que cobre otro significado y sobre todo me orientó para seguir poniendo el eje en diálogo con los contenidos de otras materias. La visita y la entrevista fueron excelentes, tuvimos la posibilidad de obtener muchísima información*”. (E 3).

“Creo que elegir un eje estuvo acertado. Para poder dar cuenta de cómo se ve la enseñanza desde esos ejes propuestos. No pude hacer la visita, pero si acceder a los materiales, que fueron completos y nos permitieron integrar a lo trabajado a lo largo de la cursada”. (E 11).

⁵⁸ La pregunta decía: “Considerando que el programa 2023 presenta como innovación el abordaje de 3 ejes de profundización transversal, nos gustaría conocer tu opinión sobre: ¿Qué te pareció el eje elegido? ¿Qué te pareció poner a dialogar los contenidos con un eje? ¿Qué opinión te merecen las visitas y/o entrevistas concretadas dentro del eje? ¿Qué cuestiones mejorarías de esta innovación?”.

⁵⁹ De les estudiantes que cursaron Didáctica en 2023, 16 acreditaron la materia. De ellos, 11 respondieron esta encuesta en Google Forms destinada a la evaluación de la propuesta de enseñanza. Esta diferencia nos lleva a tener que reiterar el carácter opcional de esta evaluación.

La decisión de abordar ejes transversales interpeló a los estudiantes de diferentes maneras. En algunos casos se destaca la posibilidad de conocer experiencias novedosas en el marco de sus trayectorias académicas previas y poder relacionarlas con el corpus común de contenidos de Didáctica (estudiante 11, por ejemplo). Como ya mencionamos, consideramos valioso ofrecer una cierta optatividad que permita canalizar los intereses de los estudiantes, atendiendo a sus particulares trayectorias de aprendizaje (Camilloni, 2001; Terigi, 2010), como refieren en sus comentarios los estudiantes 3 y 11.

En este sentido, los criterios de selección de contenidos priorizados por las docentes de la cátedra en términos de ejemplaridad (“sabiendo que en otras materias no vamos a ahondar en dichos contenidos”, estudiante 3) y transferibilidad (“para seguir poniendo el eje en diálogo con los contenidos de otras materias”, estudiante 3) (López y Hoz, 2020; Zabalza, 1987) resultan destacados como valiosos.

En relación con esto, podemos mencionar otro aspecto también valorado por las docentes desde la concepción de la propuesta: la posibilidad de articular todos los contenidos en torno a un eje transversal en el momento del armado de la producción integradora (estudiante 11) requerida para acreditar la materia.

En otros casos se valora positivamente la oportunidad de realizar una visita institucional o una entrevista a personas comprometidas con las prácticas de enseñanza en cada eje. Aquí se puede mencionar la importancia de articular la teoría con la práctica, lo que se enseña y se aprende de una manera descontextualizada en las aulas de la Facultad (como característica propia de la enseñanza escolar, Basabe y Cols, 2007; Terigi, 2010) y las prácticas reales de enseñanza y de desempeño profesional de los graduados en ciencias de la educación. Esto también se puede apreciar en el siguiente comentario:

“Los ejes transversales me parecieron sumamente fructíferos, además muy interesantes. Disfruté mucho el eje en contexto de ruralidad, en cuanto al diálogo entre los contenidos me pareció algo sumamente novedoso y muy importante, porque en cierta parte nos permitió ir poniendo en práctica e identificar esos conocimientos de los cuales nos fuimos apropiando durante la cursada. Con respecto a la visita me pareció muy acertada, *quedé fascinada con la historia y las obras del maestro Luis Iglesias* (muchas cosas me traían recuerdos ya que mi mamá también es maestra rural)”. (E 4).

“Nos permitió abordarlo desde una perspectiva diferente, rompiendo estructuras y conocer diferentes contextos (a través de los ejes, experiencias y reflexiones durante las clases teórico/prácticas) (...) *Amé el eje! Me sentí súper cómoda* desde el momento que lo pensé y comenzamos con las preguntas en las clases teóricas (si bien no surgieron tantas, pero si alguna puntual) *me encantó la experiencia de la visita y me sentí súper cómoda también incluyendo en el trabajo final integrador.* (...) Seguir apostando con los ejes transversales porque son muy prácticos y nos permite afianzar contenidos del programa”. (E 8).

Algunes estudiantes aluden a aspectos más emocionales para dar cuenta de lo que les generó estudiar la materia a partir de un eje transversal. En los fragmentos precedentes hemos destacado en cursiva aquellas expresiones relativas al gusto y al interés más allá de los aspectos conceptuales o académicos.

Por otra parte, en este apartado del trabajo, es justo también dar cuenta de aquellos aspectos que resaltan les estudiantes como cuestiones sobre las que seguir trabajando para mejorarlas.

“Me hubiera gustado tener más tiempo para poder analizar el eje elegido con más detenimiento, el cuatrimestre se me pasó muy rápido. [...] Trabajar con más tiempo los contenidos de la materia sobre el eje elegido (...) puedo decir que en lo personal sentí que me faltó tiempo de trabajo sobre el mismo, para poder terminar de ver algunas cuestiones que se me escaparon y se notaron en el trabajo final”. (E 2).

“El aspecto negativo tuvo que ver con el hecho de que, al poder buscar información por nuestra parte, buscamos mucho y encontramos tanto que se volvió muy complejo abordarlo. Es decir, lo que brinda la cátedra como materiales obligatorios creo que ya es bastante, por lo cual nosotras al querer sumar más información y más experiencias, tornamos el análisis mucho más complejo y creo que perdió profundidad (...) Como mejora propongo que la visita sea a una institución que de algún modo sea más "pura", por así decirlo, es decir que no tenga los condicionamientos de la educación formal (...) Lo único que agregaría es alguna instancia específica para compartir entre compañeros lo vivenciado en los ejes”. (E 3).

“A modo de sugerencia, yo agregaría otra visita a una escuela rural sin sacar la del maestro Iglesias”. (Estudiante 4).

“Quizás propondría que en la próxima cursada, el eje de ruralidad tenga ese acercamiento, porque es más llamativo, siendo que lo elegí queriendo visitar una escuela rural (...) hubiera estado muy bueno poder ir a alguna escuela rural, y acercarnos directamente”. (E 5).

“en cuanto al eje de trabajo que yo elegí (contextos de ruralidad), me gusto, pero escuchando las experiencias de las visitas de mis compañeros a sus respectivos ejes, me arrepentí un poco de mi elección”. (E 6).

“Como mejora quizás esto de poder trabajar más ejes, pero tampoco es mejora, no sé... capaz me quedé con las ganas (...) Quizás es demasiado pretencioso, pero estaría bueno poder hacer un poquito de cada eje también”. (E 7).

Con respecto a estas opiniones, podemos mencionar dos cuestiones que fueron sugeridas por les estudiantes que cursaron la materia en 2023 y que fueron incorporadas como mejoras en la cursada 2024 que estamos aún transitando. La primera tiene que ver con generar una instancia de intercambio entre el conjunto de estudiantes que están cursando para compartir

las experiencias que se vivieron en cada uno de los ejes (estudiante 3). Y la segunda se relaciona con la visita a una escuela rural (cuestión demandada por los estudiantes 4 y 5).

Hay otro tipo de aspectos que aparecen entre las opiniones de los estudiantes que son más difíciles de contemplar desde la propuesta de enseñanza en tanto refieren a: a- estilos de aprendizaje (Fenstermacher en Feldman, 2010), como el caso de le estudiante 2, a quién le hubiera gustado tener más tiempo para estudiar, o el caso de le estudiante 3, quien decidió ampliar la consulta de materiales en el eje elegido y eso se tornó excesivo; b- ganas de saber un poquito de cada eje, como expresa le estudiante 7, en cuyo caso se perdería el sentido de ejes transversales electivos y volvería a la materia muy abarcativa; c- arrepentimiento posterior a la toma de la decisión por un eje, como es el caso de le estudiante 6.

CONCLUSIONES

La experiencia innovadora relativa a trabajar con 3 ejes transversales los contenidos de la materia Didáctica ha resultado valiosa y enriquecedora, como se desprende del escrito previo. Ha significado un aporte importante a la formación de los estudiantes de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación en tanto logramos, entre otras cuestiones, la articulación de contenidos, la presencia de prácticas educativas concretas durante la cursada, el acercamiento a territorios de desarrollo profesional, y la articulación entre teoría y práctica. Estos aspectos son valorados por las docentes y por los estudiantes que cursaron y van en la línea de atender una demanda que se expresa en el claustro de estudiantes y graduados relativa a la posibilidad de ofrecer durante la carrera más experiencias que permitan articular la formación académica con la resolución de problemas propios del ejercicio profesional.

Como apostamos al ejercicio reflexivo sistemático y permanente sobre nuestras propias prácticas de enseñanza para su transformación, son atendibles todavía algunas tensiones relativas al tiempo de abordaje de los contenidos de cada eje, a enseñar los contenidos específicos y reflexionar sobre los ejes, a los tiempos de lectura y de estudio, y a la diversificación o profundización de los contenidos.

Estamos convencidas de que siempre podemos construir una propuesta de enseñanza mejor que contribuya a la formación de sujetos pedagógicos y políticos críticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney. *El saber didáctico*, 125-161. Paidós.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001* (pp.23-52). Universidad de Buenos Aires, Facultad de

Medicina, OPS/OMS. http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada_iep/PC_Camilloni.pdf

Coscarelli, M.R., y Picco, S. (2009). *Protocurrículum: Sentidos dispersos en un campo complejo*. En M. R. Coscarelli (ed.), *La extensión universitaria: Sujetos, formación y saberes*, 63-85. FPCS-UNLP.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm609>

Escobar, M. (2016). La enseñanza de la Matemática en aulas plurigrado. Un estudio de caso sobre un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires (Tesis de posgrado). UNLP, FaHCE, Memoria Académica.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1330/te.1330.pdf>

Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación, INFD.

[http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89818/Didactica](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89818/Didactica%20)

[general.pdf?sequence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89818/Didactica%20general.pdf?sequence=1)

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas* (2a. ed.). Morata.

López, A. y Hoz, G. (2020). La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos. En M. Barcia, S. de Morais Melo y S. Justianovich (coords), *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación* (pp. 71-82). EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95295>

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Picco, S. (2022). Nuevos referentes teóricos y prácticos para pensar la didáctica. *Revista Inter-Cambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 9(2), 95-102.

<HTTP://DOI.ORG/10.29156/INTER.9.2.11>

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: La escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker, *Educación: Posiciones acerca de lo común*, 209-222. del Estante Editorial.

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/bloque03/Terigi_Flavi_Conferencia_Las_cronologias_de_aprendizaje.pdf

Weissmann, P. (Comp.) (2017). *La otra educación: relatos de experiencias*. UNMDP.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

El camino de la experimentación. De la enseñanza de grado a la investigación y extensión

María Gabriela Dellavedova
Karina Jensen

Instituto de Investigaciones y Políticas del Ambiente Construido (IIPAC). Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. CONICET

mgd1245@yahoo.com.ar

karinajensen@iipac.laplata-conicet.gov.ar

RESUMEN

Este trabajo presenta la experiencia del Taller de las asignaturas Teorías Territoriales y Planificación Territorial I y II en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata. Como Profesoras Titulares, hemos transformado el tradicional espacio de enseñanza en talleres abiertos y activos. Estas actividades buscan trascender la enseñanza convencional, vincular la producción de conocimiento con la sociedad y acompañar a los estudiantes en su formación integral, abarcando grado, posgrado, investigación y extensión.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; investigación; extensión; experimentación

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo radica en presentar y dar visibilidad a la experiencia que desde algunos años venimos desarrollado en el Taller de las asignaturas Teorías Territoriales y Planificación Territorial I y II, Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, de las cuales somos Profesoras Titulares.

Una experiencia que está focalizada en transformar el tradicional espacio áulico en que se enseña el conocimiento disciplinar, en talleres abiertos y activos desde donde se generen actividades que comiencen a trascender la enseñanza y aprendizaje se vincule la producción del conocimiento con la sociedad y acompañe a los estudiantes a recorrer el camino de la experimentación integral en su formación de grado, continúen en el posgrado y la extensión. En primer lugar y con el objeto poner en contexto la experiencia, comenzaremos por caracterizar las asignaturas y la modalidad de enseñanza y aprendizaje que desarrollamos en nuestro taller, luego abordaremos el marco en el que se desarrolla la experiencia, para finalmente brindar un ejemplo en particular en el que se desarrolla la experiencia.

CARACTERIZACIÓN DE LAS ASIGNATURAS Y LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La UNLP plantea a la enseñanza, la investigación y la extensión como pilares básicos en su constitución, impulsando a observar, analizar y razonar con juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad, promoviendo la investigación básica, humanística, artística y aplicada enfocando a extensión en 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. Pilares a los también adhiere que nuestra Facultad.

Figura 1. Pilares básicos de la UNLP. Fuente: Elaboración propia, 2023



En ese mismo sentido, el Plan de estudios de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) establece la organización curricular de la carrera en cinco Áreas de conocimientos específicos y tres Ciclos de formación configurando un sistema de coordinación horizontal y vertical que involucra un proceso aprendizaje y enseñanza que se construye a lo largo de la carrera. El Área Planeamiento está compuesta por las siguientes asignaturas: Teorías Territoriales (TT), Planificación Territorial I y II (PTI y II). Los ciclos de formación se presentan como instancias intermedias a lograr en el desarrollo del recorrido formativo de los estudiantes, diferenciados en tres niveles: Inicial, Medio y Superior. TT y PTI corresponden al primer ciclo de carácter formativo que define el núcleo central de conocimientos e introduce a la formación del campo disciplinar, mientras que PTII corresponde al ciclo superior delineado desde su carácter profesional y definido por la pertinencia y la formación disciplinaria especializada e integrada hacia la actuación profesional. Las asignaturas TT, PT I y I fundamentan su abordaje orientado y enfocado hacia la formación de futuros arquitectos que han de desempeñarse en su campo de competencias específicas, comprendiendo la incidencia de su accionar en contextos más amplios, y participando en la formación del hábitat humano en todas sus escalas, niveles e implicancias.



Figura 2. Asignaturas. Fuente: Elaboración propia, 2023

Desde nuestro taller concebimos la planificación del territorio como una disciplina que promueve el desarrollo equitativo, inclusivo y sostenible del medio construido y natural, aportando el conocimiento espacial de la realidad urbana y regional comprendida como síntesis territorial de dimensiones morfológicas, funcionales y sociales-culturales. Abordando el desarrollo del método, el proceso y las técnicas enfocadas hacia el ordenamiento del

territorio que se ve fortalecido con la participación social en los procesos de producción del hábitat.

La actividad profesional del arquitecto se construye básicamente en el hacer, pertinente al mundo de la técnica. En su sentido originario de modo de hacer una cosa, de procedimiento, de recurso, de arte. De ahí la importancia que le otorgamos al aprendizaje que permita articular el cuerpo teórico con la práctica disciplinar. La estructuración del espacio curricular de las tres asignaturas se desarrolla según la modalidad teórica- práctica, en coherencia con la naturaleza del conocimiento que aborda. Esa estructuración permite establecer dispositivos de enseñanza y aprendizaje que profundicen una articulación hacia el acercamiento de los contenidos teóricos desde una vinculación práctica. Porque estamos convencidas que es desde las prácticas desde donde se consolidan los conocimientos.

De esta manera, el proceso consolida la formación del futuro profesional se sustenta en el compromiso que asumimos como responsables del taller, el que reside en propiciar en los estudiantes el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas e innovadoras, que les permitan insertarse como arquitectos-urbanistas y afrontar los desafíos del ejercicio profesional en la organización e integración de las actividades en el territorio, la incorporación de tecnologías y prácticas de construcción respetuosas con el medio ambiente, la creación de diseños urbanos que fomenten la movilidad sostenible y el uso eficiente de los recursos existentes.

Estas premisas nos han conducido a elaborar propuestas de enseñanza que permitan la colaboración de los estudiantes con las comunidades locales en materia de planificación territorial. Nos moviliza plantear un aprendizaje que permita articular el cuerpo teórico con la práctica desde una efectiva implementación en el territorio y que tenga como resultado mejorar la calidad de vida de quienes lo habitan, y además reforzar el compromiso social que asumimos como profesionales formadas en la Universidad Pública.

MARCO EN EL QUE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA

Es en ese mismo sentido que queremos establecer la responsabilidad que como docentes asumimos en el taller cada año, cada día de clase, y que resume nuestro real compromiso de provocar en nuestros estudiantes el interés por aprender. Responsabilidad que se fortalece en la convicción que sólo es posible lograrlo acompañando a los estudiantes en su trayecto formativo, conscientes de que no existe un solo camino en la enseñanza.

Una de las dificultades a considerar es sin duda, la diferencia entre la estructura cognitiva de los estudiantes y la estructura del campo disciplinar. Lo que Litwin (2008) denomina doble estructura: por una parte, está la ciencia con su lógica, que permite pensar las prácticas desde ciertas categorías, y por otro, el modo en que los estudiantes pueden pensar la realidad. Precisamente, estamos convencidas en promover un acercamiento entre ambas lógicas. Esto

implica reconocer plenamente la relación que existe entre la construcción del conocimiento y las prácticas de enseñanza, reflexionar acerca del quehacer en la clase, confrontar la teoría y la práctica, tomar conciencia de los propios procesos didácticos generados, y propiciar la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado.

El conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra no como información fragmentada, sino como parte de los esquemas de pensamiento que activan los estudiantes al interpretar la realidad en la que viven y sobre la que actúan, en base a su propia experiencia. Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que planteamos en el taller, están diseñadas en función de organizar actividades que propongan la puesta en marcha de procesos cognitivos en pos de generar construcción del conocimiento. En otras palabras, que colaboren con el desarrollo de las clases favoreciendo así el proceso comprensivo, y que humanicen los espacios de aprendizaje con el fin de estimular el aprendizaje significativo. (Ausubel, 1983) Aprendizaje que se centra en la recuperación de conocimientos y experiencias previas, como instrumento para lograr nuevos aprendizajes. Esta práctica educativa proporciona una metodología activa y motivadora que obliga a atender aspectos íntimamente relacionados, tales como la participación e integración de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

La articulación teórico - práctica es abordada sobre la base de un aprendizaje creativo que establece relaciones horizontales y dialécticas entre el conocimiento y la acción, donde la práctica interroga a la teoría y viceversa, y en la que cada una de ellas se convierte en campo de aplicación de la otra. En este sentido, estimulamos el pensamiento práctico basado en la acción reflexiva (Schön, 1997), mediante el cual los estudiantes construyen sus ideas y concepciones, producto de su actuar como consecuencia propia de un proceso reflexivo-creativo. Hablamos entonces de construir el pensamiento que surge del actuar. La reflexión permite a los estudiantes modificar sus ideas y concepciones, sobre todo aquellas que le habiliten a actuar en el momento para orientarlo hacia la acción.



Figura 3. Conocimiento académico. Fuente: Elaboración propia, 2023

Es precisamente por ello que, asignamos en la organización curricular una especial significación a los aprendizajes que se generan a partir de la práctica que involucra a los estudiantes en situaciones reales y problemáticas, implementadas por medio de la adquisición de una técnica, de un instrumento, a través de un estudio de caso, o del seguimiento del proceso de la planificación, en el que se puede reconocer. (Lucarelli, 1994) Estamos convencidas que la universidad debe generar aportes indispensables para mantener la calidad educativa y promover la retroalimentación, el diálogo continuo y permanente con la sociedad, en un proceso interactivo, de ida y vuelta, con diversos actores sociales y con el medio en el que habitan.

Para llevar a cabo e impulsar esta articulación: la enseñanza, la investigación y la extensión social, promovemos y motivamos en nuestros estudiantes la inquietud de participar en actividades que articulen su trayecto durante la formación de grado en nuestro taller con las convocatorias específicas de proyectos y becas en investigación como así también los proyectos de extensión de diferentes instituciones y organismos.

La siguiente imagen desarrolla el “Camino Pedagógico” que proponemos desde nuestro taller donde propone seguir un camino que comienza en la enseñanza de grado, para luego incorporarse en proyectos de extensión y en investigación en pos de transferir los conocimientos y luego incorporarlos a la gestión. Se propone entonces que el alumno se incorpore al taller como ayudante a Ad-honorem, luego que realice su experiencia en investigación en las becas de entrenamiento de la FAU, se incorpore a proyectos de investigación y de extensión para luego seguir en formación en investigación y poder sumarse a la gestión.

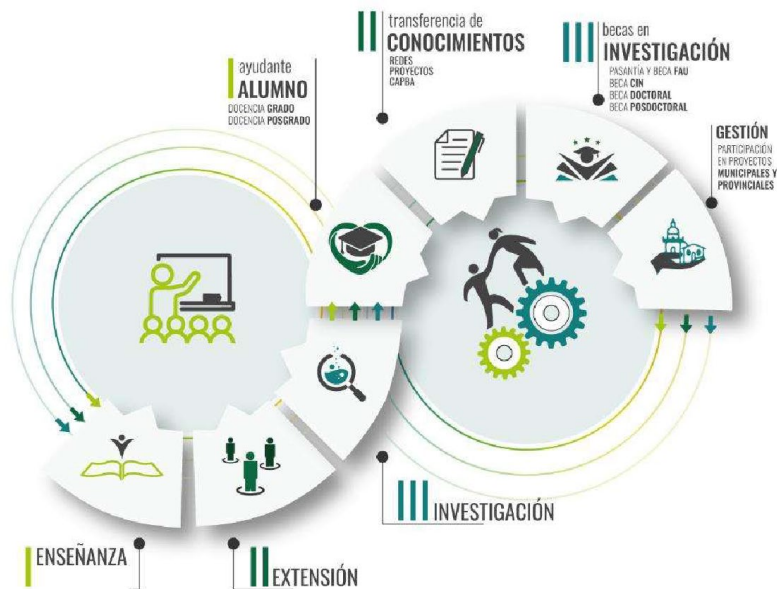


Figura 4. El camino pedagógico. Fuente: Elaboración propia, 2023

Entre las iniciativas a las que adscribimos desde el taller, se pueden mencionar la colaboración de los estudiantes en los proyectos vigentes de los diferentes grupos e institutos de investigación tanto de la facultad como de otras facultades o instituciones (Instituto de Investigaciones y Políticas del Ambiente construido IIPAC-CONICET-UNLP). También la incorporación y colaboración en proyectos ligados al desarrollo tecnológico y social (PDTs) que, si bien tienen por objetivo la resolución de problemas prácticos, deben plantear innovaciones cognitivas, asociarse con comunidades e incorporar instituciones que adopten el resultado, desarrollo y le den una cierta continuidad. La generación de Proyectos para la creación de redes mixtas, que vinculan las organizaciones civiles, la administración pública, la empresa, la industria e incluso los particulares.

Todo esto en el pleno conocimiento de que la conexión vincular entre enseñanza-investigación-extensión se ve aún más fortalecida cuando es atravesada por la experimentación en situaciones reales y concretas que permiten establecer una relación dialéctica en términos de complementariedad e integración entre el campo de conocimiento disciplinar y la práctica orientada hacia la comunidad.

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE “EL CAMINO DE LA EXPERIMENTACIÓN: DE LA ENSEÑANZA DE GRADO A LA INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN. EL CASO CITY BELL.”

Desde el primer año de formación en el área planeamiento contemplamos la construcción de un sistema de relaciones reguladas sobre los contenidos, los vínculos que establecemos con

las prácticas y el taller como espacio singular de colaboración en donde se producen los flujos de interacción, y que se expresa en la generación proyectos que permiten vincular la producción que realizan los estudiantes en su trayecto de formación, con la intención de trascender hacia proyectos de investigación y extensión.

El ejemplo que presentamos a continuación permite entender el camino pedagógico que impulsamos desde nuestro taller. Podríamos sintetizar que no es más que la generación de una secuencia integradora de aprendizajes, en las que las actividades de formación no son unidades sueltas sino que corresponden a un proceso integral desarrollado en el tiempo, cuyo resultado se ve complementado con la experimentación a lo largo del camino.

Como todo camino presenta “postas”, que muestran la secuencia progresiva de construcción del conocimiento de forma continúa a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje que comprende las tres asignaturas, y la trascendencia en proyectos de investigación y extensión.

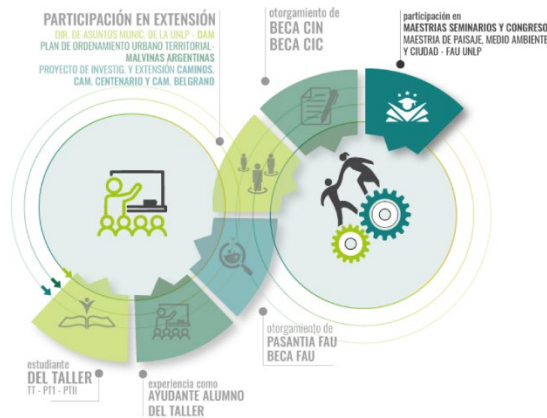


POSTA 1: comienza su trayecto de formación logrando su primer acercamiento a la realidad territorial, se construyen las bases conceptuales y metodológicas para poder comprender las distintas estrategias de ordenamiento del territorio.

Se elige como lugar de trabajo la delegación de City Bell, ubicada en la localidad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Se desarrolla el análisis y el Diagnóstico Territorial que condujo a la realización de una Propuesta de ordenamiento territorial, haciendo énfasis en los subsistemas de vialidades, centralidades y espacios verdes. Se propuso una nueva zonificación urbana, culminando con el proyecto y diseño urbano de un sector de City Bell.



POSTA 2: Una vez aprobadas las asignaturas y cumplido su ciclo de formación en el área Planeamiento, la estudiante es invitada a participar en el taller como ayudante alumna. A su vez se presenta a la pasantía de investigación Becas FAU cuyo título responde a “La integración paisajística en la expansión urbana en la localidad de City Bell”.



POSTA 3: Comenzó a colaborar en proyectos de investigación del Instituto de Investigaciones y Políticas del Ambiente Construido (IIPAC – CONICET UNLP). Por otro lado, en relación a la gestión formó parte como colaboradora del Plan de ordenamiento territorial y código de espacio público para el Partido de Malvinas Argentinas.



POSTA 4: Obtuvo una beca de la CIN y una beca de CIC por el proyecto: “Transformaciones territoriales y expansión urbana en el periurbano platense en los últimos 20 años. El caso del Partido de La Plata (2000-2020).” Estas becas se presentan como una continuidad de la labor realizada en la anterior y siguiendo con el trabajo de las problemáticas planteadas en el trabajo realizado en su formación en nuestro taller.



POSTA 5: Realiza la difusión de su trabajo presentándose en congresos y publicaciones de artículos en revistas de divulgación disciplinar.

Participa del proyecto de extensión “Caminos: Camino Centenario y Belgrano.” (FAU, UNLP), realizando diversos talleres con la comunidad para identificar los problemas a lo largo de los caminos haciendo foco en City Bell. (Club Atlético de City Bell organizado por el IIPAC-CONICET UNLP, la ONG DNI y ONG Nuevo Ambiente).

Presenta el trabajo “Patrimonio urbano del Barrio City Bell. Una mirada a la herencia en continua transformación” en el congreso de la Asociación de Escuelas y Facultades de Arquitectura Públicas de América del Sur (ARQUISUR) que se realiza en Porto Alegre.



POSTA 6: Estos aportes han servido de insumo para su Proyecto Final de Carrera y la obtención del título de grado.

Comienza su trayecto de formación con la realización de cursos de posgrado que le han permitido definir su especialidad profesional.

CONCLUSIONES

Adherimos a un proyecto de formación que expresa de manera particular la relación Universidad- Sociedad, como asimismo Educación-Campo laboral.

Es en este sentido que la Universidad atesora el compromiso de producir y transmitir conocimientos con un alto valor científico, artístico y técnico, y la enseñanza constituye una de sus funciones nodales.

Como docentes de la formación de grado asumimos la responsabilidad con la comunidad a través de trabajos de extensión. Y es a través de estas experiencias que seguimos creando lazos con la innovación educativa integral y dinámica. Nos hemos propuesto formar estudiantes técnicos y científicos que sean capaces de desempeñarse eficientemente en todo tipo de ámbito laboral y académico. Pero fundamentalmente hemos asumido el compromiso de enriquecernos y nutrirnos impulsando y acompañando a los estudiantes hacia una formación profesional integral, creando un diálogo estable y permanente con la sociedad, uniéndolos en forma colaborativa, complementaria, en un proceso interactivo, de ida y vuelta, con diversos actores sociales y con el medio en el que habitan, posicionando a la planificación territorial desde un desarrollo territorial equitativo, inclusivo y sostenible. Estamos caminando junto a nuestros estudiantes este “camino”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ausubel, D.P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Litwin, E. (1996). *El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda*. Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Editorial Paidós.

Litwin, E. (2008) a. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Editorial Paidós.

Lucarelli, E. (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. Bs. As. IICE, FFyL, UBA. *Cuaderno IICE*, (10).

Plan de Estudios VI, FAU, UNLP.

Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los Profesionales*. Editorial Paidós.

El lugar de la propia pregunta en la formación. Relato de una experiencia orientada por el psicoanálisis, en un proyecto de extensión universitaria: “Babel”

Silvana María Escobar

María Romé

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata

escobar.silvana@gmail.com

mariaromé83@gmail.com

RESUMEN

En un trabajo anterior, presentado en las 4tas Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, interrogamos la relación con el saber y la transmisión en la Universidad a partir de la experiencia clínica y formativa llevada a cabo en un proyecto de extensión universitaria, dependiente de la Facultad de Psicología de la UNLP: “Dispositivos colectivos para el abordaje de padecimientos subjetivos en infancias y juventudes” (Escobar, Romé 2023).

En esta oportunidad haremos referencia a la experiencia en un nuevo dispositivo de dicho proyecto, iniciado en el año 2023 y que continúa actualmente, en el 2024. Interrogamos el lugar de la propia pregunta en la formación. ¿Qué decimos cuando aludimos a la propia pregunta? ¿Qué lugar tiene en la formación? ¿Todas las preguntas tienen la misma relación con el saber? ¿Cuál es su estructura y función? ¿Qué diferentes usos de las preguntas podemos situar? Trataremos de dar cuenta del recorrido que hemos podido hacer con el equipo de trabajo intentando bordear estos interrogantes y otros que fueron surgiendo. Y compartiremos algunos de los efectos de nuestro recorrido.

PALABRAS CLAVE: pregunta; formación; enunciación; deseo

INTRODUCCIÓN

En un trabajo anterior, presentado en las 4tas Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, interrogamos la relación con el saber y la transmisión en la Universidad a partir de la experiencia clínica y formativa llevada a cabo en un proyecto de extensión universitaria, dependiente de la Facultad de Psicología de la UNLP: “Dispositivos colectivos para el abordaje de padecimientos subjetivos en infancias y juventudes” (Escobar, Romé 2023).

En esta oportunidad haremos referencia a la experiencia en un nuevo dispositivo de dicho proyecto, iniciado en el año 2023 y que continúa actualmente, en el 2024. Interrogamos el lugar de la propia pregunta en la formación. ¿Qué decimos cuando aludimos a la propia pregunta? ¿Qué lugar tiene en la formación? ¿Todas las preguntas tienen la misma relación con el saber? ¿Cuál es su estructura y función? ¿Qué diferentes usos de las preguntas podemos situar? Trataremos de dar cuenta del recorrido que hemos podido hacer con el equipo de trabajo intentando bordear estos interrogantes y otros que fueron surgiendo. Y compartiremos algunos de los efectos de nuestro recorrido.

UN NUEVO DISPOSITIVO. “LA FORMACIÓN COMO EFECTO”

Como plantea Michel Foucault en una entrevista publicada en la revista *Ornicar* N°10, un dispositivo surge en un momento histórico dado, como una manera de responder a una urgencia. De este modo tiene una función estratégica (Foucault, 1977).

A finales del año 2022, recibimos una lista muy numerosa de pedidos de aspirantes a ingresar en el equipo de trabajo del proyecto de extensión universitaria mencionado, la mayoría estudiantes de las carreras de Psicología. Nos encontramos con la pregunta de cómo dar lugar, alojar y acompañar estos procesos de incorporación en una práctica orientada por el psicoanálisis. Se escuchaba cierto pedido de un espacio de formación, que acompañe y prepare a dichos ingresos. Sin embargo, nos encontrábamos con varios interrogantes:

¿Cómo no deslizarnos hacia una lógica tradicional que contradiga la orientación con la que trabajábamos?

Decidimos tomar distancia de la idea de “curso introductorio”, el cual supone un saber previo, a adquirir, como requisito previo a la experiencia. Conmoviendo así cierto recorrido tradicional en la formación que supone: primero la teoría, después la práctica. (Escobar, Romé, 2023).

Nos propusimos entonces inventar un espacio de formación que acompañe a los practicantes en sus primeros encuentros con la clínica, pero sin un formato preestablecido. Si bien partimos de una orientación, la del psicoanálisis de Freud y de Lacan, lo cual implica un corpus teórico y una ética, acordamos que este espacio formativo no tendría a priori “ejes temáticos”, “contenidos” ni bibliografía establecida de antemano. Y que, en todo caso, su

carácter “formativo” podría advenir, o no, a posteriori, para cada uno de sus participantes, incluidas nosotras.

Miguel Furman plantea que marcar una orientación en la transmisión, “no implica enseñar un conocimiento, sino señalar especialmente el modo de conocerlo” (Furman, 2023, Pp 100)

Esta idea de plantear “la formación como efecto”, sin garantías previas, dio lugar al nombre del espacio, como un lugar de trabajo colectivo a partir de una pregunta propia de cada quien, singular. Alejándonos así de las prácticas de formación que funcionan muchas veces por repetición (Romé, M. Escobar, S. 2023).

Es Lacan quien, persiguiendo ese propósito dice “me impuse como regla, no volver a decir nunca las mismas cosas” (Boada, M. 2021) “no repetir nunca lo mismo y no decir lo que ya es habitual “ (Lacan, J, 1967/2022)

Jacques-Alain Miller escribe “distinguimos, como indica Lacan, la transmisión por repetición y la transmisión por encuentro...en otras palabras, está en juego la transformación del sujeto” (Miller, J.A. 2022, p. 151)

PROPIA PREGUNTA Y DESEO

Existe un modo de uso de las preguntas en la enseñanza que implican un saber previo, constituido, y las preguntas solo viene a constatar la presencia de respuesta a las mismas. Año a año en los cursos se repite este ciclo en las clases y en la evaluación.

Por otro lado, desde otra lógica, Éric Laurent, dice que cuando una enseñanza es verdadera, se dirige a lo no sabido, Ésta es una enseñanza que despierta, en oposición a la repetición de un saber cerrado que adormece, aburre. (Laurent, 2001). Partimos en el psicoanálisis de una experiencia de un saber no-completo, agujereado. ¿Cómo dirigirse a lo no-sabido? En esta orientación, las preguntas tienen otra estructura, van hacia el agujero en el saber. Más que ocultar la falta, la misma tiene un uso. En el psicoanálisis se ha ubicado la relación entre la falta y el deseo. De tal manera, que es posible un uso de las preguntas que se articulen con el deseo como motor.

Graciela Brodsky dice “Para Jacques Lacan no se trataba del pasado. Para él, siempre se trató del *psicoanálisis en el presente*, de hacer deseable el psicoanálisis activo hoy y ahora igual que la primera vez. Siempre es la primera vez para quien entra en análisis. Y debe ser siempre la primera vez para el analista que lo recibe.” (p. 14)

ALGUNAS VIÑETAS. PROPUESTA DE TRABAJO Y EFECTOS.

Las coordinadoras del espacio, planteamos la siguiente consigna: “que cada unx traiga/escriba para el próximo encuentro, una pregunta (o más) que lxs condujo a formar parte

de este dispositivo, una pregunta no necesariamente prolija, acabada, sino una pregunta genuina, propia de cada quien.

Acordamos que no se tratará de introducir a quienes ingresan en ningún saber preestablecido, sino de priorizar, como puerta de entrada, las preguntas de cada quien. Invitamos entonces a un encuentro mensual, sin programa ni bibliografía previa. Cada unx, incluso nosotras, llevará una pregunta que cause la propia participación de ese espacio.

Lo original de la propuesta es que las coordinadoras también traerán la suya. Interviniendo la típica distribución de lugares en que el Docente/sabe y el alumno/aprende. Aquí no se tratará de traer preguntas que los docentes o la bibliografía responderá (como un saber preexistente), sino que en forma horizontal cada unx traerá la propia, para compartirla y ponerla a trabajar. Graciela Brodsky escribe “O se enseña lo que se sabe, o se enseña en el borde mismo del propio saber, es decir, de un saber que respeta el agujero en el saber” (Brodsky, G. 2023, p.73)

Compartimos nuestras preguntas, se tratará de empezar a articularlas, escribirlas, formalizarlas. A posteriori podremos recoger los efectos del pasaje de esa pregunta inicial de cada unx por lo colectivo que se haya tramado en ese ciclo de trabajo. Para esto, nuestro método principal será la *conversación*, que podremos condimentar con lecturas y viñetas clínicas, extraídas tanto de la propia práctica en Babel como de la práctica de otrxs, que nos permitan pensar lo que hacemos.

Juan Carlos Indart afirma que “Cuando le es posible a un sujeto arriesgarse a colocar en palabras su singularidad, podemos decir que una conversación ocurrió, de ese modo “la dignidad singular” sería en alcance máximo al que podría aspirar una conversación” (Indart, 2020, p 70)

Graciela Brodsky, señala que hay algo en el psicoanálisis de intransmisible, cada psicoanalista se vé forzado a inventarlo cada vez. Cobra de este modo, un lugar relevante la experiencia analítica en la formación. La misma autora escribe “de todos modos, los efectos de formación siempre son uno por uno” (p. 206). E invita a cada uno a dar “testimonio” de sus hallazgos e invenciones. Propone inventar un dispositivo donde se recojan los *testimonios* de los efectos de formación. (Brodsky, G.2023)

Se suceden encuentros de trabajo y empezamos a recoger efectos, compartimos algunos en los dichos/testimonios de los participantes:

- Una integrante del equipo señala, a partir del recorrido realizado en este espacio, el pasaje de “el autor se pregunta” a “nos preguntamos”: “En este espacio es con una pregunta nuestra”.

- Otra comenta, sorprendida: “No se perdió nuestra pregunta en el taller” y destaca que eso dio lugar a una “búsqueda propia”.
- Alguien menciona las diferencias entre el saber preconcebido y “hacer el propio mordisco” en la teoría.
- Se subraya la riqueza de las preguntas que surgen “desde la práctica clínica”.
- Alguien comenta: “La articulación teórico-clínica, cuando se trae en función de una pregunta previa que surgió de la práctica es una herramienta que podemos usar con alguna idea de *para qué*”
- Se establece la diferencia entre las clases de la facultad, “masivas”, y las reuniones del proyecto, “colectivas”.
- Un integrante comparte: “Este espacio te acompaña y te deja con ganas de más”
- Alguien agrega: “Es emocionante, se siente en el cuerpo”, “Es desafiante, novedoso”
- “Me estoy encontrando con algo que no pensaba... algo distinto del abordaje clásico”
- “En otras instituciones o dispositivos los ingresantes son más pasivos; acá, de entrada activos... yo misma me animé a una posición más activa”. Y destaca la importancia de este cambio de posición durante la carrera, siendo estudiante: “no esperar a recibirse”.
- “Este espacio me permite orientarme acerca de mis gustos e intereses”
- Se destaca la importancia de ir “más allá de la teoría” en busca de la propia orientación.

Al compartir esas preguntas, constatamos los primeros efectos del pasaje de algo del orden de lo singular por lo colectivo de ese espacio: puntos de convergencia y divergencia, experiencias compartidas en el transcurso de la carrera, expectativas e inquietudes en común.

Un efecto a destacar, en los testimonios de los participantes del dispositivo, es la dimensión de la *sorpresa*, que da cuenta de la producción de algo nuevo en el trabajo colectivo. Así, este tiempo de trabajo posibilita una función transformadora.

Varias de las preguntas compartidas tocaban la cuestión de la articulación entre la teoría y la práctica. En este punto, podemos mencionar ciertas ideas iniciales o previas a la inclusión en el proyecto, que implicaba considerar al saber teórico como algo consistente o establecido que sería preciso adquirir antes del encuentro con la práctica. Aparece allí cierta concepción dualista entre la teoría y la práctica, que luego, en el transcurso de la experiencia, va perdiendo consistencia. El psicoanálisis, puede decirse, es una praxis con efectos en la relación con el saber, que encuentra en su experiencia la ocasión de renovarse.

Graciela Basz escribe: “El psicoanálisis es una práctica, siempre enfrentamos la tensión inevitable entre los conceptos y el caso clínico. Esto nos permite elevar cada caso a un paradigma, cada caso, en último término es un “inclasificable”, enseñar lo que no se enseña” (Basz, 2023, p.5)

Claudio Godoy, señala que S. Freud hace su transmisión del psicoanálisis por el camino de lo imposible de enseñar a través del comentario de los casos clínicos, “Dora” “Juanito”, “El Hombre de las ratas”. cada uno, caso por caso. (Godoy, C. 2023)

PROPIA PREGUNTA Y ENUNCIACIÓN

Recuperamos esta noción desde la perspectiva propuesta por Lacan (Lacan, 1958-1959/2014 y 1960/2005), considerando su originalidad con respecto a la concepción de la lingüística: la enunciación, en tanto posición del sujeto que enuncia con respecto a lo que dice, no se reduce al plano de la significación, no se limita a una cuestión meramente simbólica e imaginaria, sino que comporta un real. La localizamos entonces justo en el borde entre lo que se dice y lo indecible: lo que no logra decirse de manera acabada de alguna manera resuena en la enunciación (Romé y Escobar, 2024).

En trabajos previos (Romé, 2021a, 2021b) rastreamos las teorizaciones de Lacan al respecto en el momento clásico de su enseñanza no sin dejar de ubicar algunas pistas para su elaboración a partir de sus enseñanzas posteriores, desde la perspectiva de lo real (Lacan, 1972/2012). Yendo entonces más allá del grafo del deseo, donde la enunciación aparece en esa hiancia que se abre entre los dos pisos, la enunciación es pensable como punto de encuentro o coalescencia entre dos órdenes heterogéneos: el goce y el significante.

Nos servimos entonces de esta noción para leer aquello que aparece en nuestros intercambios, cuando son motorizados a partir de preguntas genuinas, poniendo en juego el deseo y el propio cuerpo. Así, constatamos la diferencia entre inevitables momentos de repetición, al transmitir ciertas pautas de organización del equipo, por ejemplo, y momentos en los cuales se pone en juego la propia enunciación, cuando algo de la propia falta, del propio deseo, resuena en lo que se dice. Recogemos los efectos que eso produce, por ejemplo, en los esfuerzos de formulación de la pregunta que cada uno elige compartir y poner a trabajar.

Roxana Vogler dice que “en la enseñanza, el sujeto es convocado a responder con el coraje de su propia enunciación, del propio acto. El deseo de enseñar está en consonancia con el deseo del analista, implica una relación con el saber vivo, despierta la contingencia del encuentro a partir de la constatación de su imposible” (Vogler, R. 2023, p. 109).

ALGUNAS REFLEXIONES

A partir de nuestra experiencia en los dispositivos colectivos de *Babel*, orientados por el psicoanálisis, nos encontramos con un lugar privilegiado de la propia pregunta. Un lugar de motor deseante del trabajo, la puesta en forma de la propia singularidad en la producción colectiva, y sus efectos de formación.

Eric Laurent, en su escrito, *Usos actuales posibles e imposibles del psicoanálisis* (2014), habla de los *usos posibles de la conversación* y las formas nuevas que va a tomar la conversación en el futuro, Escribe “La eficacia de estos encuentros, se puede perfectamente medir por la eficacia para causar el deseo decidido de los que han participado. Si se produce esto, un más de deseo, entonces habrá sido eficaz. tendremos que salir de esta sala más vivos que cuando entramos, es la única eficacia que ubica en el lugar correcto el deseo de otra cosa que siempre nos mueve” (Pp. 59)

Eric Laurent, nos convoca a “desconfiar” respecto de todo universal que pretenda adueñarse de antemano del campo de la aplicación de la regla. La ética del psicoanálisis, critica la falsa universalidad de la regla oponiendo lo que hace ley para cada uno, es decir lo particular. No es un desprecio de la regla, sino la localización de sus usos singulares. (Laurent, E. 2014)

El trayecto de la formación no es único, ni es un continuo acumulativo, presenta momentos de viraje, de cambios de posición subjetiva, de transformación. (Brodsky. G 2023). En ésta época, con avances de la lógica del protocolo y la estandarización, que anulan la propia interrogación y enunciación, nos preguntamos entonces por el posible uso de la *propia pregunta* en su función transformadora en la educación universitaria actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Basz, G. (2023). Nota editorial de la *Revista Lacaniana de Psicoanálisis N°33 junio de 2023* “LO QUE NO SE ENSEÑA”. ISBN 2422-5401

Boada, M. (2021). Una Enseñanza, eso marcha, eso falla, eso abre camino. *Revista el Escabel N°3 Progresos, Fracazos, Reinenciones*. Publicación de la Escuela de Orientación Lacaniana, Sección La Plata. Edit Grama. ISSN 2618-3471

Brodsky. G. (2023). *Los psicoanalistas y el deseo de enseñar*. Edit. Grama.

Escobar, S. y Romé, M. (2023). 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. C. Giordano y G. Morandi (Comp.). *Memorias de las 4tas Jornadas sobre Las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: “Producir Universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo”*. Especialización en Docencia Universitaria, Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de La Plata. ISBN: 978-950-34-2237-3. p.761-769 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/152528>

- Foucault, M. (1977). Entrevista publicada en revista *Ornicar*, núm 10, julio de 1977, págs. 62. Traducida al castellano por Javier Rubio para Revista *Diwan*, Nros 2 y 3, 1978, 171 -202.
- Furman, M. (2023). Lo que no se enseña. *Revista Lacaniana de Psicoanálisis*, N°33 junio de 2023.
- Godoy, C.I. (2023). Abrir camino en la enseñanza. *Revista Lacaniana de Psicoanálisis* N°33, junio de 2023.
- Indart J.C. (2020) Del síntoma al CIEN y del CIEN al síntoma. *Revista El niño* N° 15 *Modulaciones sobre lo neutro*, 11-12 Grama ediciones.
- Lacan, J. (1958-1959/2014). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 6, El deseo y su interpretación*. Paidós.
- Lacan J. (1960/2005). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. *Escritos II*. Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1967/2022). *Mi enseñanza y otras lecciones*. Paidós.
- Lacan, J. (1972/2012). El atolondradicho. En *Otros escritos*, 473-522, Paidós.
- Laurent, E. (2001). Lo imposible de enseñar ¿Cómo se enseña la clínica? Edt. *Cuadernos del ICDEBA* 13, 2da edición 2019.
- Laurent, E. (2014). Usos actuales posibles e imposibles del psicoanálisis. En *Psicoanálisis y Salud Mental*. Edit Tres Haches.
- Miller, J.A. (2022). *Cómo terminan los análisis. Paradojas del Pase*. Edit Grama.
- Romé, M. (2021a). Subversión de la enunciación en la enseñanza de Jacques Lacan: contribuciones de su seminario “El deseo y su interpretación”. *Perspectivas en Psicología*, 18(2), 107-120. ISSN 1668-7175 (versión impresa); ISSN 1853-8800 (versión digital). Recuperado a partir de <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/584>
- Romé, M. (2021b). *La enunciación en la infancia. Incidencias clínicas a partir de Lacan*. UNSAM Edita. Serie Tyché.
- Romé, M. y Escobar, S. (2023.) La Formación como efecto. Acerca de los modos de circulación del saber en un equipo de un proyecto de extensión universitaria. *Actas del Congreso de Investigación de la Facultad de Psicología 2023*
- Romé M. y Escobar, S. (2024) La transmisión en el borde. Actas de las terceras Jornadas Internas: *Babel: escribiendo invenciones*. Proyecto de Extensión Universitaria. Facultad de Psicología UNLP.
- Vogler, R. (2023). Enseñar, una cuestión de coraje. *Revista Lacaniana de Psicoanálisis* N°33, junio de 2023.

El trabajo de campo como estrategia formativa en el ámbito universitario

Sofía Spanarelli
Mariel Wojtiuk
Laura Tantignone
Agustina Suárez
Claudia Petrone

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora

sofiaspanarelli@gmail.com

marielrowo@gmail.com

laura.eunice1963@gmail.com

suarezagustina89@gmail.com

clanpetrone@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo es una reseña de la investigación que la cátedra de Didáctica I de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ desarrolló en el año 2019 y en la que se indaga sobre el trabajo de campo que se propone como estrategia para la integración entre teoría y práctica en la formación de los y las estudiantes. Se utilizó un enfoque cualitativo, con encuestas y grupos focales, involucrando a estudiantes y docentes. A partir de un análisis temático de la información obtenida, se identificaron las fortalezas del trabajo de campo que incluyen la generación de espacios reflexivos, el fomento del diálogo y la experiencia directa en el campo profesional. Sin embargo, los obstáculos incluyeron dificultades en la escritura académica, trámites burocráticos con instituciones educativas y la gestión del tiempo. A pesar de los desafíos, el trabajo de campo se reconoce como una herramienta valiosa para la formación integral de los y las estudiantes, contribuyendo significativamente al desarrollo de competencias profesionales y la articulación entre la teoría y la práctica.

PALABRAS CLAVE: didáctica; teoría y práctica; trabajo de campo; estudiantes universitarios

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionales de la educación en el ámbito universitario exige ir más allá del desarrollo de los contenidos didácticos en el salón de clases. Los propósitos de la enseñanza enfatizan la necesidad de promover una formación integral, para afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad actual.

El trabajo de campo contribuye con estos propósitos, en tanto se constituye en una estrategia pedagógica que favorece el análisis de los procesos sociales; asimismo, propicia la observación, la investigación y la valoración científica de los problemas.

Por lo tanto, el trabajo de campo es una manera de ponerse en contacto con la realidad; y, en este sentido, es una herramienta valiosa para abordar “en el terreno” aquello que teóricamente se expone en clase.

Por lo expuesto, en la cátedra Didáctica 1, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Lomas de Zamora, el trabajo de campo se ha constituido en una estrategia central en el proceso de formación. Es así, que en el año 2019 la cátedra ha desarrollado un proceso de investigación a fin de conocer sus fortalezas y debilidades, a partir de las experiencias de las y los estudiantes.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN/ INTERROGANTES PRINCIPALES

La cátedra Didáctica 1, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, considera indispensable que sus estudiantes puedan tener un abordaje teórico y práctico de las conceptualizaciones que se pretenden enseñar. Para tal fin, se propone, en el proceso de formación, la realización de un trabajo de campo grupal, que se realiza simultáneamente con la cursada de clases teóricas y prácticas.

Dicho trabajo consiste en el análisis de las prácticas de enseñanza institucionales y áulicas, que se desarrollan en una escuela en particular (de Nivel Inicial, Primario o Secundario). Se considera relevante que las y los estudiantes reconozcan la práctica misma como objeto de conocimiento en el proceso de formación inicial. “Las teorías son marcos interpretativos, merecen ser analizadas, pero también cuestionadas y contextualizadas, en un contexto y unas prácticas que las interpelan” (Davini, 2015, p. 115).

Para el desarrollo de este trabajo de campo, se llevan a cabo diversas dinámicas formativas. En primer lugar, se acompaña a los estudiantes en la elaboración de dos herramientas centrales de la práctica: la entrevista y la observación de clases. Para la previsión de estos instrumentos, la cátedra genera espacios presenciales y virtuales de tutoría, consulta y revisión de materiales elaborados por los grupos de estudiantes. En segundo lugar, se interviene a fin de acompañar el proceso de análisis de la información recabada, a partir de las conceptualizaciones abordadas en el trayecto de formación. Como resultado de este

proceso, los y las estudiantes elaboran un informe escrito, en el cual la articulación entre la teoría y la práctica es lo central.

Durante el 2019, desde la cátedra se desarrolló un estudio que partió del siguiente problema de investigación:

¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades del trabajo de campo de la cátedra Didáctica I, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la UNLZ, en el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica durante el proceso de formación, desde las opiniones de las y los estudiantes?

OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación consistió en analizar las fortalezas y las debilidades del trabajo de campo de la cátedra Didáctica I, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la UNLZ, en el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica durante el proceso de formación, desde las opiniones de las y los estudiantes.

Para el logro de este objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Describir las fortalezas del trabajo de campo en el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica.
- Describir las debilidades del trabajo de campo en el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica.
- Describir las opiniones de los y las estudiantes de Didáctica I sobre la función del trabajo de campo como estrategia para el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica, y las dinámicas formativas puestas en juego para su realización.

ABORDAJE METODOLÓGICO

En relación al tipo de estudio, la investigación se abordó desde el método cualitativo. Ruiz Olabuenaga (1996) afirma que “los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, situados y contruidos (...) y eligen la descripción espesa y los conceptos comprensivos del lenguaje simbólico” (p. 26). En las Investigaciones cualitativas lo esencial no es evitar el uso de datos estadísticos, sino decidir qué cosas tiene sentido que se cuenten, y ocuparse en definir la cualidad de las cosas de la vida social.

Se trató de un estudio descriptivo, puesto que se buscó “especificar las propiedades más importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Dankhe citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 60). En estos estudios, se miden las variables o conceptos de manera independiente, aunque, de todas formas, se pueden integrar las mediciones para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés.

La muestra sobre la que se realizó la investigación, estuvo conformada por estudiantes que habían cursado la materia Didáctica 1, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, en el primer y segundo cuatrimestre del año 2019.

Durante el desarrollo de la investigación, se decidió contar con el aporte de informantes clave, que pudiesen brindar información valiosa en torno a las consideraciones sobre los trabajos de campo como estrategia facilitadora para el establecimiento de relaciones teoría práctica. Un informante clave es un individuo seleccionado por su conocimiento y experiencia en un tema de interés. Por este motivo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de carreras del área de Educación, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la UNLZ, de las materias: Antropología Cultural, Pedagogía Institucional, Didáctica 3, Epistemología y Psicología Genética, Diagnóstico psicopedagógico, Estrategias para el abordaje de las dificultades del aprendizaje y Orientación educacional y Laboral. Todas estas materias proponen, también, a sus estudiantes la realización de un trabajo de campo. Interesaba, particularmente, conocer sus experiencias y percepciones en torno a esta estrategia de formación.

Las técnicas utilizadas se encuentran enmarcadas en aspectos cualitativos, que permiten un acercamiento a los y las alumnos y sus producciones. Se realizaron cuestionarios y grupos focales con estudiantes, para obtener información sobre las dinámicas puestas en juego a la hora de resolver el trabajo, y sus percepciones sobre la importancia del trabajo de campo como estrategia formativa para relacionar conocimientos teóricos y prácticos.

Se utilizó una encuesta o cuestionario autoadministrado. Esta técnica consiste en aplicar, a un universo definido de individuos, una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que se desea conocer algo. Las encuestas tienen una variedad de propósitos y se pueden llevar a cabo de muchas maneras, dependiendo de la metodología elegida y los objetivos que se deseen alcanzar.

El principal objetivo de la aplicación de una encuesta en la investigación desarrollada está en relación al trabajo de campo que los y las estudiantes debieron realizar como parte de la cursada de la materia. En particular, se consultó acerca del potencial que el trabajo de campo proporcionó a la posibilidad de relacionar los conocimientos teóricos con los conocimientos prácticos.

Los datos fueron obtenidos mediante el uso de procedimientos estandarizados, con la finalidad de que cada persona encuestada pudiera responder las preguntas en una igualdad de condiciones. De esta manera, se podría evitar opiniones sesgadas, que hubieran podido influir en el resultado de la investigación. Se optó por el uso de la plataforma que los cuestionarios de *Google online* brindan.

A fin de evaluar en qué medida las preguntas de la encuesta podían ser interpretadas con la mayor homogeneidad posible por parte de los y las encuestados, se realizó una aplicación de prueba. Un grupo pequeño de 12 estudiantes recibieron y contestaron la encuesta, y luego tuvieron una breve entrevista donde se les solicitó que brindasen su opinión sobre las preguntas y consignas, siempre en torno a su comprensión y también la interpretación de las mismas. A partir de este procedimiento se realizaron ajustes que favorecieron la eficiencia del instrumento.

La encuesta realizada a dos muestras de alumnos y alumnas, de diferentes cuatrimestres fue pensada con una estructura organizada en tres partes: la primera, acotada a pocos ítems, se refiere a establecer cierta caracterización del perfil de los y las alumnos; la segunda, con mayor intensidad, buscó información sobre el propio procedimiento y experiencias del proceso de realización del trabajo de campo, dividiendo en una indagación sobre las instancias que la cátedra brinda de acompañamiento a los y las estudiantes, y de los facilitadores y obstáculos encontrados en el campo; finalmente, la tercera parte, solicitó información sobre los resultados que se esperaban del trabajo de campo, es decir, la articulación entre la teoría y la práctica.

Terminada la cursada, los y las estudiantes fueron invitados a colaborar con la investigación y quedó a disposición de quien quisiera completar la encuesta en forma on line. Esta consideración es importante ya que de ninguna manera las respuestas pueden estar condicionadas por atravesamientos subjetivos en torno a su condición como estudiantes.

Por otro lado, la técnica de los grupos focales según Korman (1986, citado por Aigner, 2002, p. 2) es: *“La reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de la investigación”*. Esta técnica se convierte en un intercambio de experiencias sobre el que, en general, los interlocutores reaccionan positivamente al darse cuenta que otros vivencian de manera similar un mismo fenómeno (Mieles Barrera y Tonon, 2015).

Partiendo de las características de esta técnica, se realizaron los grupos al final de cada cuatrimestre y luego de haber analizado los cuestionarios, con la intención de complementar la información recolectada. Además, la técnica de grupos focales ha sido importante en el proceso de triangulación “como soporte del rigor científico en la investigación cualitativa, entendida desde Taylor y Bogdan (1994) como la combinación dentro de un mismo estudio de distintos métodos de recolección de información o fuentes de datos” (Mieles Barrera y Tonon, 2015, p. 88). De manera más general, la triangulación de las fuentes de información conlleva la comparación de la información referente a un mismo fenómeno pero obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, en diferentes puntos o ciclos temporales existentes en aquel lugar o, como ocurre en la validación solicitada, comparando los relatos de diferentes

participantes (incluido el etnógrafo) envueltos en el campo. En la triangulación se comprueban las relaciones existentes entre los conceptos y los indicadores mediante el recurso a otros indicadores.

En torno a los trabajos de campo se realizó una lectura y análisis de los mismos en función de diferentes criterios como la reflexión, la producción, la originalidad, lo inédito de sus escritos o conclusiones.

Finalmente, para el análisis de los datos, se utilizó el análisis temático. Esta estrategia metodológica se define como un proceso de codificación de información cualitativa con diferentes propósitos ya que es un camino para observar sistemáticamente personas, interacciones, grupos y culturas (Boyatzis, 1998). Posibilita identificar, analizar e informar temas y estructuras, que permite que se revelen tanto las experiencias, como los significados y realidades de los sujetos, así como la posibilidad de examinar los caminos en que los eventos, realidades, significados y experiencias son los efectos del discurso de una sociedad (Braun y Clarke, citado en Tonon, 2012).

CONCLUSIONES

A partir del desarrollo del estudio, se pudo concluir que el trabajo de campo de Didáctica I, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la UNLZ, potencia y facilita la relación entre la teoría y la práctica en el proceso de formación.

Enumeramos las fortalezas del trabajo de campo, que se relevan a partir del estudio:

A) Posibilita generar espacios de aprendizaje y reflexión.

b) Permite abrir debates para problematizar conceptos y teorías trabajadas en el espacio teórico de Didáctica I.

C) Habilita a los y las estudiantes espacios de experiencia, demandando la reconstrucción crítica de conceptos teóricos, a partir de ella. Requiriendo de ellos y ellas:

-La observación de personas que interactúan entre sí y con objetos dentro de determinadas coordenadas espaciales y temporales.

-La realización de entrevistas, encuestas, registros.

-El análisis de datos

-La sistematización

-La interpretación

-La intervención

D) Permite experimentar y vivenciar situaciones en territorio que será campo de acción futuro. Facilita el aprendizaje en contexto permitiendo acceder al futuro campo de intervención, conociendo los problemas propios, instalando el debate y la reflexión sobre posibles soluciones.

E) Es una herramienta que complementa efectivamente los objetivos y competencias de intervención que se requieren para la formación profesional, contribuyendo en el desarrollo del egresado.

F) Favorece el diálogo entre la práctica y la reflexión en la acción, facilitando la integración del conocimiento académico con el aprendizaje situado. Las prácticas de enseñanza y la reflexión en la acción permiten cuestionar el conocimiento, favoreciendo el encuentro y el desencuentro entre los y las estudiantes.

G) Brinda:

- La posibilidad de trabajar contenidos contextualizados en experiencias concretas, que puedan articular la teoría en el campo profesional.
- La experiencia en acto directo.
- La construcción de diversos tipos de textos que vinculan teoría y metodología en la práctica.
- La supervisión de la cátedra a lo largo de todo el trabajo, que retroalimenta y nutre la tarea de formación.
- La posibilidad de tomar un posicionamiento articulando teoría y práctica.

H) Convoca a trabajar en equipo con los pares, movilizando recursos y procesos cognitivos de las prácticas, promoviendo la construcción colectiva del saber.

I) Ofrece un espacio en el que el docente y las y los estudiantes se ocupan de construir activamente el conocimiento.

En resumidas cuentas, el trabajo de campo favorece que las y los estudiantes se involucren en sus aprendizajes y logren reconocer sus logros y dificultades. De la misma forma, el proceso de interacción, observación, registro de prácticas situadas favorece la integración con marcos conceptuales. (Davini, ob.cit.).

No obstante, se concluye además que, para los y las estudiantes de Didáctica I, funcionan como obstaculizadores en la realización del trabajo de campo, los siguientes aspectos:

- **Las prácticas de escritura:** el proceso de producción de un texto grupal, a la adecuación al género y la utilización de un vocabulario académico y específico al campo de conocimiento.
- **La articulación con las instituciones educativas:** las instancias burocráticas previas al comienzo del trabajo (que remiten a las autorizaciones de distintos niveles de gestión para el ingreso a las escuelas, como así también la determinación acotada de los días y horarios de asistencia a la institución educativa, limitando las posibilidades de un buen desarrollo de las actividades planteadas, etc.).
- **El tiempo para la construcción del trabajo:** las visitas semanales a las escuelas y el cumplimiento con la cursada de la materia (asistencia a teóricos, prácticos y tutorías

del trabajo de campo, lectura de bibliografía, etc.) acota los tiempos la realización del trabajo.

Por lo expuesto, podemos concluir que el trabajo de campo posibilita a las y los estudiantes articular las herramientas conceptuales con las prácticas de enseñanza, un saber que les permitirá asumir, a futuro, la responsabilidad de construir y hacer crecer su propia práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales *CEO*, 6. Universidad de Antioquia. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1611>
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming Qualitative Information Thematic Analysis and Code Development*. Thousand Oaks, CA Sage.
- Davini, M.C. (2015). *La formación práctica docente*. Buenos Aires: Paidós
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. En R. Hernández-Sampieri, C. Fernández-Collado y P. Baptista-Lucio *Metodología de la Investigación*, 88-101. McGraw-Hill.
- Mieles Barrera, M.D. y Tonon, G. (2015). *Calidad de vida y niñez: perspectivas desde la investigación cualitativa*. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1zk0mbs>
- Ruiz Olabuenaga, J.I. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. *Revista Internacional de Sociología*.
- Tonon, G. (2012). *Cómo analizar los datos en estudios cualitativos*. Documento de trabajo para el curso Introducción a la integración de metodologías. Washington. INDES-BID.

Entre el aula y el Estado. Reflexiones sobre la formación de Sociólogas/os de la UNLP

Agustina Chielli
María Laura Pagani

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la Provincia de Buenos Aires
agustinachielli7@gmail.com
mlpagani76@gmail.com

RESUMEN

En esta ponencia se propone abordar una experiencia de enseñanza, en el campo de las políticas públicas, que implicó una forma no convencional de generación y circulación del conocimiento, a partir de las prácticas de formación en investigación en el Ministerio de las Mujeres, Políticas de Géneros y Diversidad Sexual de la PBA que se realizaron en el 2022 con estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la UNLP. Consideramos que fue un espacio pedagógico y didáctico distinto, transformador y disruptivo tanto para la lógica de aprendizaje en el ámbito académico, como en la gestión estatal, ya que aportó concretamente al conocimiento sobre una política de suma relevancia como lo es la Ley Micaela Bonaerense. Mediante el análisis de este caso se busca reflexionar sobre una experiencia que consideramos innovadora y que retoma una demanda estudiantil, junto a la propuesta de docentes especializadas/os en la temática. Asimismo, creemos que el desafío es repensar las prácticas educativas, tomando en consideración distintas demandas y aportes de actores intervinientes, respecto del perfil de la carrera y alcances del título en relación con en el plan de estudios.

PALABRAS CLAVE: prácticas de enseñanza; investigación; políticas públicas; Sociología

INTRODUCCIÓN

La experiencia sobre la que vamos a reflexionar son las prácticas de formación en investigación del Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, que se realizaron en el segundo cuatrimestre del 2022, en la Dirección Provincial de Formación, Investigación y Políticas Culturales para la Igualdad del Ministerio de las Mujeres, Políticas de Géneros y Diversidad Sexual (actualmente Ministerio de Mujeres y Diversidad) de la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de contribuir a la construcción de un sistema de evaluación de los resultados de la Ley provincial N° 15.134, conocida como Ley Micaela Bonaerense.

La fundamentación de la elección del caso radica en que se trató de una experiencia que buscó generar conocimientos en la gestión estatal desde la propia formación académica, valorando los saberes producidos en y desde el Estado -en este caso el Ministerio- y la FaHCE-UNLP a partir de los generados en este marco por las/los estudiantes de grado de Sociología que participaron de la experiencia.

Esta práctica de enseñanza consideramos que significó la posibilidad de nuevas formas de generar conocimiento y de promover un sentido distinto de su uso y circulación, desde una perspectiva de intercambio y aportes mutuos entre ambas instituciones.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las prácticas tuvieron lugar en la Dirección de Investigaciones perteneciente a la Dirección provincial de Formación, Investigación y Políticas Culturales para la Igualdad del Ministerio en cuestión. Esta Dirección tiene, entre otras acciones, la función de diseñar e implementar instrumentos de monitoreo; diseñar herramientas para la sistematización de las experiencias de formación y capacitación del Ministerio; recolectar, registrar, producir y sistematizar datos; elaborar informes sobre la transversalización de la perspectiva de género en el Estado provincial y sobre las formaciones en materia de género que se llevan a cabo, entre otras. Es en este marco que, desde esta Dirección, se realizan periódicamente evaluaciones de las formaciones en Ley Micaela Bonaerense⁶⁰.

En este sentido, los objetivos de las prácticas fueron posibilitar a las/los estudiantes avanzadas/os la adquisición de una experiencia de investigación en su formación académica, pero desde otro espacio y lógica como es el de la gestión estatal. Se buscó desarrollar conocimientos, aptitudes y habilidades necesarias para abordar el diseño y realización de proyectos de investigación en el ámbito público, a partir de una inserción en una realidad

⁶⁰La Ley provincial N° 15.134, conocida popularmente como Ley Micaela Bonaerense que establece capacitaciones obligatorias y permanentes en la temática de género y violencias por razones de género para todas las personas que se desempeñen en la función pública.

laboral concreta, incorporando conocimientos vinculados a dicho ámbito y generando herramientas que contribuyan a acercar una orientación futura de posible elección u orientación profesional.

Estas prácticas de investigación se enmarcaron en una modificación del plan de estudios vigente de la Licenciatura en Sociología en el año 2003, que supuso la ampliación y reordenamiento de las formas de acreditación de las horas de investigación (a través de la Modalidad C de acreditación de materias), con miras a ampliar las posibilidades de realización de prácticas de formación en investigación -como la aquí presentada-, tanto en el marco de proyectos académicos como en el ámbito de otras instituciones mediante la firma de convenios (Camou, 2023). En este sentido, el Departamento de Sociología de la FaHCE-UNLP impulsa desde hace varios años estrategias de vinculación, particularmente, con el sector público y con organizaciones de la sociedad civil⁶¹.

Si bien muchas experiencias de vinculación despertaron ciertas desconfianzas respecto de lo que se esperaba que las/los estudiantes realizaran, paulatinamente se legitimó la necesidad de avanzar con este tipo de estrategias debido a que ofrecen, por un lado, una experiencia de participación en un proceso de producción de conocimiento estructurado y situado de la realidad social que permite el acercamiento a la elaboración de propuestas y recomendaciones para la resolución de problemas. Asimismo, viene a cubrir una vacancia que persiste en la formación de grado de Sociólogas/os, donde se enumeran una serie de incumbencias en relación con una posible inserción laboral y profesional en dependencias estatales. Algunas de ellas suponen elaborar conocimiento, diagnósticos y propuestas de intervención sobre aspectos de la realidad social; asesorar en el diseño de políticas globales y sectoriales; dirigir, coordinar y evaluar programas y proyectos de organización y/o transformación de diversos aspectos de la realidad social; diseñar y aplicar procedimientos de sistematización y análisis de datos y efectuar la interpretación de los mismos, etc. Como dan explícita cuenta los fundamentos de la currícula actual, la formación de profesionales se orienta por una posible inserción en las organizaciones. Sin embargo, las materias relacionadas con la formación en estas temáticas son acotadas (concretamente: Sociología de las Organizaciones -materia obligatoria- y dos Talleres de Investigación -de carácter optativo- relacionados a las políticas públicas). A su vez, las/los estudiantes venían manifestando en diversos espacios no contar con herramientas para desempeñarse laboralmente, al no tener instancias prácticas durante la carrera (Chielli, 2023).

⁶¹Las pautas y lineamientos fueron discutidos al interior del Departamento y entre los claustros de docentes, graduados/as y estudiantes. Siguiendo a Camou (2023), las primeras experiencias de vinculación se llevaron adelante con el Programa “Casas de Justicia”, Instituto de Estudios Legislativos de la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia, Oficina de Defensa de la Sociedad Civil, Siempre/Sisfam, IOMA, IPAP, etc.

En este marco, esta experiencia surge a partir de la iniciativa de dos docentes de la facultad con una doble pertenencia institucional (en docencia académica y en gestión pública): una profesora de Historia a cargo de la Dirección de Investigaciones y otra, de asesoramiento en el Ministerio, con trayectoria en el empleo estatal y docente en la carrera de Sociología de la UNLP. Asimismo, desde el Ministerio se sumó al equipo para la coordinación operativa y seguimiento, una integrante de la Dirección también graduada de Sociología y con inserción en la FaHCE. Estas tres personas estuvieron a cargo de las prácticas (Chielli, 2023).

Para la realización de esta experiencia se firmó un acuerdo entre el Ministerio y la FaHCE-UNLP, donde se estableció que el número de estudiantes sería hasta 15 y en caso de haber más interesadas/os se aplicaría un criterio de selección determinado, como finalmente sucedió. El mecanismo consistió en priorizar la acreditación de saberes teóricos y prácticos vinculados a las problemáticas de género y a las políticas públicas.

La participación de estudiantes en estas prácticas de formación en investigación en el ámbito estatal, fue de gran relevancia ya que las acciones del Estado y sus intervenciones se convirtieron en los últimos años en temas de estudio, desarrollo y reflexión académica y en ámbitos de inserción profesional. En particular las políticas públicas de género tendientes a disminuir las desigualdades de género presentes en nuestra sociedad, han cobrado visibilidad e institucionalidad en la agenda pública y estatal provincial.

En este sentido, Bonicatto, Iparraguirre y Fernández (2020) afirman que la gestión de las organizaciones y políticas públicas, emergió como motivo de interés y preocupación de muchas/os actores del mundo académico, que en su trabajo diario identifican como objeto de estudio y/o intervención a los procesos de diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas, y en cuyos trabajos proponen pensarlas, analizarlas y entablar un diálogo con el propio Estado en un intento por retroalimentar sus conocimientos.

Consecuentemente, desde hace algunos años, el ámbito académico se constituyó en uno de los centros de producción de conocimiento interesado en analizar, problematizar y estudiar al Estado. Es decir, su funcionamiento, organización, cultura organizacional, lógicas de funcionamiento, acciones, intervenciones, relación con otras/os actores, y, especialmente, el desempeño de sus políticas (Camou y Pagani, 2017). Las acciones del Estado y sus intervenciones se convirtieron entonces en “objeto” de indagación, desarrollo y reflexión académica. En efecto, son crecientes las carreras de grado, postgrado, maestrías y equipos de investigación involucrados con estas cuestiones⁶². Asimismo, es de destacar la inserción creciente de las/os graduadas/os de nuestra carrera en el ámbito estatal. a partir de su participación en las “hechura” de las políticas públicas, en su implementación, gestión y/o

⁶²Las autoras forman parte del proyecto “Políticas públicas y gestión estatal en la provincia de Buenos Aires (2003-2024)” radicado en la FaHCE-UNLP.

evaluación y/o por estar insertas/os en organizaciones sociales que se relacionan con las políticas gubernamentales (Pagani, 2023).

En este marco, resulta de interés analizar e incentivar la generación de interrogantes sobre las problemáticas del estudio de las políticas públicas y la necesidad de que no solo sea una transmisión teórica de contenidos, sino un aprendizaje situado en una organización estatal. Por eso, este taller se planteó en su diseño un entrecruzamiento de dos temas de fundamental importancia para la formación: el de políticas públicas con enfoque de género y la evaluación de políticas. En consecuencia, se pretendió promover un esfuerzo que combine elementos conceptuales, teóricos, metodológicos y axiológicos para el diseño de políticas de evaluación, en este caso de la formación en género, que genere valor público en la gestión estatal, desde la propia formación académica (Chielli, 2023).

PLANIFICACIÓN, DISEÑO Y DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN

Las prácticas de formación en investigación, tuvieron lugar en la sede del Ministerio ubicada en calle 68 en la ciudad de La Plata, los días viernes con una duración de aproximadamente cuatro horas (como un taller habitual de 50 horas dictado en la Facultad) y tuvieron una duración de 4 meses (del 19/8 al 18/11 de 2022).

La planificación y organización de los encuentros se dividió en dos bloques, y se buscó que sea similar a una cursada en el marco de la Facultad, pero con las particularidades de ser en una dependencia estatal. A partir de una serie de actividades se elaboró un plan de trabajo que comenzó por abordar y problematizar cuestiones más generales del estudio de las políticas, para ir introduciendo temas específicos sobre la perspectiva de género, tales como la institucionalización de las políticas públicas con esta perspectiva, la transversalización de la perspectiva de género en el Estado, la investigación, entre otras.

En un segundo tramo, se introdujeron aspectos sobre las líneas de curso de la Ley Micaela Bonaerense⁶³, junto con su diseño pedagógico, para luego focalizar sobre el proceso de evaluación de la Ley, centrándose en la planificación, construcción, procesamiento y análisis de los resultados de los cursos. Se mostró a las/los estudiantes los instrumentos de evaluación y los datos con los que contaba para ese momento la Dirección de Investigaciones (mayoritariamente cuantitativos), a fin de que las/los alumnas/os puedan contribuir con la elaboración de un sistema de evaluación para el análisis de los resultados de la Ley Micaela Bonaerense. Para ello, se les solicitó el armado de tres grupos, donde cada uno realizó entrevistas en profundidad (que los grupos diseñaron) a participantes de tres de las cuatro

⁶³https://www.gba.gob.ar/mujeres/ley_micaela

líneas de curso de la Ley Micaela Bonaerense. Se buscó especialmente relevar interpelaciones a nivel subjetivo; cambios a nivel de lo grupal y organizacional; socialización del conocimiento; desafíos y limitaciones de la formación.

Las personas fueron entrevistadas en sus espacios de trabajo (por lo que se conocieron diferentes Organismos) y fueron analizadas en un informe final que debieron entregar para acreditar el taller. En el mismo se abordaron cuestiones sobre el ejercicio de la investigación (trabajo de campo y diseño de instrumentos de relevamiento) y reflexiones sobre la importancia de evaluar la implementación de la Ley Micaela Bonaerense.

Cabe destacar que el cronograma de encuentros y propuesta pedagógica fue planificado en conjunto y presentado ante la Junta Asesora Departamental del Departamento de Sociología UNLP antes de su inicio, y que todas las clases fueron coordinadas por las docentes a cargo. En algunos encuentros hubo pequeños ajustes de fechas, según las agendas de las funcionarias invitadas, y los intereses emergentes de las/los estudiantes para profundizar o retomar alguno de los temas. Algunos encuentros tuvieron la participación de funcionarias del Ministerio⁶⁴ y de trabajadoras de distintos equipos técnicos, cuyas visitas se relacionaron con los contenidos y temas del programa, con las lecturas que fueron indicadas previamente y se apoyaron en preguntas disparadoras para la reflexión grupal.

VALORACIÓN ANALÍTICA, LOGROS ALCANZADOS Y DESAFÍOS FUTUROS

Cabe destacar que las/los 15 participantes terminaron las prácticas y en el balance realizado se destacó el cumplimiento de los objetivos propuestos respecto a reconocer los principios, orientaciones y metodologías para el diseño de evaluación de políticas con enfoque de género; comprender los enfoques y metodologías de la evaluación con perspectiva de género a fin de contribuir con el diseño de evaluación de la Ley Micaela Bonaerense; y generar un espacio de intercambio entre las/los estudiantes y los equipos de trabajo del Ministerio a fin de compartir experiencias respecto a la intervención en el proceso de desarrollo de las políticas públicas, que aporten a futuras prácticas de inserción profesional en el Estado (Chielli, 2023).

Desde la Dirección de Investigaciones, se valoraron los aportes que realizaron las/los alumnas/os al sistema de evaluación de la Ley Micaela Bonaerense a partir del relevamiento

⁶⁴La apertura contó con la presentación del Director del Departamento de Sociología de la FaHCE; la Directora Provincial del área de Formación y la Ministra de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual. En encuentros posteriores fueron invitadas la Directora de Formación y la Directora de Región Capital. Cuando se abordaron las investigaciones surgidas en el marco estatal: la Directora Provincial de Investigación, Planificación y Gestión y la Directora de Estadística y RUCVG, además de integrantes del Equipo de trabajo de la Dirección de Investigaciones a cargo de la Investigación sobre incumplimiento de la obligación alimentaria en la PBA y la construcción del Sistema de Indicadores con Perspectiva de Género - SIPG-PBA.

de información cualitativa de informantes clave,⁶⁵. También se destacó la selección de fragmentos de entrevistas que lograron ilustrar las conclusiones obtenidas y sus reflexiones, poniendo en diálogo los distintos emergentes analizados, los cuales formaron parte del informe de Ley Micaela Bonaerense que publicó el Ministerio en 2023 y que hace explícita mención al aporte realizado por este equipo de alumnas/os⁶⁶. Asimismo, en 2023 se presentaron los resultados de la experiencia en la FaHCE, donde entre las/los expositoras/es se contó con la voz de las/los propias/os protagonistas, tanto estudiantes que participaron de las prácticas, docentes y personas entrevistadas de los organismos. Por último se realizó una presentación en la Junta Asesora Departamental donde se compartió un informe final de las prácticas. Vale resaltar que esta experiencia fue objeto de una tesina de la Licenciatura, de una de las autoras de este trabajo (Chielli, 2023). Allí la autora reconoce que esta experiencia fue enriquecedora para las dos instituciones: para el Ministerio, y la Dirección de Investigaciones en particular, que pensó en la posibilidad de trabajo conjunto con la unidad académica para la evaluación de Ley Micaela Bonaerense. También en la habilitación en la propia institución de un espacio de reflexión sobre los saberes producidos desde el ámbito público y sobre la utilidad/pertinencia de los producidos desde espacios académicos en articulación con ellos. Y por su parte, para la FaHCE-UNLP, particularmente para el Departamento de Sociología, las prácticas representaron una instancia formativa que apuntó a fortalecer las trayectorias académicas y pre profesionales de sus estudiantes; a consolidar los conocimientos producidos por dicha institución (en especial del campo de estudios de políticas públicas, género y metodológicas); permitió que se reeditaran experiencias pasadas de vinculación de la FaHCE con otros Ministerios y organismos públicos; contribuyó al fortalecimiento del ejercicio de valoración y reflexión que las/os actores académicos de la mencionada Facultad tienen y hacen sobre el trabajo conjunto entre Estado y Academia, etc. En palabras de las/los estudiantes, se resaltó la experiencia de las prácticas tanto en el aprendizaje de las técnicas y perspectivas de la evaluación de políticas con un enfoque de género, así como también el haber acercado una instancia no solo de investigación en un ámbito no académico, como fue la Dirección de Investigación del Ministerio, sino también el conocimiento de lógicas de funcionamiento estatales, destacando el conocimiento de las/los actores que habitan y gestionan la trama estatal, sus procedimientos, los objetivos institucionales, las implicancias del diseño de una política pública y sus dificultades para su

⁶⁵ Se buscó heterogeneidad de organismos: Fiscalía de Estado, Ministerio de Desarrollo de la Comunidad, Ministerio de Seguridad (distintas áreas), Dirección General de Cultura y Educación, Autopistas de Buenos Aires S.A. (AUBASA), Organismo Provincial de la Niñez y la Adolescencia, Ministerios: de Jefatura de Gabinete de Ministros; de Justicia y Derechos Humanos de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual.

⁶⁶ <https://ministeriodelasmujeres.gba.gob.ar/gestor/uploads/Informe%20Ley%20Micaela%202020-2022.pdf>

desarrollo, especialmente teniendo en cuenta condicionantes positivos (como el compromiso militante en género, apoyo de las máximas autoridades) como otros que manifiestan resistencia en el avance de estas políticas. Asimismo, mediante esta experiencia, se pusieron en juego expectativas sobre el futuro laboral, ya que varias/os estudiantes destacaron que esta motivación por anotarse a las prácticas respondía también a cierta incertidumbre que acompaña gran parte del trayecto de la carrera, respecto a la salida laboral que pueden tener como sociólogas/os.

“Me resultaron muy novedosas [se refiere a las clases] porque creo que al principio de la carrera es muy raro que tengas en claro qué es a lo que te querés dedicar, como que siempre esa es una incertidumbre. Y yo ya me encontraba en mi último año de cursada y quería más o menos encontrar ese espacio. Entonces, en ese sentido, me pareció una buena oportunidad para empezar a delinear qué tipo de salida laboral tenía o me interesaba.

Quería que me muestre cómo iba a ser el trabajo de una/un socióloga/o en el Estado desde adentro, desde la propia experiencia, y que me cuenten cómo era el trabajo en esa oficina de la Dirección de Investigaciones, y qué era lo que podíamos llegar a aportar nosotras/os desde nuestro lugar a la planificación y evaluación de las políticas públicas.” (Estudiante que participó de las prácticas de formación en investigación en el MMPGyDS de la PBA. 2023) (Chielli, 2023, pp. 90-91).

CONCLUSIONES

El sentido del quehacer sociológico ha reunido diversos interrogantes que atraviesan la trayectoria de la disciplina. Si bien, la inserción en las universidades o centros académicos se identificaba como el ámbito tradicionalmente legitimado para el ejercicio de la profesión, desde hace unas pocas décadas fue ganando presencia las reflexiones sobre prácticas profesionales y laborales desarrolladas en otros ámbitos o a partir de nuevas perspectivas (Burawoy, 2005; Rubinich y Beltrán, 2010; Camou, 2012; Blois, 2017 [Pagani, 2023]). La práctica aquí analizada aporta a la reflexión sobre la necesidad de repensar los espacios de formación que recojan estas nuevas perspectivas y ámbitos del ejercicio de la profesión. En ese marco es que surgió esta experiencia de vinculación e intercambio entre el Ministerio y la FaHCE a partir de las prácticas de formación en investigación para estudiantes avanzados/as de la Licenciatura en Sociología.

Si bien todas/os las/los actores que intervinieron en el proceso de diseño, implementación y desarrollo de las prácticas coincidieron en destacar positivamente sus resultados, también reconocieron que el espacio así como fue planteado y llevado a cabo es difícil de ser

sostenido en el tiempo. Sobre todo porque los tiempos de la gestión en la administración pública son distintos a los académicos, los espacios laborales son muchas veces reducidos como para recibir un número considerable de estudiantes, porque insume dedicaciones de docentes y de personas que actúen como tutores en los organismos que las/los reciben, y porque requiere de un trabajo de seguimiento y coordinación. Asimismo, se señalaron que las características particulares de esta experiencia en particular serían difíciles de replicar en otro contexto político y otra gestión, no obstante podrían relevarse organizaciones de distinto tipo, donde ya se encuentren trabajando graduadas/os, insertas/os en diferentes áreas y con diversas tareas que puedan acompañar experiencias similares.

El caso aquí expuesto fue relatado desde la visión de una de las docentes a cargo y una estudiante hoy graduada que tomó para su tesina el análisis de esta experiencia, que supuso reflexionar sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje en un ámbito diferente al habitual (un aula en la Facultad). Asimismo, este relato de experiencia permitió reflexionar sobre los contenidos propuestos para el aprendizaje y las estrategias pedagógicas implicadas y sobre los modos de generar conocimiento sobre lo estatal y las políticas públicas, a partir de un proceso de articulación de la teoría y la práctica que tienen su expresión más visible en la dificultad que se presenta entre aquello que se hace en un ámbito laboral y lo que se “sabe” o se aprendió en la carrera. Además, la experiencia planteó repensar los usos del conocimiento y su circulación, ya que los trabajos finales se convirtieron en insumos para evaluar la política formativa de la Ley Micaela Bonaerense. De esta forma, la experiencia presentó un desafío para reflexionar sobre el vínculo entre conocimientos y saberes prácticos en las actividades de intervención y transformación de la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonicatto, M., Iparraguirre, M. y Fernández, M. (2020). Recursos críticos en los procesos de gestión de organizaciones públicas. En M.L. Pagani y M. Manuele (Coords.). *La mirada organizacional: enfoques y metodología para el análisis*, 69-88. EDULP.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4940/pm.4940.pdf>

Camou, A. (2023). De la producción de conocimiento social a la intervención pública: ¿Quo vadis sociología?. En A. Camou (Coord.). *Cuestiones de teoría social contemporánea*, 213-250. UNLP. Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/152117>

Camou, A. y Pagani, M. L. (Coords.). (2017). *Debates teóricos y metodológicos actuales sobre las políticas públicas*. La Plata: UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Estado y Política(s); 1). <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/97>

Chielli, A. (2023). *De la teoría a la práctica: Un estudio sobre la relación entre la producción de conocimiento y políticas públicas en la provincia de Buenos Aires. El caso de las prácticas*

de formación en investigación para estudiantes de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP en el Ministerio de las Mujeres, Políticas de Género y Diversidad Sexual de la PBA (Tesis de grado). UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2555/te.2555.pdf>

Pagani, M.L. (2023). La producción de conocimiento como contribución al fortalecimiento de las capacidades estatales y su vinculación con las políticas públicas. *XIV Jornadas de la Carrera de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. 9 de noviembre.

<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161653>

La Enseñanza de Dispositivos Grupales y Colectivos en Psicología

Julieta Veloz

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata

velozjulieta@gmail.com

RESUMEN

El presente escrito se propone delinear algunas de las coordenadas que orientan las prácticas docentes para la formación en grupos a estudiantes de la carrera de Lic. en Psicología de la UNLP. La asignatura se denomina Psicoterapia II (Grupal), se ubica en el quinto año de la carrera y corresponde al área de formación profesional. Se propone la formación de profesionales psicólogos/as en dispositivos clínicos grupales y colectivos, para implementar en los diversos ámbitos del ejercicio profesional y orientados por distintos propósitos.

Los avatares históricos, políticos y académicos de los dispositivos grupales y las significaciones imaginarias acerca del ejercicio profesional de la Psicología, produjeron efectos de cristalizaciones de sentido anudados, centralmente, con la práctica profesional de cura con dispositivos individuales y en el ámbito privado, que invisibiliza otros ámbitos y dispositivos de intervención. ¿Qué dispositivos instalar para la enseñanza de dispositivos grupales y colectivos, que propicien la apertura de sentidos que aloje lo grupal y lo colectivo como un campo de saber- hacer para el ejercicio profesional de la Psicología? Pregunta que orientan las líneas que componen el presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; dispositivo; grupos; psicología

INTRODUCCIÓN

El presente escrito se propone delinear algunas de las coordenadas que orientan las prácticas docentes para la formación en dispositivos grupales y colectivos, a estudiantes de la carrera de Lic. en Psicología de la UNLP. La asignatura se denomina Psicoterapia II (Grupal), se ubica en el quinto año de la carrera y corresponde al área de formación profesional que contiene: intervenciones en Psicología clínica y social/comunitaria. Dicha asignatura compone el Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología que se orienta en una concepción de él/a psicólogo/a como un/a profesional habilitado/a para insertarse en diferentes ámbitos profesionales.

Interesa señalar que los Planes de Estudios y los Programas de cada asignatura que lo efectúan, se inscriben en contextos socio-históricos, políticos y producen modos singulares de significar la formación académica y el ejercicio profesional de la Psicología. Modos que orientan y animan las prácticas y construyen sentidos en torno a las mismas: en qué ámbitos de ejercicio profesional, con qué sectores de la población y con qué dispositivos de intervención (Veloz, J. 2016). En este sentido, el Plan de Estudios materializa significaciones imaginarias respecto a qué debe saber-hacer un/a psicólogo/a o aún más, qué es la Psicología para esa institución y cómo debe enseñarse.

En lo que refiere al Programa de la asignatura Psicoterapia II (Grupal), se propone la formación de profesionales psicólogos/as en dispositivos clínicos grupales y colectivos, para implementar en los diversos ámbitos del ejercicio profesional y orientados por distintos propósitos. Dispone contenidos y procedimientos de enseñanza orientados a brindar desarrollos teóricos y prácticas, que funcionen al modo de herramientas para el diseño y coordinación de dispositivos grupales y colectivos, en los diversos ámbitos del ejercicio profesional.

En Psicología, el trabajo con dispositivos grupales y colectivos transversaliza diversos ámbitos del ejercicio profesional, en tanto que los mismos configuran espacios tácticos para operar en distintas situaciones: en el consultorio, en instituciones, en comunidades, y orientados por propósitos diversos: grupos terapéuticos, de formación, monosintomáticos, de orientación vocacional, para selección de personal, equipos de trabajo, entre otros. En tal sentido, los dispositivos grupales refieren a diversas modalidades de trabajo con grupos en distintos campos de aplicación.

Sin embargo, los avatares históricos, políticos y académicos de los dispositivos grupales y las significaciones imaginarias acerca del ejercicio profesional de la Psicología, produjeron efectos de cristalizaciones de sentido anudados, centralmente con la práctica profesional de cura con dispositivos individuales y en el ámbito privado, que invisibiliza otros ámbitos y dispositivos de intervención, entre ellos los dispositivos grupales y colectivos; de allí que el

dispositivo de enseñanza de la asignatura Psicoterapia II (grupos) parte una pregunta-problema:

¿Qué dispositivos instalar para la enseñanza de dispositivos grupales y colectivos, que propicien la apertura de sentidos que aloje lo grupal y lo colectivo como un campo de saber-hacer para el ejercicio profesional de la Psicología? Pregunta-problema que orientan las líneas que componen el presente trabajo.

PUNTUACIONES ACERCA DE LOS DISPOSITIVOS GRUPALES

Fernández, A. M. (2007) diferencia el dispositivo de los grupos y los dispositivos grupales; sitúa que el primero alude a la aparición histórica de la implementación de artificios grupales para ‘resolver’ situaciones que se producían en las relaciones sociales, a partir de 1930 y 1940. Problemas inmanentes a la sociedad de normalización que se configuraron en situaciones a abordar: conflictos en las relaciones sociales, de salud, de educación, familiares, entre otros.

Tales conflictos requirieron la invención de otras formas de intervención a las utilizadas hasta el momento y de nuevos especialistas, “desde diferentes puntos de iniciación se inventa una nueva tecnología: el dispositivo de los grupos; aparece un nuevo técnico: el coordinador de grupos” (Fernández, 2007, p.134); de modo tal que los abordajes grupales se configuran como espacios tácticos con los que se intenta dar respuestas a los problemas producidos en el suelo histórico de la modernidad.

Por su parte, la noción de ‘los dispositivos grupales’ se refiere a las diversas modalidades de trabajo con grupos, tanto en sus inscripciones teórico-técnicas como en los campos de aplicación. Cada dispositivo grupal crea condiciones de ciertos efectos de grupo, son artificios locales de los que se espera determinados efectos.

De este modo, los dispositivos grupales forman parte del dispositivo de los grupos en tanto que, a partir de las primeras experiencias efectuadas por Kurt Lewin y Elton Mayo, Jacob Levi Moreno y el diseño de espacios colectivos en la clínica psicoanalítica, “se inauguró una modalidad que diseña espacios constituidos por un número numerable de personas para la producción de efectos específicos en diversas formas de intervenciones institucionales y comunitarias” (Fernández, 2007, p. 136)

Lo desarrollado hasta aquí evidencia que el dispositivo grupal como artificio, emerge para intervenir en problemáticas inmanentes al suelo socio-histórico de la modernidad y para los cuales los abordajes existentes hasta el momento, no resultaban eficaces. Los dispositivos grupales que se desplegaron respondieron a diversos problemas, propósitos y campos de aplicación orientados por modos singulares de pensar y teorizar lo grupal. Por ello, resultan pertinentes los desarrollos teóricos de M. Foucault (1977) y Deleuze, G. (2007, 2014) para delinear la especificidad de la noción de dispositivo.

Foucault, M. (1977) caracteriza lo que denomina dispositivo como: un conjunto heterogéneo –discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos-, heterogeneidad de elementos que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. “El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos” (1977, p. 1).

A su vez, sitúa que el dispositivo es la naturaleza del vínculo que puede existir entre dichos elementos heterogéneos; “entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes” (1977, p. 1).

Como tercera característica del dispositivo propone una especie de formación que tuvo como función, en un momento histórico dado, de responder a una urgencia; de allí que sitúa que el dispositivo tiene una función estratégica dominante.

La formación de un dispositivo, en palabras del autor, su génesis, presenta dos momentos; un primer momento donde prevalece un objetivo estratégico, luego el dispositivo se constituye propiamente como tal, donde opera un doble proceso: de sobredeterminación funcional y puesto que cada efecto, positivo o negativo, llega a entrar en resonancia, o en contradicción, “requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá. Proceso, por otra parte, de perpetuo relleno estratégico” (1977, p. 1).

El autor sostiene que la naturaleza esencialmente del dispositivo supone que se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, sea para desarrollarlas en una dirección X, sea para bloquearlas, sea para estabilizarlas, lo que hace que el dispositivo esté siempre inscripto en un juego de poder a la vez que ligado a uno de los bordes del saber

que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. El dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos (...) la episteme es un dispositivo específicamente discursivo, en lo que se diferencia del dispositivo, que puede ser discursivo o no discursivo, al ser sus elementos mucho más heterogéneos” (1977, p. 3.). En relación a las líneas de fuerza, sostiene que al definir el poder como un conjunto abierto, “más o menos coordinado (y sin duda tirando a mal coordinado) de relaciones, en ese caso, el único problema consiste en procurarse una red de análisis, que permita una analítica de las relaciones de poder. (1977, p. 4.)

A modo de pliegue es posible situar que los dispositivos grupales implican la disposición de unos elementos y un juego de fuerzas, para propiciar un tejido, una red que entrelace a quienes lo integran y orientados a la producción de ciertos efectos. Orientación que se encarna en la figura de la coordinación, inscrita en elementos de saber. En otras palabras, en cada acontecimiento grupal operan todas las inscripciones transversalmente, no todas se tornan

visibles, pero producen; de este modo la noción de atravesamiento se torna en una herramienta para el desdibujamiento de los 'grupos islas' como también para interrogar lo singular y lo colectivo por fuera de la antinomia individuo-sociedad (Fernández, A. M. 1998). Al decir de Saidón, O. (1987) importa traspasar la idea de grupo como un conjunto de individuos con una mutua representación interna e introducir la noción de dispositivo; "un dispositivo es alguna cosa que sirve para hacer funcionar algo. Entonces nos interesan los grupos en cuanto colocan en funcionamiento alguna cosa al interno de la institución o al interior de los mismos" (1987, p. 123).

De lo desarrollado hasta aquí, consideramos oportuno puntuar algunos de los avatares que los dispositivos grupales transitaron en los diversos momentos históricos y políticos en nuestro país, en tanto que ubicamos tales los dispositivos cómo inscriptos en dispositivos socio-históricos a la vez que ellos mismos son una disposición de elementos y una cierta manipulación de fuerzas de poder-saber para producir ciertos efectos, Foucault (1978).

AVATARES HISTÓRICOS, POLÍTICOS Y ACADÉMICOS DE LOS DISPOSITIVOS GRUPALES

Desde comienzos de los años 50' hasta fines de los 70' se produjo una eclosión de los grupos; durante el periodo de la última dictadura cívico-militar se suprimieron estas experiencias y quedó interrumpido un interesante proceso técnico-teórico-institucional. Con el retorno a la democracia, se produjo una disminución tanto en el trabajo de elaboración teórica de lo grupal, como los profesionales dedicados a ésta. Interrupción casi correlativa a la globalización, la emergencia de la sociedad de Control y con ella la exacerbación de la individualidad (De brasi, J.C. 2001; del Cueto, A. M. y Fernández, A.M., 2000)

En esta coyuntura se presenta, de forma sutil, una clausura del campo grupal en la formación y práctica de los profesionales de la Salud Mental, lo que ha "determinado en parte su negación teórica atribuyéndole a la Sociología o a la Psicología Social la territorialidad de sus desarrollos (del Cueto, A.M., 2013)

Mientras la problemática de la grupalidad era arbitraria y forzadamente tirada por la borda o sustituida por lamentables improvisaciones, en las disciplinas en que 'naturalmente' habitaba, otros quehaceres (profesionales, comerciales, empresariales, artísticos, de servicio en sentido amplio, etc) la acogían sin reservas ni prejuicios. Y, como valor agregado, le daban valor, rentabilidad y credibilidad que los 'años felices no habían podido consolidar (de Brasi, J. C 2001, p. 12)

Dimensiones políticas que operaron efectos en la formación de los/as. La indagación realizada acerca de los modos de significar el ejercicio profesional que producen las prácticas profesionales supervisadas en Psicología, visibilizó un efecto de cristalización de sentido

anudado, centralmente, con la práctica de cura analítica en el ámbito privado, que invisibiliza otros ámbitos y dispositivos de intervención. A la vez, mostró un modo particular de significar 'la clínica': práctica profesional que se efectúa en un dispositivo de cura individual (Veloz, J. 2016).

Tal centralidad del ámbito clínico y su reducción a dispositivo de cura individual, es efecto de múltiples elementos, entre los cuales ubicamos la acentuación del trabajo clínico en ámbitos privados con la última dictadura cívico-militar, por el ataque que en ese contexto se efectuó en contra de los espacios públicos de formación y asistencia, a través de las prácticas de secuestro de profesionales, estudiantes y docentes, del cierre de los Servicios de Salud Mental y de la prohibición de diferentes prácticas, acompañado por el nacimiento de nuevas instituciones privadas de formación, que sostendrán otro posicionamiento identitario de los/as psicólogos/as, que se reconocerán y nominarán como 'psicoanalistas' (Pérez, E.A. 2014).

La valoración del espacio privado y la devaluación de lo público, immanentes al dispositivo sociohistórico neoliberal, legitimó los emprendimientos y espacios privados como servicios de excelencia, con la consecuente devaluación de lo público y de los dispositivos grupales, colectivos, en instituciones y en comunidades (Pérez, E.A. 2014).

Dispositivo socio-histórico que, en sus nuevas formas de internacionalización del capital, transformó las formas políticas y económicas de depredación y dominio, "pero mantiene y agudiza hasta la exasperación una de sus estrategias de reproducción biopolítica: la producción de soledades" (Fernández, 2011, p. 265).

CONDICIONES DE PARTIDA PARA LA INSTALACIÓN DE DISPOSITIVOS DE ENSEÑANZA EN DISPOSITIVOS GRUPALES Y COLECTIVOS.

Entendemos como condiciones de partida a aquellas dimensiones que operan en los dispositivos de enseñanza, espacios en los cuales operan múltiples dimensiones que los determinan (históricas, políticas, institucionales, económicas, deseantes, entre otras); los grados de saber respecto a las mismas producen diversos grados de transversalidad; mayores grados de transversalidad posibilitan la instalación de dispositivos singulares y ajustados, con potencia para producir efectos de formación, en este caso para el diseño y coordinación de dispositivos grupales y colectivos.

Los avatares históricos, políticos y académicos de los dispositivos grupales y colectivos, y las significaciones imaginarias acerca del ejercicio profesional de la Psicología, son considerados como una de las dimensiones de partida a tener en cuenta al momento de diseñar el dispositivo de enseñanza de la asignatura Psicoterapia II, dado que son condiciones que producen sentidos cristalizados en los y las estudiantes; de allí la pregunta-pregunta: ¿cómo

crear condiciones pedagógicas que propicien la apertura de sentidos que aloje lo grupal como un campo de saber- hacer para el ejercicio profesional de la Psicología?

Otra de las condiciones de partida es el trabajo del Programa con el todo el equipo de la cátedra, con el propósito de que no se convierta en letra muerta, inerte; trabajo que es realizado todos los años⁶⁷; lo que posibilita visibilizar cómo 'trabaja' el Programa. Para ello tomamos los espacios de trabajos prácticos, de talleres, de teóricos y las evaluaciones (parciales y finales y/o de promoción), lo que nos posibilita evaluar la pertinencia entre los materiales bibliográficos y los temas, y realizar los ajustes necesarios. Trabajo en y con el equipo de cátedra que crea condiciones de apropiación del programa en todxs y cada unx, lo que posibilita que cada docente 'confía' en que los contenidos, recursos, y espacios que se disponen en el Programa son adecuados para los propósitos que lo orientan.

La imposibilidad de enseñar sobre grupos sin atravesar experiencias grupales (Fernandez, A.M. 2008) es otra de las condiciones de partida, lo que requiere de la implementación de procedimientos que propicien en los diversos espacios de enseñanza, la producción de tramas grupales de acuerdo a la particularidad y especificidad de cada espacio y a los estilos de cada docente: teórico, trabajos prácticos y talleres.

Entendemos al dispositivo de enseñanza de Psicoterapia II compuesto por tres dispositivos diversos pero que se anudan e intersectan, no 'per se', sino que tales anudamientos e intersecciones se producen a través del trabajo del equipo docente, este es uno de los efectos que se espera del trabajo en y con el programa de la asignatura desarrollado en párrafos anteriores, como así también de los espacios de reuniones de cátedra donde nos damos la tarea de compartir y pensar las experiencias de cada espacio.

Ahora bien, como condición de partida ubicamos también la dimensión socio-histórica de producción de subjetividad. El dispositivo socio histórico actual produce modos fragmentarios e individualistas de habitar el mundo, reactivos a lo colectivo y a la alteridad, produciendo segregaciones. La inmediatez y con ella la demora se torna insoportable. Producción de subjetividad capitalista- serializa (Guatari, F. 2005) productora de modos de habitar el aula que requieren de ciertas operaciones para propiciar lazos entre lxs estudiantes, lxs docentes y los contenidos que, al modo de una trama colectiva aloje a todxs y a cada quien y posibilite la construcción de sentidos al 'estar en el aula', sentidos que tracen futuros posibles para hacer con esos contenidos que el docente propone.

Sentidos colectivos y singulares, sin los cuales el deseo de saber pero también de enseñar, se desvanece y causa las inercias de un estar desvitalizado. Modos de estar que se presenta

⁶⁷ Desde que asumí la función de Pof. adjunta a cargo de la asignatura, hace tres años.

en enunciados que insisten hoy en varixs estudiantes: 'además de estudiar, tenemos una vida'.

La enseñanza de dispositivos grupales y colectivos a estudiantes de quinto año de la Lic. en Psicología contiene un desafío que nos interpela en nuestra función docente, dado que implica la enseñanza de contenidos orientados a prácticas profesionales que en el imaginario académico y profesional se presentan devaluadas y en un tiempo sociohistórico reactivo a lo colectivo.

Dado que el dispositivo de enseñanza aquí caracterizado se implementó a partir del año 2022, los efectos en la formación de lxs estudiantes y en los sentidos acerca del ejercicio profesional de la Psicología, no son posibles de verlos hoy; sin embargo será una problemática a indagar en futura investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Brasi, J.C. (2002). *Notas mínimas para una arqueología grupal*. Grupo Cero.
- Del Cueto, A.M. (2013). *Grupos, instituciones y comunidades. Coordinación e intervención*. Lugar.
- Del Cueto, A.M. (2014). *La Salud Mental Comunitaria. Vivir, pensar, desear*. Fondo de cultura económico. Buenos Aires.
- Deleuze, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo?. En G. Deleuze *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995)*. Pre-textos.
- Fernandez, A.M. (1998). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Nueva Visión.
- Fernandez, A.M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpo y multiplicidades*. Biblos.
- Fernandez, A.M. (2013). *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y biopolítica*. Nueva Visión.
- Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault. En M. Foucault. *Saber y verdad*.
- Guattari, F. (2005). Subjetividad e historia. En F. Guattari y S. Rolnik *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Tinta Limón.
- Percia, M. (1994). *Notas para pensar lo grupal*. Lugar Editorial.
- Pérez, A.E. (2014). Los procesos formativos de los psicólogos/as: atravesamientos históricos y sociopolíticos.
- Saidon, O. (2002). *Clínica y sociedad. Esquizoanálisis*. Lumen.
- Veloz, J. (2016). *Las prácticas profesionales supervisadas en Psicología. Una indagación sobre los modos de significar el ejercicio profesional que éstas producen en los/as estudiantes*. [Trabajo Final Especialización en Docencia Universitaria]. Universidad Nacional de La Plata.

Los ateneos en las prácticas preprofesionales: construcción de subjetividades políticas en la identidad profesional de los estudiantes de Psicopedagogía

Daiana Bustos

Verónica Delgado

Liliana Tarditi

Universidad Nacional de Río Cuarto

daianabustos@hum.unrc.edu.ar

ldelgado@hum.unrc.edu.ar

ltarditi@hum.unrc.edu.ar

RESUMEN

Entendemos que la universidad promueve la formación científica a la vez que constituye una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales. Asumiendo que los dispositivos narrativos tienen potencia en la construcción de conocimientos reflexivos, nos proponemos analizar nuestras prácticas docentes, en la formación psicopedagógica y la construcción de subjetividades políticas de estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

El eje de análisis está puesto en la implementación del dispositivo de ateneo, como parte del acompañamiento en la formación psicopedagógica, interpelando la construcción de subjetividades políticas de los actores involucrados. Se consideran las voces de los estudiantes acerca de las experiencias compartidas en dichos ateneos realizados durante los años 2021, 2022 y 2023. En los relatos obtenidos se evidencia el carácter en construcción de las subjetividades políticas advirtiendo marcadas diferencias entre quienes se piensan desde la experiencia y quienes se disponen pasivamente desde la escucha. Se identifica una mayor implicancia y reflexividad entre los primeros que se liga a las subjetividades políticas críticas. Se concluye poniendo en valor el ateneo como dispositivo de promoción de prácticas reflexivas y colectivas en sintonía con la función social transformadora que se propone desde la psicopedagogía crítica.

PALABRAS CLAVE: prácticas docentes; psicopedagogía; subjetividades políticas; ateneos

INTRODUCCIÓN

Como docentes universitarias comprometidas con la educación pública nos desafía el correr de prácticas docentes enquistadas en una psicopedagogía aplicacionista, en pos de prácticas emancipadoras. Conociendo que los dispositivos narrativos tienen potencia en la construcción de conocimientos reflexivos, nos proponemos inicialmente, analizar nuestras prácticas docentes en la formación psicopedagógica y la construcción de subjetividades políticas de estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Reconocemos que la Psicopedagogía se ha iniciado como una práctica basada en un modelo de comprensión biologista-maduracionista-organicista. Vila (2022) sostiene que “la institucionalización académica de la Psicopedagogía en la Argentina a principios del siglo XX se ocupó de la asistencia infantil desde criterios de normalidad/anormalidad desde un discurso médico -hegemónico” (p.19). Entendemos que esta historia, hoy superada desde propuestas ligadas a la psicopedagogía crítica permanece muchas veces cristalizada en sentidos atribuidos al aprendizaje como un problema individual más que un proceso que conlleva las marcas de la cultura y de la institución del lazo social (Filidoro, 2018) lo cual implica, entonces, pensarlo de manera social, colectivo y con matrices dialógicas.

Estas premisas nos permiten repensar nuestras propias prácticas docentes en la formación del oficio psicopedagógico, en el campo de la salud y nos enfrentan a la necesidad de visitar las estrategias pedagógicas, involucrando la reflexión sobre los supuestos teóricos, epistemológicos, ontológicos, éticos y políticos que la orientan. Nos guía la propuesta de Follari (2018) cuando afirma “una Psicopedagogía científicamente fundada, a la vez que abierta a los procesos políticos y a los avatares de la subjetivación de los actores, más allá del no-aprendizaje y del aprendizaje como síntomas” (p.12). Entendemos que esta nueva psicopedagogía contrasta con la noción neutral de la actividad científica y profesional de aplicación de conocimientos y la sitúa como una práctica de cuidado que, como tal, involucra una dimensión colectiva, social y política (Filidoro, 2018).

Pretendemos adoptar una perspectiva clínica como modo de interrogar las formas dominantes de pensar y actuar en la misma formación de la disciplina y en el oficio psicopedagógico. En tal sentido, nos interpela la trama entre educación y aprendizaje que se genera en el aula; proponemos prácticas profesionales y científicas críticas con posibilidades de transformación y compromiso social, y, entendemos que una de las maneras de construcción de este posicionamiento clínico (este incluye lo crítico) se evidencia en las subjetividades políticas de los estudiantes.

Comprendemos la categoría subjetividad política, junto a Duque, Patiño, Muñoz, Villa y Cardona (2016), “...como la construcción de sentidos subjetivos relativos a lo público, en

medio de las tensiones entre el mantenimiento del orden social y su transformación”, a su vez, en estrecha vinculación con la subjetividad social (p. 128). En este sentido, el despliegue de las subjetividades políticas puede asumir un carácter instituyente y crítico o buscar conservar lo instituido. Sostenemos que la implementación del dispositivo de ateneo, como parte del acompañamiento en la formación psicopedagógica, interpela la construcción de subjetividades políticas de los actores involucrados, en tanto promueve procesos agenciantes en la configuración de la identidad profesional y de los posicionamientos críticos.

Lo que sigue es el resultado de nuestras reflexiones acerca de una de las instancias de encuentro organizadas desde las asignaturas Intervención Psicopedagógica en Equipos de Salud (IPES) y Práctica Profesional Psicopedagógica en Salud (PPPS). Ambas asignaturas están destinadas a los estudiantes que han optado por la orientación en Salud del plan de estudios de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía en la UNRC. En estos espacios de formación, se desarrollan ateneos que involucran a estudiantes, docentes, graduados y/o referentes de la comunidad. Se consideran en este estudio, las voces de los estudiantes acerca de las experiencias compartidas en dichos ateneos realizados durante los años 2021, 2022 y 2023. A partir de estos registros nos propusimos explicitar algunos de los interrogantes actuales impuestos a la psicopedagogía en el campo de la salud.

¿QUÉ NOS INTERPELA DE LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES?

Dentro de las problemáticas evidenciadas, desde este equipo se identifica la presencia de un “currículum mosaico” en el que las asignaturas adquieren una identidad epistemológica y pedagógica de “recorte” y desafían, al momento de la realización de las prácticas psicopedagógicas y, por tanto, las prácticas docentes en estos espacios curriculares, a la búsqueda de abordajes más contextualizados del conocimiento. Asimismo, el trabajo en torno a problemas complejos muchas veces va quedando oculto o latente en los intersticios de la trayectoria estudiantil por los planes de estudio (Ros, 2020). Al revisar la historia de la psicopedagogía, así como la creación de la carrera en la UNRC, queda de manifiesto una impronta que vincula a la psicopedagogía con la educación en contextos formales. Si bien, se incorporó la Orientación Salud en una modificación del plan de estudio en 1998, no se generaron suficientes espacios curriculares que den cuenta de la complejidad del campo de la salud en la que los profesionales de la psicopedagogía también se insertan.

Por otro lado, se presenta un plan de estudio que propone una sola asignatura “práctica” en el último año de la carrera, en el trayecto final de la misma. Estos elementos requieren ser revisados y modificados, en torno a un perfil profesional que ha cambiado en los últimos años, en un contexto nacional y latinoamericano de transformaciones de paradigmas tanto en Salud

como en Educación, campos que se entretajan en el trabajo disciplinar de la psicopedagogía⁶⁸.

Las disputas y tensiones que surgen en torno al plan de estudio se evidencian también en lo que se enseña y se aprende. Tal como lo plantea Ros (2020) hay una escisión entre la formación universitaria, las prácticas y el contexto de intervención profesional. Es necesario promover prácticas profesionales y científico-críticas con posibilidades de transformación y compromiso social. El distanciamiento entre la teoría y la práctica en la formación universitaria evidencia una concepción reduccionista de la práctica, como aplicación lineal y técnica de las teorías. La práctica como ejecución de procedimientos desvinculados de posicionamientos teóricos y conocimientos teóricos desvinculados de problemas situados y simultáneamente, una visión reduccionista del rol psicopedagógico en el complejo campo de la salud.

Los estudiantes que transitan la práctica preprofesional requieren ser acompañados en la construcción de nuevas formas de trabajo intelectual, vinculadas a la articulación entre conceptos, prácticas y demandas sociales al campo disciplinar. Al decir de Macchiarola (2003) la práctica genera un nuevo contexto de significación para los contenidos de la disciplina.

¿QUÉ ASPECTOS PREOCUPAN Y SE TRANSFORMAN EN ELEMENTOS A SER ABORDADOS DESDE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA?

Entendemos que la universidad no es sólo un espacio en el que tiene lugar la formación de índole científico académica, sino por sobre todo una instancia de producción de subjetividades y experiencias culturales que pone en tensión lo estructural y lo biográfico, lo histórico- social y lo subjetivo experiencial. Los procesos de masificación de la población estudiantil universitaria, unidos a los procesos de segmentación social y diversificación institucional, evidencian la necesidad de revisar la condición del “estudiante” en términos de categoría homogénea.

Siguiendo a Carli (2012, p.2) se considera que las narraciones estudiantiles sobre las propias experiencias universitarias dan cuenta de los modos de apropiación subjetiva de la educación en general y del tiempo histórico. Por todo lo expuesto, entendemos -desde una perspectiva socio-psicológica-, que aprender no es “aprender algo” sino que es un modo de construir y transformar las propias experiencias, es un proceso que transforma la biografía de los sujetos (Yuni y Urbano, 2016).

⁶⁸ En la actualidad, el presente plan se encuentra en revisión para la elaboración de una nueva propuesta de formación.

Observamos que en la práctica pre profesional, los requerimientos de los estudiantes suelen girar en torno a la transmisión de contenidos y saberes, a la vez que, se considera que al diseñar una práctica, la opción que resulta más viable, es la lectura desde la teoría, lo que deviene en resistencias a los cuestionamientos e interpelaciones de esa teoría. Esto implica que, muchas veces, hay reproducción de información, se busca forzar una realidad a un supuesto teórico, a generalizar estrategias para situaciones diversas, perdiendo así, la visión integral de sujetos y realidades, en un contexto determinado, lo que da como resultado el diseño de intervenciones universales.

Tal como lo plantea Ros (2020) aquí se da una ruptura con los estudiantes esperados, poseedores de interés, vocación o pasión por el campo de saberes que la institución y los docentes asumen, autónomos en el aprendizaje, dispuestos a desafiar respuestas tradicionales a las demandas a la psicopedagogía, en búsqueda de nuevas alternativas.

¿POR QUÉ PENSAR EN LOS ATENEOS COMO DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN?

La propuesta de los ateneos surge a partir de la necesidad de socializar, reflexionar, debatir y compartir la diversidad de experiencias de prácticas profesionales en el campo disciplinar de la psicopedagogía, considerando la multiplicidad de escenarios donde se desarrollan cada una de las intervenciones, así como de grupos etarios, de ámbitos de intervención y de demandas. Tiene como principales objetivos: crear un espacio de aprendizaje colectivo y colaborativo entre estudiantes, referentes institucionales y docentes; generar un espacio de intercambio intercatedra en las asignaturas; socializar instancias de práctica llevadas a cabo en diferentes instituciones/organizaciones, a fin de favorecer un enriquecimiento mutuo entre los diferentes participantes; analizar las experiencias presentadas desde diferentes concepciones teórico-epistemológicas; conocer el quehacer psicopedagógico de los referentes institucionales y sus reflexiones en torno al trabajo con estudiantes en los centros de prácticas.

En tal sentido, la propuesta tiende a compartir y analizar la información aportada desde el trabajo de campo en pos de redefinir las prácticas pre profesionales y mejorar la interacción y las intervenciones con la comunidad, a su vez, reflexionar sobre la complejidad de los escenarios que atraviesan las prácticas psicopedagógicas. Éstas se proponen como un proceso constante de investigación en la acción en la que participan de forma colaborativa y comprometida todos los actores sociales, y en la que se estimula la reflexión crítica de los estudiantes como parte de la construcción del rol profesional.

En consecuencia, se promueven y fortalecen dinámicas que favorecen la puesta en tensión de los saberes, a fin de facilitar el desarrollo de habilidades y aptitudes en la formación de los

estudiantes; que les permitan abordar reflexivamente situaciones de acuerdo a los recursos disponibles y a la realidad del contexto social, económico, político y cultural en el que se desenvuelven, desde un accionar interdisciplinario.

La vinculación se realiza con diversas instituciones que reciben practicantes, están involucrados Centros Comunitarios, Instituciones educativas del nivel medio, Residencias de Larga Estadía, Programas Educativos para Personas Mayores, un Dispositivo de Salud Mental, Centros de Salud, un Programa para personas en situación de Discapacidad, un Dispositivo Comunitario de abordaje de los consumos problemáticos.

Son participantes y destinatarios de la propuesta los cursantes de las asignaturas Práctica Profesional Psicopedagógica en Salud e Intervención Psicopedagógica en Equipos de Salud. Se cuenta también con la participación de referentes institucionales de los diferentes espacios de prácticas y con referentes comunitarios.

En este contexto, comprendemos a los ateneos como “dispositivos y artificios que se constituyen en analizadores de las situaciones de la práctica preprofesional” (Di Matteo Demirdjian, 2020, p.8). Se presentan dentro de una lógica de alternancia de la formación para contribuir a hacer pensable, desde el trabajo práctico/colectivo áulico, la experiencia vivida en instituciones donde los estudiantes realizan las prácticas preprofesionales. Entendemos a este dispositivo como parte de la propuesta de formación profesional psicopedagógica, desde el cual se potencia el co-pensar, la co-construcción de situaciones problemáticas y alternativas de acción en clave de transformación, de manera dialéctica, se trabaja reflexivamente sobre los modos de pensar la profesión.

DECIRES DE LES ESTUDIANTES EN RELACIÓN A LOS ATENEOS

A los fines de conocer y comprender la experiencia de los estudiantes y los sentidos que le atribuyen al dispositivo de los ateneos, les solicitamos vía formulario de google, que pudieran recuperar y valorar sus vivencias. Obtuvimos 30 respuestas de estudiantes que participaron de los ateneos en el marco del cursado de la asignatura IPES y 5 de estudiantes que además cursaron la PPPS.

A los fines de este estudio, destacamos sus decires en torno a los siguientes aspectos:

ATENEOS COMO ANTICIPACIÓN O NEXO A LA PPPS: La propuesta es valorada por los estudiantes de IPES en tanto primer acercamiento a la práctica profesional. En estos espacios circula información sobre ámbitos de intervención vinculados a los centros de práctica, poblaciones y demandas, lo cual aporta a la construcción de la futura elección como estudiante de la PPPS. Además, se pone en valor la información proporcionada en torno a la cuestión operativa del hacer psicopedagógico. Asimismo, se resignifica el dispositivo como

espacio de encuentro, de reconocimiento y expresión de sentires, vivencias y representaciones (miedos, incertidumbres, entusiasmo, alegría, etc.).

“Considero que las instancias de ateneos fueron de gran ayuda para poder tener una idea acerca de qué personas asisten a los diferentes centros de prácticas, que se realiza allí, que aportes, como psicopedagogas, podemos ofrecer, qué acciones llevar adelante, sobre qué es necesario trabajar y demás...” (Estudiante IPES 1⁶⁹)

“En el momento que curse la asignatura los ateneos me otorgaron una visión más cercana acerca de las prácticas profesionales, el escuchar experiencias de compañeros, el compartir temores, dudas, el transmitir alegría y entusiasmo fue un motor que utilice para alimentar las ganas que sentía de realizarlas. Además, siento que el encuentro entre la comunidad que conformamos en el aula mediante el diálogo y la escucha es fundamental” (Estudiante IPES 2)

Esto puede entenderse como valoraciones asociadas a los modos concretos de la intervención psicopedagógica en las distintas organizaciones, en lo que cabe preguntarnos si “el cómo de la profesión no está eclipsando el sobre qué y el para qué” (Rozas Pagaza, 1998, p. 27). Algo del dispositivo les moviliza emocionalmente y posibilita la anticipación de alternativas posibles de elección como estudiantes, pero no se explicitan interpelaciones en relación con sus imágenes sobre la profesión, ni con los posicionamientos que permiten darle sentido a las prácticas y a los objetivos de las intervenciones. Tal como señalan Di Matteo Demirdjian (2020) se esperaría que analicen las situaciones de prácticas “... mediante interrogantes tales como ¿para qué?, ¿por qué?, ¿para quiénes?, ¿con qué fundamentos?, a fin de darle inteligibilidad en el sentido dado por el llamado nivel de teorización praxiológico sobre las prácticas” (p.73).

Las problemáticas específicas que atraviesan los distintos centros de prácticas como la salud mental, consumos problemáticos, trayectorias educativas interrumpidas, entre otras, son apenas abordadas en los ateneos. En cambio, surge reiteradamente el darle sentido a las prácticas, a partir de la puesta en valor de la identificación de las demandas, del conocimiento de las acciones generadas para dar respuesta, etc.; lo cual brinda un sentido general desde la profesión, pero no permite ahondar en las problemáticas singulares de cada contexto. Además, cabe preguntarnos si la concepción de demanda en este sentido responde a la idea de construcción o simplemente se está entendiendo en el marco del tecnicismo, muchas veces, asociado a la disciplina/profesión. De igual manera, nos

⁶⁹ La numeración es aleatoria

preguntamos si las acciones que se valoran se interpretan en el marco complejo de las prácticas o bien, se conciben desde un lugar de asesoramiento y/o de experticia sobre los procesos en los que se interviene. Por otro lado, llama la atención la escasa presencia de comentarios o reflexiones acerca de categorías tales como, políticas públicas, estado, derechos, y el modo en que dichas categorías atraviesan los procesos de práctica, al igual que la posibilidad de situar el quehacer profesional en un contexto socio-histórico, económico, político particular.

ATENEO COMO SISTEMATIZACIÓN Y REFLEXIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA: Desde la participación en los ateneos como estudiantes practicantes se destaca la posibilidad de sistematización del proceso de práctica en tanto habilita la organización, escritura y narración de la experiencia, potenciando así, la reflexión sobre la acción, es decir, repensar lo transitado, hacerse preguntas, dar cuenta de las decisiones y acciones llevadas a cabo, y poner en valor el proceso realizado.

“Me sirvió para poder reflexionar acerca de mi propia práctica profesional y, además, poder valorar mi proceso, dándome cuenta de que estábamos haciendo muchísimas cosas más de las que sentía en ese momento, es decir, valorando mucho más mi aporte a la institución donde las estaba realizando” (Estudiante PPS 1)

“Fue poder poner en palabras lo realizado a lo largo de los meses y poder dar valor a pequeños proyectos, propuestas, acciones” (Estudiante PPS 2)

“A mí me sirvió para poder entender cómo fue nuestra trayectoria en el centro de práctica, entender lo complejo que fue y el gran aporte que pudimos hacer a lxs alumnxs de Intervención para que puedan acercarse lo más posible a la situación” (Estudiante PPS 3)

En este grupo de estudiantes pareciera que hay una valoración de la objetivación del proceso de prácticas, en tanto, ponen énfasis en la reflexión, en el nutrirse de otras miradas, etc. ¿Podría decirse que hay una mayor implicancia? ¿Hay un reconocimiento de su estar y sus formas como parte de las prácticas?

En este contexto, entendemos que, al construir una narrativa sobre el proceso de prácticas, les estudiantes, se descubren y reinterpretan, al mismo tiempo que, reinterpretan también, el propio quehacer profesional, haciendo inteligible la complejidad de la acción humana y social (Duque et al). La narrativa y su socialización con otros potencia la reflexividad, es decir, la propia actividad se vuelve objeto explícito para el sujeto y, se instaura, de este modo, como proceso transformador de la subjetividad política, sustentada en procesos colaborativos, cooperativos.

Otros relatos dan cuenta de la importancia de la evaluación colectiva de las situaciones de prácticas:

“Me ayudó mucho para revisar las prácticas y poder repensar todo lo que había hecho y lo que habían sido hasta el momento” (Estudiante PPPS 2)

“Para mí fue muy significativo, porque es una propuesta que nos permite evaluar lo trabajado, las decisiones tomadas, lo planificado, y lo que fue posible y no de ello, pudiendo así lograr grandes conclusiones y aprendizajes” (Estudiante PPPS 5)

“El poner en palabras la experiencia de lo que uno realiza en la práctica debe ser ya muy positivo a la hora de integrar y muy rico también, tanto para los compañeros como para uno mismo. También debe ayudar a cuestionarnos en lo que hicimos en tales situaciones y aparezcan otros modos de haber intervenido” (Estudiante IPES 17).

Se pone de manifiesto en las valoraciones de estos estudiantes, la importancia del proceso de socialización de las prácticas en tanto promueve el análisis y la puesta en valor de los aspectos epistemológicos que subyacen; surgen discursos reflexivos que buscan explicitar el que hacer, como hacer y el porqué de las intervenciones en el campo profesional situado.

REVISIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, APUESTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES POLÍTICAS

Entendemos que las subjetividades políticas se construyen en una pluralidad de espacios y prácticas que atraviesan la vida de una persona, tal es así que no pretendemos reducir el análisis de la construcción a la mera participación en los espacios de ateneos, en un momento de la formación profesional. Sin embargo, nos propusimos visitar dichos dispositivos recuperando sus fundamentos y las voces de los estudiantes en pos de asumirlo como un potencial espacio agenciante y de construcción de subjetividades políticas críticas.

¿Por qué esto se transforma en objetivo de nuestras prácticas docentes en el marco de las prácticas preprofesionales en el campo de la salud? Porque entendemos que la subjetividad política crítica se solidariza con la perspectiva transformadora de la psicopedagogía a la cual apostamos en el marco de la formación en la universidad pública.

En los relatos compartidos, se evidencia el carácter en construcción de las subjetividades políticas de los estudiantes advirtiendo que cuando asumen el rol desde lo imaginario o desde lo práctico hay posibilidades de decir/hacer, pensar/problematizar/cuestionarse, mientras que, en procesos previos de formación, por ejemplo, durante el cursado de IPES el posicionamiento es de recepción con escasas posibilidades de implicación. Esto constituye uno de los desafíos en nuestra práctica docente y una necesidad de seguir repensando el ateneo como dispositivo.

En síntesis, y en concordancia con lo expuesto por Guyot (2005) “las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar

o ejercer una profesión” (p.23). Entendemos que es en la co-construcción en trama de enseñanza y aprendizaje como lo propone Caporassi (2024) que se pueden lograr “micro movimientos” que apunten a interpelar nuestras propias concepciones y los fundamentos teóricos, prácticos, éticos y políticos que las sostienen.

Esta concepción de epistemología de la práctica configura una forma de entender la psicopedagogía, promoviendo como función social del campo disciplinar la transformación, la emancipación, la decolonialidad del ser y estar; todo lo cual contradice las visiones instrumentales y positivistas que ligaron la profesión al objetivo de curar, asistir e intervenir desde un saber experto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carli, S. (2012). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. Instituto Gino Germani, Buenos Aires. Recuperado a partir de

<http://jovenesenmovimiento.celaju.net/wp-content/uploads/2012/09/ARG-03.pdf>

Di Matteo Demirdjian, M. (2020). Ateneos y formación preprofesional en trabajo social. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 52-65. Epub 01 de

diciembre de 2020. <https://doi.org/10.2916/inter.7.2.7>

Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E. y Cardona, J. (2016). La subjetividad política en el contexto. *Rev. CES Psicol.*, 9(2), 128-151.

Filidoro, N. (2018). Prefacio. En S. Vercellino y A. Ocampo Gonzalez (Comp.) *Ensayos Críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CELEI, Chile.

Follari, R. (2018). Prólogo. En S. Vercellino y A. Ocampo Gonzalez (Comp.) *Ensayos Críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CELEI, Chile.

Guyot, V. (2005). *Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas*. SECYT, UNSL y del Centro Latinoamericano de Estudios Ilya Prigogine, UNSL.

Macchiarola, V. (2003). Reflexiones y propuestas sobre la Educación Superior Actual.

Número 1. Serie Cuadernos Virtuales. Secretaría Académica. UNRC.

Ros, M. (2020). Seminario: Diseño y Coordinación de Procesos Formativos. Clases 1, 2, 3,

4, 5, 6, 7, 8. UNLP, Buenos Aires.

Rozas Pagaza, M. (1998). *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. 1° edición. Espacio Editorial.

Vlila, P. (2022). Capítulo 1: Revisitar el diagnóstico en Psicopedagogía. En: M. Etchegorry

(Comp.) *Diálogo de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico*. 1a ed. Brujas.

Yuni, J. y Urbano,, C. (2016). *Envejecer aprendiendo. Claves para un envejecimiento activo*. Editorial Brujas. Encuentro Grupo Editor.

Los contextos críticos como oportunidad. Crónica de la reflexión pedagógica de un equipo de cátedra

Mariana Alonso Brá
Victoria Orce
Noemí Korín
Ariadna Abritta
Pedro Nuñez

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

alonso.bra.mariana@gmail.com

vic.orce@gmail.com

noemi.korin@gmail.com

ariadna.abritta@gmail.com

pedronunez74@gmail.com

RESUMEN

En esta ponencia nos propusimos compartir una serie de reflexiones sobre la propuesta pedagógica que desarrollamos desde la cátedra de Administración de la Educación A, del Departamento de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Para ello, nos remontamos a los desafíos a los que nos enfrentó la virtualización de la enseñanza durante la pandemia y las claves de reformulación y supervivencia que logramos construir como equipo de cátedra: las nuevas formas de vinculación con lxs estudiantes, el recorte y la priorización de contenidos, la reestructuración de las clases más allá de los “teóricos y prácticos”, los modos de evaluación y acreditación entre otras cuestiones. El tiempo transcurrido desde la vuelta a la presencialidad nos permitió elaborar el relato que presentamos para dar cuenta, además, de aquellas revisiones a las que decidimos darles continuidad. Para finalizar, nos adentramos en algunas particularidades del contexto sociopolítico actual y los nuevos desafíos que se nos presentan.

PALABRAS CLAVE: pandemia y universidad; educación y universidad; desafíos pedagógicos; cátedra universitaria, didáctica universitaria

INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020 un extraño portal se abrió y nos lanzó dentro, a vivir una realidad inexplicable. Un par de años después fuimos devueltxs pero sin entender del todo qué había ocurrido y, peor aún, sin comprender este “lado”, por lo menos, con esa nitidez que nos regalaba la inocencia.

Esta presentación no deja de ser un ejercicio más, en el intento de construir un relato verosímil, de volver a repasar por dónde estuvimos y por dónde andamos, en el empeño (nunca tan valioso) de poder volver a pensarnos hacia el futuro, y hacia uno mejor.

La pandemia en las universidades nacionales tuvo un impacto tan intenso como el que se produjo en la vida social y doméstica.

Nos unió como comunidad universitaria, de una forma real, concreta, sin precedentes, a pesar de ser una expresión que usábamos frecuentemente y que incluso intentábamos practicar. Esa proximidad, donde lo doméstico se desplegaba hacia lo laboral, la investigación y la enseñanza, nos trajo cierto heroísmo inusitado, el propio de situaciones límite, donde no hay nada que perder. Esa confianza nos devolvió al primer día que fuimos docentes con innumerables posibilidades, mucha incerteza y mucha audacia.

En los diversos espacios universitarios, especialmente de zonas suburbanas, se produjo una espontánea, generalizada e intensa actividad comunitaria, de trabajo compartido con otros espacios estatales, gubernamentales, sociales e incluso empresariales: una transversalidad franca, también inédita.

Cuando la investigación se cerró en los laboratorios, se abrió en encuentros, jornadas y congresos entre colegas, internacionalizándose como nunca antes. No hubo casi proyecto de investigación que no deviniera aplicado, en su traducción respecto de la comprensión o la intervención directa en la situación de pandemia. Una disponibilidad sincera, nacida de la emergencia, que atravesaba desde las ciencias más “duras” a las más “blandas”.

En este escenario singular se generó la experiencia que queremos compartir, como una forma de volver a pensarla y pensarnos como equipo de trabajo.

LA FORMACIÓN DESLOCALIZADA

Muchos trabajos del campo educativo, y no solo, destacan la ventana de oportunidad que resultó ser esa experiencia “del otro lado” del portal.

Esas condiciones de excepción permitieron escapar de la regla. Muchas veces, para superarla por otros caminos y con otros medios disponibles, principalmente la digitalización de la experiencia educativa. Pero ciertamente también para empeorarla en términos de desigualdades y segmentación. La imposibilidad de llegar por estos otros medios fue en parte asumida (cuando fuera posible) por lxs docentes en sus recorridas barriales, para comunicarse

y distribuir materiales. Y por las familias, lxs vecinxs, las organizaciones de base o los movimientos sociales que recreaban el pupitre en las mesas de sus comedores comunitarios y en sus cocinas.

La digitalización de las propuestas formativas no es cuestión menor y fue abordada hace décadas desde diferentes preocupaciones: por la importancia de acercarse al universo joven, por la multiplicidad de posibilidades didácticas que ofrece, por los requerimientos del mundo laboral o para no quedar aislados de las formas culturales contemporáneas; también, por el riesgo de expropiación de lo educativo desde las lógicas y prioridades de las grandes empresas tecnológicas o por su mercantilización completa transformándola en un bien transable.

Estas preocupaciones se reactualizaron con intensidad para nosotrxs, a partir de la pandemia y desde nuestra condición docente. Y, más importante aún, siguen muy presentes hoy, dada la constante y progresiva digitalización de lo educativo.

Las oportunidades que se generaron fueron y siguen siendo significativas, especialmente, en relación con volver a pensar (incluso, sentir corporalmente) qué es la educación o qué debería ser y, también, qué no es (o no debería seguir siendo).

Aprendimos que el edificio en sí no lo era pero que definía un espacio material de encuentro físico que siempre habíamos naturalizado, desconociendo la trascendencia que tenía en nuestra experiencia más primaria de aprender y enseñar. Aprendimos que esa simultaneidad de todo encuentro ahora tenía nombre: sincronía, y esa coincidencia en el tiempo con “nuestrxs” estudiantes era vital para nuestro trabajo y nuestra identidad como docentes. Aprendimos que cuanto más cerca pueden estar lxs estudiantes, también podemos estarlo nosotrxs, que esa distancia y asimetría constitutiva podía reestablecerse sobre fundamentos más auténticos, si cierta paridad y empatía estaban en juego.

LA EXPERIENCIA DE LA CÁTEDRA

Hasta el año 2020, las experiencias de pensar y transformar la propuesta de formación habían estado presentes en algunos momentos fundantes con cambios estructurales, y en otros, con novedades que se iban acoplando. Una dinámica bastante habitual en el trabajo universitario. Por muchos de los motivos que mencionamos previamente, el cambio en pandemia fue cualitativamente distinto. Hasta entonces, quizás, un cambio radical suponía modificar la concepción respecto del objeto de estudio de la materia o el objetivo general de su enseñanza. Pero ahora, lxs que habíamos cambiado éramos nosotrxs, ya no los contenidos ni las perspectivas de estudio o los marcos teóricos. Y con nosotrxs, cambiaban también nuestrxs estudiantes. Logramos volver a preguntarnos en profundidad sobre ellxs: ¿Quiénes eran?

¿Seguían siendo los mismos?, ¿Cuánto habían cambiado? ¿Qué tipo de relación podíamos establecer con ellos?.

Una manera que encontramos para establecer nuevos vínculos con lxs estudiantes fue la creación de una cuenta de IG, “administración en pandemia”. Algo que, suponíamos, haría la conexión más fluida, sin demasiadas exigencias recíprocas, desde esos códigos de “amistad” tan particulares que nos ofrecen las redes sociales.

La prioridad en la emergencia fue la continuidad pedagógica y la supervivencia del encuentro. Un encuentro dificultado (y por eso mismo revalorado) desde la mediación (e interposición) de aplicaciones y dispositivos. Donde, además, la imposibilidad de garantizar su disponibilidad también supuso una relación en “asincronía”.

Como docentes, esa conocida auto imagen de omnipotencia (nunca del todo aceptada pero nunca del todo desmentida) estaba totalmente rota. Nuestra conversación con lxs estudiantes se nos presentó con el desafío de contener la añoranza de la presencialidad, evitar el equívoco y asegurar una conexión lo más fluida posible.

Era importante construir el tiempo, los contenidos y las actividades como una estructura firme, evidente; así, como los puntos de encuentro de un plan de emergencia (esas áreas seguras, donde frente a la situación de gravedad e incertidumbre, todas las personas, ellxs y nosotrxs, debíamos dirigirnos). Como resultado de un sinnúmero de reuniones, surgió nuestro primer logro al que denominamos “cajita feliz”: una planificación volcada en un Excel que nos permitió darle forma a la primera cursada en ese terreno incierto. Una felicidad forzada, en medio de la desesperación pandémica pero aliviadora y productiva que nos permitió ordenar las “sorpresas” para nuestrxs estudiantes (y para nosotrxs mismxs).

La solidez que necesitábamos suponía cierta austeridad, tuvimos que resignar temas y bibliografía como se abandonan esas cosas queridas, pero ya no indispensables en una mudanza a una casa más pequeña. Una tarea difícil que demandó algunos duelos y acuerdos importantes. Así llegamos a nuestro segundo logro: consolidar el núcleo central que define la perspectiva de la cátedra y la mirada de la Administración de la educación, como objeto de estudio y de intervención, que recupera la articulación política-administración-pedagogía y resalta el protagonismo de lxs sujetxs y sus relaciones en la complejidad que involucra la gestión educativa.

Asimismo, se trataba de avanzar y profundizar más sobre los contenidos que habíamos seleccionado mediante la elaboración de una propuesta pedagógica sólida: buenas guías de lectura, creación de materiales audiovisuales que nos acercaron a las voces de otrxs colegas docentes de la facultad y sus visiones sobre nuestro campo de estudio, clases grabadas, utilización de herramientas variadas de presentación de contenidos, enlaces a fuentes

estadísticas y de información educativa, entre otros. Menos cantidad de contenidos, pero con más densidad.

Pero lo más significativo es que todas estas definiciones involucraban un cambio cualitativo en nuestras relaciones de trabajo, de los roles pre-establecidos y las tareas desempeñadas a lo largo de muchos años, reconfigurando el equipo. Una de las decisiones más importantes que tomamos fue romper la división entre clases teóricas y comisiones de trabajos prácticos. De alguna manera, esta decisión dio cuenta de la mirada crítica que compartíamos respecto de la división forzada entre los “teóricos” como espacios de soliloquios docentes, de estudiantes lejanxs y de cierta solemnidad heredada del pasado y los “prácticos” como espacios de contacto e intercambio más reales pero con poca autonomía relativa. Y ésta nueva forma fue configurando nuevos contenidos a partir de una participación e implicación más activa de cada unx de nosotros como equipo de cátedra en el dictado de la materia.

Aprendimos y, tal vez también, festejamos ser un grupo, con un propósito y un espacio común de trabajo, dentro y fuera de la clase. Esas disociaciones del saber (y su producción y enseñanza) que siguen vigentes en nuestra tradición universitaria como teórico versus aplicado, profesorx versus ayudante, saber especializado versus saber pedagógico, autoridad versus subordinación, se expresan también en espacios y tiempos concretos de trabajo (nuestros teóricos, nuestros prácticos) y en las formas de organizar e instituirlo (nuestra estructura de cátedra con sus cargos segmentados). Pero mucho de eso había quedado del otro lado del portal. Y, sin abandonar nuestras responsabilidades diferenciales (incluso incrementándolas), podíamos disfrutar de esas ausencias.

Supimos que era posible encontrarnos cinco docentes en una misma clase y que eso produzca la diferencia. Que conversar en relación con la trayectoria de algunx estudiantes entre todxs podía ser algo espontáneo, cotidiano. Que podíamos conversar desde las anécdotas de la clase y también en relación con su evaluación más profesional, partiendo de un encuadre compartido de propósitos y de posibilidades. También que cada unx tenía un aporte especial, valioso, irremplazable, construido desde la diferencia, en ese proceso de implicación, variable pero seguro. Además, cuando ya no se trataba de cumplir prescripciones (esas que ya no podían regular la vida pandémica), podíamos reconocernos también, recíproca y abiertamente, en nuestras limitaciones.

Algo había ocurrido, volvíamos a nuestra propuesta de formación, no ya desde el programa de la materia, sino desde nosotrxs mismos. Eso que sosteníamos respecto del carácter pedagógico de la organización y gestión educativa se había producido. Esas nuevas relaciones de trabajo eran sustantivas, indiferenciables, respecto de qué queríamos enseñar y cómo. Habíamos llegado a buen destino.

La clase, el corazón de todo acto pedagógico desde la antigüedad, se había convertido en un momento frente al monitor. Un evento de pantalla que requería de una preparación (de luces, soportes, enfoques, incluso, vestuario) hasta entonces impensable.

Transcurría en esa danza (a veces colorida a veces estática) de increíbles cuadraditos, desde los que nos asomábamos. Cada unx en su ventana -pantalla. Algunas más abiertas, otras más cerradas. Como docentes, la intentábamos traspasar para descifrar las expresiones de lxs estudiantes, para asegurarnos que todo estaba bien, que se nos entendía, que quizás resultaba interesante lo que estábamos contando. Como si necesitáramos reafirmar permanentemente que estábamos allí, con ellxs, que realmente seguíamos siendo docentes. En general, las clases eran una celebración, inicialmente solemne, pero que se tornaba cada vez más alegre cuando íbamos apareciendo, en imagen y sonido, desde esos cubitos. Cuando nos sincronizábamos, literalmente.

Como en muchos otros ámbitos universitarios, los encuentros remotos, habilitaron la presencia de invitadxs muy reconocidos en la academia, en sus profesiones o en sus territorios. Organizamos varios conversatorios, relacionados con los diversos bloques de contenidos: convocamos a especialistas en financiamiento educativo, a colegas graduadxs de nuestra carrera de ciencias de la educación con trayectoria profesional en diversos ámbitos de gestión educativa, a directivxs de escuelas de distintos territorios y niveles del sistema educativo que compartieron sus experiencias de gestión institucional en el marco de la pandemia. Logramos, de esta manera, nuevos enlaces en la distancia que nos permitieron disfrutar de esa ficción-realidad de la proximidad mediática. Repentinamente, esas figuras que respetábamos mucho estaban cerca y nos acompañaban. Algo que nos alentaba como docentes y que ampliaba el alcance de la propuesta para lxs estudiantes.

Sin embargo, algo que dirimió el valor de todos esos encuentros y clases, muy especialmente para los estudiantes, fueron las condiciones de acreditación -aprobación. Un tema que habitualmente divide aguas en la comunidad universitaria y que no dejó de hacerlo, siendo una de las preocupaciones institucionales más importantes: ¿esa continuidad pedagógica qué características debía o podía tener en las universidades?, ¿qué se continuaba realmente y cómo? Sin duda, la formación de grado fue la prioridad evidente de todas las universidades nacionales. En general, solo una vez establecida cierta normalización de las cursadas virtuales, sobre finales del 2020, las restantes actividades habituales de investigación, posgrado o de extensión recuperaron la dedicación docente y los recursos institucionales necesarios. Pero esa normalización, tuvo como punto crítico la evaluación-acreditación de lxs estudiantes; en general con definiciones institucionales que fueron vagas, inciertas o cambiantes en el transcurso de ese año.

Para nosotrxs, como cátedra, demandó (y continúa demandando) acordar sobre posiciones o valoraciones diferentes. Predominó la idea que la evaluación acompañase secuencias cortas de cursada para cuidar de cerca ese proceso. De las tres instancias de evaluación habituales, para asegurar la promoción (aprobación) de la materia (sin examen final), pasamos a tener cinco. Un esfuerzo mayor en ese seguimiento, a través de la corrección, que considerábamos importante.

Asimismo, qué evaluar y cómo requirió también pensar y analizar distintas posibilidades. Sin duda, en esas condiciones de virtualización completa, caía la posibilidad del parcial tradicional presencial, manuscrito, muy orientado al control de lectura bibliográfica y cobraba relevancia lo que habitualmente denominábamos parcial domiciliario, construido sobre una lógica inversa: no era manuscrito, no era presencial, no exigía la reproducción de la bibliografía sino, en cambio, la producción propia a partir de ella. Esa fue la opción elegida. Pero dada la extensión relativamente más reducida de la producción involucrada y la cantidad de instancias de evaluación definidas, dejaron de ser tan determinantes como los exámenes parciales y comenzaron a ser trabajos prácticos y el quinto, por sus características especiales, trabajo integrador.

Otra decisión importante fue la condición grupal de su producción, a excepción del último (necesario para aprobar la materia sin rendir examen final). Si algo resultaba difícil de recuperar en la virtualización completa de la cursada era la relación entre pares y todo lo que involucra respecto de la naturaleza de la experiencia de formación. Si bien presencialmente estas relaciones entre estudiantes son más espontáneas, consideramos que, si no generábamos formalmente alguna instancia colectiva, todas las relaciones significativas tenderían a ser radiales; es decir, mediadas por algún integrante del equipo docente.

A su vez, esa producción grupal, para asegurar su condición original, debía ser de orden práctico, en relación con la resolución de ejercicios que pusieran en juego, las perspectivas, enfoques o prioridades consideradas en las exposiciones docentes, las referencias bibliográficas de base, los intercambios en las clases y el acuerdo entre los criterios y las valoraciones de lxs propixs estudiantes. Además, pensamos que era una condición importante que esos ejercicios no fueran abstractos, que estuviesen situados y contextualizados a manera de un caso particular. Se trataba, por un lado, de acercarnos a un posible escenario profesional, de comprensión y análisis para la intervención - gestión. Aunque, por otro, de resolver un desafío equivalente al que atravesamos hoy con la inteligencia artificial generativa que desalienta y expropia la producción personal, invisibilizando la autoría (la de lxs propixs estudiantes y la consignada en las referencias bibliográficas o en el empleo de fuentes).

LOS DESAFÍOS ACTUALES

Este año parece que nuevamente fuimos abducidxs. Diciembre abrió un mundo sombrío, inimaginable e incomprensible para la educación pública, la universidad, la ciencia y la cultura (¡y no sólo!).

Hace apenas dos meses, el CIN declaraba la gravedad de la situación universitaria y la imposibilidad de continuar las actividades para el segundo semestre. Se suspendía el uso de ascensores y calefacción en varias facultades de la UBA y de otras universidades. Se anulaban becas estudiantiles, becas de investigación, ayudas económicas y casi todas las líneas de financiamiento nacionales de fortalecimiento de la educación superior, y de la ciencia y la tecnología. Se degradaban los tres ministerios en un organigrama fantasmagórico de un nuevo ministerio de “Capital Humano”. Los docentes y no docentes tenemos “licuados” nuestros salarios (actualmente, percibimos menos de la mitad de lo que recibíamos hace solo seis meses).

El ajuste presupuestario puso a contraluz, una vez más, el contenido de un proyecto político definido y de sus políticas públicas concretas, aunque ahora sorprendentes por su violencia extrema. Una transformación estructural (nunca explícita como tal, sino velada en el relato de “menos gasto, menos corrupción estatal”) muy productiva respecto de generar una crisis sistemática y profunda, hacia el desmoronamiento de estos campos públicos, gubernamentales y estatales, de la que es difícil predecir sus alcances y consecuencias finales.

Nuevamente nos encontramos en una situación de supervivencia (y para muchos conciudadanos esto no es una metáfora). Situación donde la autoorganización y el activismo, la comunidad, la transversalidad y la continuidad pedagógica parecen volver a reeditarse; un regreso de ese sentido original acuñado en la pandemia y continuado en algunos aspectos centrales con la vuelta a la presencialidad, como el dictado de clases en un solo bloque horario más extenso -reformulado como teórico/práctico. En esta misma continuidad, el espacio del campus virtual se constituyó en un canal fundamental que nos permitió mantener.

Actualmente, nuestra propuesta de formación y nuestras formas de trabajar no difieren sustantivamente de aquel momento inaugural en la pandemia. Y, sin embargo, nuestros principales desafíos vuelven a ser aquellos: asegurar la continuidad pedagógica, el encuentro significativo con lxs estudiantes, desde la distancia y el aislamiento que producen estas condiciones económicas, políticas y sociales insostenibles, como una forma de concretar nuestra tarea docente pero también nuestras posibilidades de autoorganización y activismo.

Nuestra tarea más cotidiana probablemente involucre volver a preguntarnos en profundidad ¿quiénes son “nuestrxs” estudiantes? ¿Quiénes podrían serlo?. Desnaturalizar una vez más esa interpretación previa construida. ¿Desde dónde vienen? ¿A dónde esperan ir? ¿Qué

podemos ofrecerles para que sea posible esta parte del trayecto? ¿Qué podemos ofrecerles para que realmente valga la pena?. Preguntas que, simultáneamente, se proyectan sobre nosotrxs mismxs y nos demandan también desnaturalizarnos, construir una vez más una nueva identidad como docentes. Una posibilidad de volver a recrearnos y refundar nuestro trabajo.

CONSIDERACIONES FINALES

Existen muchas dificultades para continuar o para llegar a la universidad. Una vez más estas condiciones (tal vez ya ni siquiera “de excepción”) profundizan la desigualdad y la exclusión. Y, en este sentido, la búsqueda de alternativas y estrategias transversales, en todos los planos y niveles institucionales, como auténtica comunidad universitaria que teje redes con diversidad de ámbitos sociales, vuelve a ser parte de nuestro “currículum evidente”. Acercar el espacio universitario, construir su proximidad, asegurar el encuentro para amplios sectores de la población que aún lo tienen irremediablemente distante y, por lo tanto, ajeno a su vida y sus aspiraciones parece ser más importante que nunca.

La gravedad de esta nueva crisis política, social, cultural y educativa nos encontró, paradójicamente, conmemorando los cuarenta años de democracia. Las críticas irascibles al funcionamiento del Estado y el desmantelamiento violento de muchas de sus principales instituciones presentan un contexto inédito con efectos directos en el régimen político de nuestro país. En este marco consideramos que resulta imprescindible generar acciones para defender y reforzar el sistema democrático, desde los espacios sociales en los que nos encontramos, en nuestro caso, una cátedra universitaria.

La experiencia que relatamos en esta ponencia implicó, entre otras cuestiones, un quiebre de la representación de la educación, de la universidad y de lxs docentes como espacios y sujetos de formación absolutos, omnipotentes, garantes de “personas morales”. Desde nuestra perspectiva como equipo de cátedra de una carrera de ciencias de la educación nos proponemos aportar un conjunto de conocimientos sobre nuestro campo de estudio, el de la administración educativa. Desde esa mirada específica es que sostenemos que administrar, gestionar, planificar, y organizar lo educativo pueden concebirse como dimensiones político-pedagógicas plenas, no porque están al servicio o son un medio del proyecto democratizador, sino porque pueden habitarlo y construirlo en sus diferentes espacios y desde sus sujetos. Es decir, intentamos dejar de lado las visiones o miradas tradicionales y construir una educación desde y para su democratización, donde la administración se concibe en su condición activa, creadora y constructora de educación y pedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Bra, M., Bardin, I., Faierman, F., Fainsod, P., Martínez del Sel, V., Murujosa, A., Niedrée, C., Paradela, J., Rubins, M. y Weber, C. (2023). Hacer educación pública hoy. Diálogos abiertos, desde la carrera de Ciencias de la Educación. *Revista Pública del Dpto de Ciencias de la Educación*. Año 1 Número 1. Facultad de Filosofía y Letras. UBA

Alonso Bra, M., Judengloben, Alvarez y Coppola (2008). Administrar y democratizar lo educativo: una relación posible. *Revista Espacios* Volúmen 38 -FFyL-UBA.

Brunat M. (Coord.) (2022). *Nuestras universidades públicas argentinas frente a la pandemia Covid19*. Ed. EDUPA/ME-SPU-ME

Dussel, I. Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE

Jung J. y Katz R. (2023) *Impacto del COVID-19 en la digitalización de América Latina*. Documentos de Proyectos- Santiago de Chile. Comisión económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

Puiggrós, A. (2023). *Por una defensa de la educación pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas*. Siglo XXI Editores.

Documentos

Radiografía de la pobreza en la Argentina: realidad social y solidaridad que es esperanza. Informe sobre pobreza e indigencia. Primer trimestre 2024. ODSA-UCA. Mayo 2024.

Comunicados del Consejo Interuniversitario Nacional del 30-04-24; 15-05-24 y 27-05-24 Disponibles en <https://www.cin.edu.ar>

Comunicado "Defensa de la Educación Pública". Consejo Interuniversitario Nacional. 23 de junio de 2023. Disponibles en <https://www.cin.edu.ar>

Escritura y narración pedagógica. Una aproximación transformadora. Los desafíos de escribir desde la literatura

Horacio Ochoa
Unidad Académica Caleta Olivia. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
Instituto Provincial de Educación Superior sede Caleta Olivia
Coarez83@hotmail.com

RESUMEN

La escritura mediada por una serie de recursos y alternativas pedagógicas promueve la creatividad y el saber sobre sí misma. Los y las estudiantes guiados por un dispositivo de escritura, centrando la atención en la narración, comparten saberes y experiencias a través de una escritura subjetiva y subjetivante. Ya que como sostiene la mirada de la didáctica transmedia se produce un quiebre en la trama discursiva. Se producen rupturas y alternativas. Cada estudiante tiene la libertad de escribir siguiendo cualquier línea de fuga y abren, como menciona Mirian Kap (2022) novedosas miradas construidas colaborativamente. Se producen mutaciones que contemplan aspectos tales como posicionamientos y sensibilidades. Esto se logra a través de una expansión en las redes porque los y las estudiantes hacen uso de distintos dispositivos y de soportes tecnológicos que guían su escritura. El lugar del registro cobra centralidad en este aspecto ya que mediante la construcción de la bitácora digital posibilita relacionar la escritura con otros conocimientos tales como el uso de aplicaciones, editores de videos y audios, etc. que rompen con la linealidad de la enseñanza, se instalan en un territorio de provisionalidad y creación, pero, a la vez, permiten construir y co-construir nuevo conocimiento con intencionalidad pedagógica. (Kap.2020:87)

Las mutaciones didácticas, es decir, esos cambios en las prácticas de enseñanza que sedimentan y perduran y que siempre se sitúan entre desvíos, innovaciones y tendencias, se producen en un doble sentido. Por un lado, instalan puntos de fuga y perspectivas no convencionales y, por otro, dan cuenta de fusiones de ideas, lazos invisibles que unen la distancia y configuran formas inéditas de la experiencia. (Kap, 2020)

PALABRAS CLAVE: escritura; narración; práctica; reflexión; dispositivo

INTRODUCCIÓN

Escribir es mucho más que dominar una tecnología, adiestrar la mano y el intelecto, se trata de pensar en un proceso que implica un complejo entramado de estrategias en las que sostiene la idea de pensar y planificar el qué y cómo decir, ordenar las ideas de manera organizada y por sobre todo otorgarle sentido a la selección de palabras, pensar en el interlocutor, en definitiva, como decía Marta Marín es una actividad intelectual. (Marín: 2004). Sin embargo, la escritura es para muchos una forma de vida, un acto de hacer, una forma de pensar y hasta un acto de creer. El estudio de la escritura en el nivel superior constituye un área de estudios en constante crecimiento, en cuyo seno se elaboraron un conjunto de enfoques y modalidades de abordaje muy amplios y diversos. Estas líneas narran un recorrido sobre la propuesta de pensar la escritura y la narración pedagógica en el nivel superior. Entendemos la importancia de trabajar la escritura porque es la puerta de entrada para la reflexión, la toma de posturas y apropiarse de maneras de pensar sobre la misma. Es necesario en los inicios de la vida de educación superior proponer lecturas, estrategias sobre la escritura desde una mirada artística, creativa pero también sobre el posicionamiento ante la vida, ante la tarea de ser y hacer(se) escritores y docentes.

Elegir ser docentes y escritores en el nivel superior no siempre tiene respuestas tan claras por eso a menudo partimos apelando a la memoria, a las representaciones que traen los y las estudiantes sobre la escritura y sobre la docencia. Sigue con un recorrido de grandes autores contemporáneos que hablan sobre por qué eligen escribir, qué es la escritura para ellos y ellas. Aparecen las intervenciones que van de la mano con preguntas abiertas, que inician la reflexión, la toma de conciencia, la apropiación de alguna idea o concepto que les parece relevante. Esto evidencia que hay diferentes posicionamientos sobre la escritura, sobre cuáles son los motivos para escribir. Esto pone a las y los estudiantes a ubicarse sobre ser escritores, animarlos a expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos y buscar sus intenciones y sus motivos, también que acrecientan su bagaje cultural, sus lecturas de referencias. El marco teórico que se propone radica fuertemente en los estudios sobre la literacidad, una mirada compleja y constructiva que entiende que las prácticas de lectura y escritura son prácticas sociales, antes que académicas, que hay propósitos que guían la escritura, que los y las escritores/as cuentan con un conocimiento cultural basado en la experiencia, en sus creencias, representaciones, etc. y por otro, la didáctica trasmedia que abre posibilidades de lecturas y escrituras ampliando el objeto cultural de la escritura y la narración. Se inicia con una consigna sobre escritura que alude a escribir una reflexión de la clase, sobre algún concepto que les parezca interesante, ampliar información sobre las y los autores leídos y trabajados. Por otra parte, también se continua a la metacognición, con preguntas sobre ¿qué hicieron?, ¿cómo y para qué lo hicieron? ¿De qué se dieron cuenta?

¿Qué resultó difícil? Consideramos una buena oportunidad para que los estudiantes comprendan el sentido de la escritura en la formación docente, y que esto implica una construcción, un proceso y el desafío de aprender a escribir escribiendo. Entonces pensar en esta experiencia nos pone en contacto directo con la escritura.

LA LITERATURA LA OPORTUNIDAD

La literatura es ante todo un producto cultural y se trata en este punto de ampliar, expandir su función como objeto cultural. Es la literatura quien guía la escritura. A través de diversas concepciones sobre la escritura y los motivos que la ocasionan a distintos escritores contemporáneos, los y las estudiantes eligen una posibilidad para escribir, recuperar sus pensamientos, decires y sentires. Se trata de una experiencia viva diseñada, abierta con lineamientos flexibles que abre múltiples construcciones y reconstrucciones orientados por un mapa escritural temático que da cuenta de una sostenida ampliación de conocimiento. Se inicia con una noción de narrar la experiencia, buscando los fundamentos que la construyen. Para ello, se toma las dos nociones básicas que propone Ricardo Piglia (2013) sobre los dos modos de narrar. En este punto, la literatura vuelve a ser objeto de analogías y usos ampliados, se recurre a ella para relacionarlo con dos personajes arquetípicos de la literatura clásica. El primero de ellos es Odiseo quien se aventura en un viaje, con sus avatares y sus infortunios, sus hazañas y aventuras. Contar la experiencia como este personaje es introducirse en un viaje y en una aventura. Por otra parte, Edipo, es aquel héroe clásico que se convierte en un investigador, un descifrador de enigma y para ello investiga, busca pruebas, hasta llegar a un veredicto. Contar la experiencia desde el mítico Edipo, posiciona a quien lo asume en una tarea de investigar, buscar pruebas, resolver enigmas que la propia experiencia tiene.

Es en este escenario donde cobra más relevancia y sentido la escritura, nos deja las razones más profundas, más valiosas para pensarla, para jugar con la imaginación, encausar los recuerdos y la memoria, para liberar el deseo, sanar las heridas del alma, embellecer el mundo y, por ende, hacerlo más justo y menos desigual.

La escritura, ese capricho divino es, en suma, el poder encontrar un lugar en el mundo, tejer sistemáticamente las palabras y torcer la realidad que acongoja y lastima. Se convierte en medio y fin en sí misma. Escribir es sin duda un acto de rebeldía, una acción que ubica al sujeto en un lugar de falsa seguridad. Un acto propedéutico de liberación y que la didáctica trasmedia ayuda a potenciar.

Sobre la Lectura y la Escritura en el nivel superior y su relación con la práctica

Escribir y leer en el nivel superior es proponer un mundo. Toda opinión, toda mirada selecciona unos rasgos y no otros, señala un paisaje determinado y, consciente o inconscientemente, sus límites. Quiere esto decir que no parece posible una mirada total o

global, que lo viera todo, aunque sólo sea porque, para ello, ésta debería, paradójicamente, localizarse en un fuera de lugar, una nada que con dificultad podría ser tal desde el momento en que algo tan complejo como una mirada o un lenguaje se proyecta desde ella. En este sentido, no puede haber un solo mundo sino tantos como sujetos, individuales o colectivos, lean y Escriban. Es pronunciar un mundo entre otros.

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

Parafraseando a Marta Souto quien entiende que un dispositivo es una herramienta para el trabajo en la formación docente, es un artificio, una invención del formador para crear condiciones adecuadas para que quienes participan de él puedan formarse. Se da en la temporalidad, en la duración y trabaja sobre los procesos. Es un arreglo de tiempos, espacios, personas, componente teóricos y técnicos que se orienta a metas de formación. El dispositivo incluye la reflexión sobre sí mismo, y sobre los formadores y sujetos en formación (Cf.2 Souto 2011:38). En otras palabras, un dispositivo es aquello que se pone a disposición para provocar en otra disposición a, aptitud para...

Siguiendo la línea de Souto, un dispositivo puede convertirse en “un revelador” de significados, de conflictos, de relaciones con el saber, de incertidumbres, etc. También puede ser un “organizador técnico” que organiza las condiciones para su puesta en práctica y organización y un “provocador” de transformaciones, de relaciones interpersonales, de conocimiento, de toma de conciencia, entre muchos otros.

Rebeca Anijovich (2009), en su texto “*Transitar la formación pedagógica*” propone dos tipos de dispositivos: Dispositivos basados en narraciones: autobiografías y diarios, y dispositivos basados en la interacción: microclases, talleres de integración, grupos de reflexión y tutorías; haciendo una mención especial a la observación, entendiendo que es más que un dispositivo, y la definen como una estrategia de formación transversal que estará presente en todos los modos de dispositivos. Ante lo expuesto ¿qué dispositivos se proponen? hemos trabajado con el dispositivo basado en la narración: la bitácora digital. La misma es un escrito personal donde se narran descripciones, emociones, sentimientos, conflictos, observaciones, pensamientos, explicaciones, etc. de lo acontecido en las clases, donde se deja constancia de los acontecimientos

propios y del entorno. En esta línea, la narración cobra centralidad porque permite organizar los pensamientos, dejarse llevar por los recovecos de la memoria y la experiencia.

En resumen, la escritura y la narración en particular es un medio para obtener información y un proceso para producir conocimiento, posibilita analizar la enseñanza, reconocer problemas: generar un espacio que arriesgue probables líneas de acción. A través del trabajo escrito se comprenden y transparentan los resortes más íntimos y complejos de la práctica. Así, la escritura reclama apelar a una posición reflexiva permanente.

DESAFÍOS FUTUROS

El estudio de la escritura en el nivel superior constituye un área de estudios en constante crecimiento, en cuyo seno se elaboraron un conjunto de enfoques y modalidades de abordaje muy amplios y diversos. Estas líneas procuran emplear el instrumental teórico que provee de la educación, como estrategia predominante de acceso al estudio de los tiempos educativos y ese es el mayor desafío.

La iniciación en el estudio de la enseñanza de la escritura pedagógica comporta una serie de desafíos. Entre ellos se cuentan la capacidad de aprender a pensar desde los marcos teóricos, por un lado, y prácticos y literarios, por otro. No hay una única manera de desarrollar dicha capacidad. Se trata de poner de manifestación estrategia que van en la relación de lo que se hace y dice sobre estas prácticas. Pensar en la narración atravesada por las experiencias, por la propia existencia

En suma, pensar en las prácticas de lectura y escritura en nuestro país, especialmente en la zona norte de la provincia de Santa Cruz, es entretejer coordenadas de espacio y tiempo. De poner la mirada en los tiempos históricos, en los marcos conceptuales que nos propone la teoría vigente ya que constituyen la base para el análisis y que como docentes formadores de formadores no podemos desconocer.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

El tema de la reflexión, fue otro eje vertebral de este escrito en relación a las prácticas. En este aspecto la autora, Rebeca Anijovich, en su libro “*Transitar la formación pedagógica*” sostiene:

“(...) Es necesario considerar la reflexión como un proceso cognitivo activo y deliberativo que incluye creencias y conocimientos de los profesores (...) las mismas se ponen en movimiento

*ante la necesidad de resolver un problema y la reflexión comienza ante la aparición de una duda (...)*⁷⁰ (2009:43)

Como podemos ver hasta aquí la noción de reflexión es compleja por el espacio y las condiciones que requiere, pero, sobre todo, por la dimensión temporal en la que ocurre.

En cuanto al espacio podemos decir que la reflexión es una forma de pensamiento y una disposición, es decir, no es una acción rutinaria, impulsiva si no que es muestra de una actitud comprometida y una mente abierta que considera las prácticas a la luz de creencias y conocimientos.

La escritura por su parte permite mayor acercamiento, cuidado y contemplación de la subjetividad. Se convierte en sí misma en medio y fin en sí misma. Es a partir de ella que se nutren los saber específicos, técnicos y pedagógicos.

La escritura nos permite vehicular lo aprendido, poner en tensión las variables de espacio y tiempo ya que cada estudiante, asumiéndose como protagonista de su escritura se aventura en su viaje.

En cuanto al tiempo, existen diferentes tiempos de reflexión, ligados al momento en que se está actuando, al finalizar la acción y sobre la propia reflexión.

Y, por último, en cuanto a las condiciones, la autora sostiene que no podemos hablar de reflexión docente si este no se pregunta alguna vez por los valores que guían su trabajo, el contexto en el que lo hace y las presunciones y supuestos con los que desarrolla su tarea.

La reflexión, entonces, es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica; es individual, y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político. Por último. debido a su opacidad (no visible) requiere de dispositivos para poner en palabras y "traducir" las ideas y es la escritura la que lo posibilita de manera eficiente.

Ampliar la mirada que nos provee la literatura como objeto cultural es finalmente una posibilidad de escritura, de apropiarse de una práctica, una mirada, una forma de pensar la escritura, la narración y finalmente cómo todo eso impacta en la capacidad para ser docente.

⁷⁰ La cita original dice: "El autor plantea que es necesario considerar la reflexión como un proceso cognitivo activo y deliberativo que incluye creencias y conocimientos de los profesores. Estas creencias constituyen una certidumbre aceptada en la cual los profesores confían. Las mismas se ponen en movimiento ante la necesidad de resolver un problema y la reflexión comienza ante la aparición de una duda, al formularnos preguntas" (Anijovich 2009: 43).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. et al (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Bombini, G. (2002). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. Ponencia presentada en *Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Branda, S. A. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial: Las residencias como dispositivo de reflexión. *Archivos De Ciencias De La Educación*, 12(13), e044. <https://doi.org/10.24215/23468866e044>
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Material de distribución gratuita, Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Colección triángulos pedagógicos. Kapeluz. Cap II.
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *RAC Revista Argentina de Comunicación*, 82-109.
- Kap, M. (2022). Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. *Praxis educativa*, Vol. 27, No 1 enero abril 2023, 1-22. Universidad Nacional de la Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. E - ISSN 2313-934X. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económico.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Piglia, R. (2013). *El camino de Ida*. Anagrama.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En R. Menghini y Negrín, M. (Comp.) *Prácticas y Residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino Ediciones.

Hacia un enfoque Constructivista en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Espacios de reflexión durante las Prácticas Profesionalizantes

María Laura Sollier

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos
sollier.laura@fhays.uader.edu.ar

RESUMEN

Los primeros diseños de secuencias didácticas durante las prácticas profesionalizantes de los estudiantes-docentes de un profesorado universitario de inglés como lengua extranjera (ILE) suelen mostrar una clara perspectiva conductista, donde el estudiante tiene un rol pasivo y el docente es quien transmite el conocimiento. Tales secuencias didácticas evidencian las ideas previas de estos estudiantes-docentes sobre sus prácticas de enseñanza, y que usualmente están ligadas a lo vivenciado por los estudiantes-docentes en su etapa como estudiantes del nivel en el que se van a insertar. Es entonces necesario que los estudiantes-docentes reflexionen sobre estas ideas previas que subyacen a sus propias prácticas, lo que les permitirá diseñar secuencias didácticas desde un enfoque que tienda hacia lo constructivista en la enseñanza del ILE. En este sentido, los objetivos de este trabajo son identificar y diferenciar los enfoques conductista y constructivista en la enseñanza del ILE para fomentar un enfoque constructivista en la enseñanza del ILE, y describir la implementación de espacios de reflexión durante el desarrollo de las prácticas profesionalizantes.

PALABRAS CLAVE: enseñanza constructivista del inglés como lengua extranjera; prácticas docentes reflexivas; espacios de reflexión sobre prácticas docentes

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

La instancia de prácticas profesionalizantes se presenta como un desafío para los estudiantes-docentes de un profesorado en inglés como lengua extranjera (ILE) de nivel universitario en tanto constituye la primera aproximación al campo de la docencia con fines de diseñar y poner en práctica una secuencia didáctica. Estas primeras secuencias didácticas suelen mostrar una clara perspectiva conductista, con foco en la repetición de formas gramaticales sin tener en cuenta el uso de la lengua, con un docente que tiene un rol de transmisor del conocimiento y un estudiante pasivo. Estas secuencias didácticas evidencian las ideas previas de estos estudiantes-docentes sobre sus prácticas de enseñanza, y que usualmente están ligadas a sus vivencias durante su etapa como estudiantes del nivel en el que se van a insertar. Es entonces necesario que los estudiantes-docentes reflexionen sobre las ideas previas que subyacen a sus propias prácticas, lo que permitirá el acercamiento hacia un enfoque constructivista en la enseñanza del ILE.

En este sentido, los objetivos de este trabajo son identificar y diferenciar los enfoques conductista y constructivista en la enseñanza del ILE para fomentar este último, y describir la implementación de espacios de reflexión durante el desarrollo de las prácticas profesionalizantes. Para alcanzar este objetivo, este trabajo seguirá este orden. Primero, se describe la situación problemática. Segundo, se identifican las características de una enseñanza del ILE desde un enfoque conductista. Tercero, se identifican las características de una enseñanza del ILE desde un enfoque constructivista. Cuarto, se analizan los posibles motivos por los cuales los estudiantes-docentes recurren a un modelo conductista al diseñar sus primeras secuencias didácticas. Quinto, se presenta la implementación de espacios de reflexión durante el desarrollo de la asignatura de prácticas profesionalizantes. Por último, se esbozan algunos resultados obtenidos a partir de la implementación de espacios de reflexión en el año académico 2023. Se espera que esta propuesta contribuya a la promoción de tal reflexión en otros espacios de prácticas profesionalizantes en profesorados de ILE.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA DURANTE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES

La asignatura en que los estudiantes realizan sus primeras intervenciones pedagógicas se ubica en el segundo cuatrimestre del tercer año de un Profesorado en Inglés universitario de Entre Ríos. Las primeras secuencias didácticas de estos estudiantes-docentes consisten en actividades enfocadas en la forma (no en el *sentido* a comunicar), en la gramática, la repetición y el desarrollo de habilidades cognitivas de orden inferior, como reconocer y comprender. De esta situación derivan tres preguntas, a saber, 1. ¿cómo se caracteriza la enseñanza de ILE desde un enfoque conductista y constructivista?, 2. ¿qué lleva a los

estudiantes-docentes a una tendencia a un modelo conductista? y 3. ¿qué estrategias permitirían a los estudiantes-docentes reflexionar sobre el hecho de que un modelo de construcción del conocimiento necesariamente implica un cambio en el modo en que entendemos la enseñanza?

ENFOQUE CONDUCTISTA EN LA ENSEÑANZA DE ILE

El enfoque conductista de la educación surge a partir del positivismo en psicología. Según Sanjurjo y Vera (1997), este enfoque sostiene que el aprendizaje se produce como resultado de una asociación mecánica entre estímulo-respuesta. El rol del docente, en este sentido, es el de transmisor del conocimiento, el cual es entendido como una entidad que el estudiante debe incorporar y para lo cual es necesario que el docente lo divida en unidades posibles de ser integradas de modo parcializado. Las estrategias didácticas consisten en clases expositivas, repetición y memorización y ejercicios mecánicos (pp. 23-31), tendientes a identificar hechos aislados, según la clasificación de los objetivos de aprendizaje propuestos por la taxonomía revisada de Bloom (Krathwohl, 2002, p. 215).

En la enseñanza del ILE, el conductismo dio lugar a los métodos de traducción gramatical, el directo y el audio-lingüe. Si bien existen diferencias entre ellos, teniendo en cuenta que los enfoques suelen surgir como movimientos pendulares, todos tienen en común la concepción del estudiante como “un receptor pasivo de información”, lo que adjudica al profesor el papel de mero transmisor de información. Es lo que se conoce como el *modelo de transmisión*, como expresa Aparicio (1995, p. 23).

Las primeras secuencias didácticas de los estudiantes-docentes del Profesorado en cuestión tienen algunas características mencionadas anteriormente. Las mismas cuentan con actividades mayormente escritas, con preguntas de verdadero o falso u oraciones con blancos para rellenar. Las presentaciones de un contenido nuevo son deductivas, en tanto el profesor escribe una fórmula que el estudiante luego seguirá para resolver las actividades. No aparece una contextualización, es decir, una situación comunicativa que genere una *necesidad* del contenido nuevo para su comprensión y expresión. Por tanto, las actividades aparecen aisladas, sin un hilo conductor que dé sentido a la secuencia. Ante este conocimiento aislado, el estudiante meramente reacciona (no *acciona*) pasivamente frente a las indicaciones del docente.

Resulta esperable, en términos de las razones que se explicitarán luego, que las primeras secuencias didácticas de los estudiantes-docentes presenten rasgos conductistas en sus contenidos y procedimientos. Como indican Aparicio y Rodríguez Moneo (2023), el modelo de transmisión es una preconcepción errónea, en este caso, de los estudiantes-docentes –

y, como tal, “es muy resistente a cambio, debido a su utilidad para enfrentarse a los problemas que plantea la enseñanza, aunque muy ineficaz para el aprendizaje del alumno” (p. 4).

ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA DE ILE

Desde la línea constructivista vygotskiana, la intervención de la enseñanza en el aprendizaje se da en la denominada Zona de Desarrollo Próximo (ZPD). La misma es entendida como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979, p. 133).

En base a este concepto, Onrubia (1999) entiende a la enseñanza como un proceso de creación y asistencia de Zonas de Desarrollo Próximo. La enseñanza debe ajustarse a la situación presente de la actividad constructiva del alumno y, a su vez, presentar retos abordables que los acerquen a los objetivos educativos, para así incrementar su comprensión y autonomía (pp.4-5).

En la enseñanza del ILE, estos conceptos se reflejan en los enfoques comunicativo, nocional o funcional. Los mismos entienden que la enseñanza de la lengua no sólo implica la competencia lingüística (estructuras, vocabulario, pronunciación) sino la competencia comunicativa, por lo que el docente es facilitador del aprendizaje de dicha competencia. Los estudiantes participan activamente en las actividades donde la lengua inglesa es tanto medio para resolverlas, negociando sentidos con el docente y otros estudiantes, como objeto de estudio. La lengua es estudiada en un contexto social donde los significados emergen de los eventos comunicativos (Larsen-Freeman, 1986, pp.129-130).

Teniendo como objetivo promover estrategias desde el enfoque constructivista en las secuencias didácticas de los estudiantes-docentes, es necesario generar espacios para promover un cambio conceptual. Siguiendo a Aparicio y Rodríguez Moneo (2023), el cambio conceptual es posible si se le muestra al educador “cómo y por qué el alumno construye el conocimiento y de qué modo ese modelo se deriva un cambio en la práctica de la enseñanza” (p.4).

INFLUENCIA DE IDEAS PREVIAS DE ESTUDIANTES-DOCENTES EN LA CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Los estudiantes-docentes comienzan a transitar sus prácticas profesionalizantes con ideas previas con las que conciben la enseñanza. Según Rodríguez Moneo y Carretero (2023), estas ideas previas “son implícitas y se manifiestan en la acción. Los individuos las emplean, pero no son muy conscientes del conocimiento declarativo que subyace al conocimiento procedimental que

aplican en sus acciones” (p.9). Siguiendo a Camilloni (2007), estas ideas previas – o creencias – sobre el ser docente y la enseñanza “se encuentran entre los conceptos ‘básicos’ que se desarrollaron en la infancia, porque están referidos, en particular, a la asunción de los roles de escolar, decisivos en el establecimiento de relaciones con los adultos” (p.4). De no mediar una profunda reflexión temprana, difícilmente se logre un cambio conceptual de fondo.

Al respecto de las creencias sobre el rol docente y la enseñanza, Lortie (1975) acuñó el concepto de aprendizaje por observación. El mismo refiere al comienzo del proceso de socialización que hemos vivenciado todos quienes ingresamos a la docencia y que familiariza a los estudiantes con las tareas de los docentes y promueve identificaciones con ellos. Sin embargo, estas vivencias, no sientan las bases para una evaluación informada de las técnicas de enseñanza (p.67). Si bien estas afirmaciones parecen pesimistas, reconocerlas es lo que nos permite, como formadores de docentes, generar un proceso de análisis y reflexión.

ESPACIOS DE REFLEXIÓN DURANTE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES

A los fines de fomentar la reflexión para identificar las ideas previas que subyacen a las prácticas docentes y promover un enfoque constructivista en la enseñanza de ILE, se implementaron cinco espacios de reflexión durante las prácticas profesionalizantes del presente año académico.

Espacio de reflexión 1. El análisis de la pertinencia de enfoques en la enseñanza de ILE se realizó a partir de la lectura de los Diseños Curriculares de la Educación Secundaria de Entre Ríos (2007). Este documento interpela a los docentes a basar sus clases en un modelo constructivista y, en el caso de las lenguas extranjeras, en un enfoque comunicativo basado en tareas o proyectos.

Espacio de reflexión 2. Los estudiantes-docentes confeccionaron una lista de las actividades que solían realizar en sus clases de inglés en la escuela secundaria. Cuando comenzaron a diseñar sus secuencias didácticas, se les solicitó recuperar estas listas y comparar y contrastar las mismas con sus propios planes. Fueron muchos los que se sorprendieron al encontrar similitudes en las propuestas que hicieron y las que habían vivenciado como estudiantes.

Espacio de reflexión 3. Los estudiantes-docentes subieron sus secuencias didácticas a una carpeta virtual compartida. Con esto pudieron enriquecerse de las propuestas de sus compañeros y autoevaluar en qué instancias habían recurrido a estrategias de transmisión y reproducción plasmadas en las secuencias de los pares como en las propias. Queda pendiente para el próximo año académico, la evaluación entre pares de estas secuencias. Para ello se diseñará una lista de cotejo con los criterios a evaluar.

Espacio de reflexión 4. Se realizó una presentación de un contenido siguiendo los enfoques constructivista y conductista. Para ello se planificaron dos clases pensadas para una escuela secundaria con los mismos recursos, siendo una desarrollada con una perspectiva centrada en el estudiante y, la otra, centrada en el docente. Finalizadas las mismas, los estudiantes expresaron sus observaciones y recuperaron algunos de los conceptos trabajados en clases sobre cada enfoque.

Espacio de reflexión 5. Los estudiantes-docentes redactaron un ensayo corto con el objetivo de poner en tensión el concepto de aprendizaje por observación y sus propios procesos en las prácticas profesionalizantes. Queda pendiente para el próximo año presentar este ensayo en un foro virtual, para fomentar una nueva instancia de reflexión. Siguiendo a Liberman (2023), los foros virtuales facilitan la interacción entre participantes y la negociación de sentidos, por lo que pueden considerarse como espacios de cognición distribuida entre los actores de esta red (pp. 6-7). Por ello, la actividad planteada para el foro debe propiciar tal interacción.

RESULTADOS OBTENIDOS DURANTE EL AÑO ACADÉMICO 2023

Los cinco espacios de reflexión presentados les permitieron a los estudiantes-docentes poner en tensión sus ideas previas sobre la enseñanza, que tenían una base en sus procesos de aprendizaje por observación, y dio inicio a un cambio conceptual. El mismo se reflejó en secuencias didácticas con una perspectiva constructivista y tendiente hacia la comunicación en la lengua extranjera. Asimismo, los ensayos y parciales dieron cuenta de una concientización sobre la identificación de las características de los modelos conductista y constructivista en sus prácticas como estudiantes y como estudiantes-docentes.

DESAFÍOS FUTUROS

Si bien en el año académico 2023 se iniciaron los espacios de reflexión descriptos, es preciso continuar trabajando sobre ellos, mejorando la calidad de los mismos. Asimismo, es necesario desarrollar un sexto espacio. El mismo remite a la necesidad de aunar criterios y consensuar acuerdos con los docentes de otras materias pedagógicas y didácticas del Profesorado. Una vez finalizado el año académico, se comenzaron a dar reuniones con la docente de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, que a su vez ya había tendido redes con el docente de Didáctica General, a fin de poner en común enfoques, contenidos, estrategias y procedimientos. Estos acuerdos permitirán la reflexión del cuerpo docente para determinar si, en conjunto, abordamos los conocimientos que deberían tener los estudiantes-docentes para enseñar, quienes según Shulman (2005), son conocimientos del contenido, didáctico-general, del currículo, didáctico del contenido, de los alumnos y sus características, de los contextos

educativos, de los objetivos, las finalidades, los valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos (p. 11). Durante el presente año académico, las reuniones de equipo continúan, lo cual dará forma a la asignatura, que se desarrollará a partir de agosto del corriente año.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Como advierte Lortie (1975), el aprendizaje por observación es un aliado de continuidad más que de cambio (p. 67). Esto tiene una fuerte implicancia para quienes formamos docentes. De no propiciar instancias de reflexión sobre el proceso de socialización escolar, los estudiantes-docentes continuarán recurriendo a sus propias experiencias sin mediar un análisis sobre las concepciones de conocimiento y de enseñanza que subyacen a sus prácticas. Los espacios de reflexión implementados en el trayecto de prácticas profesionalizantes, aunque aún en proceso, se constituyen en una posible línea de transformación en tanto pueden permitir a los futuros profesionales la posibilidad de tomar decisiones informadas sobre sus prácticas docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, J.J. (1995). El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 23-38.
- Aparicio, J.J. y Rodríguez Moneo, M. (2023). *Los tipos de conocimiento, su aprendizaje y los procesos mentales de control y supervisión del aprendizaje*. Posgrado en Constructivismo y Educación. FLACSO.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni y otras, *El saber didáctico*. Paidós.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. Recuperado de: <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lieberman, D. (2023). *Enredarnos. La interacción en los foros virtuales de aprendizaje*. Posgrado en Constructivismo y Educación. FLACSO.

- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher*. The University of Chicago Press.
- Onrubia, J. (1999). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala (Ed.), *El constructivismo en el aula*, pp.101-123. Graó.
- Rodríguez Moneo, M. y Carretero, M. (2023). *Ideas previas y cambio conceptual*. Posgrado en Constructivismo y Educación. FLACSO.
- Sanjurjo, L. y Vera, M. (1997). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Acerca del I Encuentro entre Docentes de las Escuelas de UNLP. Recrear el diálogo entre experiencias pedagógicas

Darío Martín Estévez

Florencia Piñeiro Ciappina

Rocío Mentasti

Moira Severino

Maite Incháurregui

Prosecretaría de Pregrado. Universidad Nacional de La Plata

darioestevezccu@yahoo.com.ar

florpciappina@gmail.com

mentastirocio@yahoo.com.ar

moiseve988@gmail.com

maiteinchaurregui@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito recuperar y reflexionar sobre la experiencia del *I Encuentro entre docentes de las escuelas de la UNLP (EDEU) "Desafíos en torno a la enseñanza para una ciudadanía democrática"*, realizado los días 4 y 5 de octubre de 2023 y organizado por la Prosecretaría de Pregrado y las cinco escuelas de la Universidad Nacional de La Plata. Para ello se hará una breve descripción del proceso de organización del evento, cómo surgió, las principales potencialidades reconocidas, los ejes de trabajo y las proyecciones.

Interesa especialmente retomar dicha experiencia como una manera de recrear memoria pedagógica del quehacer docente del sistema de pregrado de la UNLP, retomando los temas que fueron tratados así como la potencialidad de los encuentros entre actorxs institucionales. Apostar a compartir las experiencias pedagógicas como un modo de promover el diálogo entre docentes poniendo en valor el carácter formativo del registro y encuentro de saberes.

PALABRAS CLAVE: escuelas de pregrado; sistematización de la práctica docente; relato de experiencia; enseñanza

INTRODUCCIÓN

El I Encuentro entre Docentes de Escuelas UNLP tuvo como propósito central generar una instancia de socialización de experiencias, saberes y prácticas pedagógicas entre docentes de las escuelas de la UNLP. Fue pensado como un espacio para sistematizar y hacer público el trabajo en torno a la propia práctica de lxs docentes, sobre aquello que vienen haciendo, lo que lxs interroga, en una apuesta a la reflexión colectiva. Dando lugar a un espacio horizontal y polifónico, abriendo paso a que la práctica de la docencia pueda transformarse a su vez en una práctica de investigación, en una construcción de saber donde “los/las docentes son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos” (Suarez, 2003, p.9).

Si bien cada una de las escuelas de la UNLP tiene su propia lógica institucional, plasmada en un proyecto académico y de gestión, se construyen a partir de un marco común donde las prácticas de enseñanza aparecen entramadas con acciones de investigación y extensión. En este relato de experiencia nos proponemos compartir los sentidos que orientaron la construcción de este espacio de encuentro, los principales desafíos y decisiones así como las apuestas y proyecciones.

ORGANIZACIÓN DEL ENCUENTRO

EL CAMINO HACIA EL I EDEU

La propuesta de este encuentro surgió en vistas de tener una instancia de reflexión previa a las Jornadas de Enseñanza Media Universitaria (JEMU) que se realizan cada dos años y constituyen el principal espacio de intercambio entre docentes, investigadorxs y extensionistas de las escuelas de Universidades Nacionales en todo el país. Si bien estaba previsto que las JEMU se realizaran durante el 2020 en Salta, no pudieron llevarse a cabo ante la emergencia sanitaria producto de la pandemia. Dicho escenario obligó a repensar las prácticas docentes y el lugar de la institución escolar de cara a los diversos desafíos planteados por el contexto. De modo que uno de los primeros sentidos con los que surge la idea de realizar el EDEU fue la necesidad de volver a construir un espacio de encuentro para recuperar los aprendizajes de esos años. A nivel local no existía un espacio similar, que invitara a lxs docentes a sistematizar sus prácticas y pusiera en diálogo dichas experiencias entre las diferentes instituciones que conforman el Sistema de Pregrado Universitario de la UNLP.

La organización de la propuesta fue a partir de la conformación de una comisión organizadora integrada por docentes de las cinco escuelas y de la Prosecretaría de Pregrado. En principio, una de las tareas fue delimitar los ejes temáticos que orientaron la presentación de los resúmenes: aprendizajes y desafíos de las prácticas educativas en pandemia y pospandemia;

paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática; prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas, áreas y experiencias en investigación, extensión y gestión institucional. Estos ejes funcionaron como núcleos temáticos para la presentación de trabajos académicos, relatos de experiencia y pósters.

Durante el evento la conformación de los ejes se vio complementada, y en algunos casos alterada, en función de dos criterios construidos por la misma comisión: reunir temas afines que hayan sido presentados en los distintos ejes para promover el debate y la discusión, y mezclar a lxs docentes de las diferentes escuelas y niveles para favorecer la socialización de prácticas y saberes. A partir del cruce entre los ejes y los criterios mencionados se conformaron 32 mesas: 26 mesas temáticas, 4 de presentación de libros de cátedra y 2 de póster. Se presentaron un total de 177 trabajos, 131 relatos de experiencia, 24 trabajos académicos, 10 pósters y 12 libros de cátedra. Participaron del evento 416 expositores, 297 presentaron relatos de experiencias, 59 trabajos académicos, 27 libros de cátedra y 33 pósters. Hubo, a su vez, un total de 262 personas que participaron como asistentes, conformando un total de 678 participantes. Estos números sirven para dar cuenta de que se trató de una instancia de debate numerosa y transversal, con participación de todas las escuelas, los diferentes espacios curriculares y roles dentro de cada institución.

Junto a las mesas temáticas, la presentación de libros de cátedra y los pósters, el evento contó con conferencias de apertura y de cierre en las que también trabajó la comisión organizadora. En diálogo con el nombre de la primera edición del EDEU se convocó al Dr. Isabelino Siede que dictó una conferencia titulada “Desafíos para una educación democrática”, donde compartió una indagación en curso sobre lo que piensan niñxs de sexto grado de nivel primario en trece jurisdicciones del país de la sociedad actual: cómo valoran la democracia y cómo creen que pueden aportar a mejorar la sociedad. Además de compartir reflexiones sobre el abordaje de la educación política en la escuela en pos de promover valores como la libertad, igualdad, la diversidad y solidaridad y de dar plena voz y escucha a lxs chicxs. La conferencia de cierre estuvo a cargo de la Dra. Andrea Alliaud y llevó el título de “El oficio de enseñar hoy: saberes, experiencias, formación”, donde propuso una reflexión en torno a los saberes construidos desde la práctica y la especificidad que involucra la construcción de relatos de experiencia.

LOS EJES DE DEBATE DURANTE EL ENCUENTRO

Las escuelas de la UNLP tienen una larga tradición de trabajo en torno a la democratización, la perspectiva de derechos y la promoción de prácticas inclusivas, además de una profunda preocupación por formar una ciudadanía participativa. El abandono del examen eliminatorio para instalar el sorteo público como forma de ingreso en 1986, fue un hito importante en este camino vinculado a la democratización del sistema y su apertura a conjuntos heterogéneos

de estudiantes. A su vez, dicho proceso se vio dinamizado por el reconocimiento del derecho a la educación bajo la forma de extensión de la obligatoriedad del nivel secundario consagrado en la Ley de Educación Nacional N°26.206, contexto desde el cual las prácticas de inclusión tomaron un desafío que atraviesa la construcción de escuelas más democráticas, justas y plurales. Por esto, la propuesta de repensar los debates, sentidos y prácticas asociadas a la democratización y la inclusión atravesó todos los ejes más allá de que se haya constituido en un objeto de reflexión específico.

El primer eje *“aprendizajes y desafíos de las prácticas educativas en pandemia y pospandemia”*, reunió trabajos que analizaron cómo la interrupción de la presencialidad y la virtualización de la enseñanza tensionaron a las instituciones educativas en diversos sentidos. El imperativo de revisión de las prácticas pedagógicas que involucró la pandemia, se entramó con los desafíos en torno a la inclusión y el acompañamiento de trayectorias y dio lugar a una serie de aprendizajes y saberes, aún no concluidos ni cerrados, importantes de sistematizar y socializar entre colegas. En este eje se compartieron experiencias que dan cuenta de las prácticas docentes y propuestas de enseñanza desarrolladas en la pandemia, el uso de las TICs para la continuidad de la enseñanza, la construcción de los vínculos en la virtualidad y las prácticas de cuidado desplegadas en tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio.

Los trabajos que conformaron el segundo eje, *“paradigma de derechos, prácticas inclusivas y educación para una ciudadanía democrática”* sistematizaron y reflexionaron sobre el trabajo realizado en los últimos años y los principales debates y desafíos pedagógico-políticos que atraviesan nuestras prácticas. Se relataron experiencias pedagógicas vinculadas al rol docente en el despliegue de políticas de cuidado, las prácticas inclusivas y el acompañamiento e intervención en el abordaje de situaciones complejas. También experiencias en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral en lo que respecta a reflexiones sobre su transversalización así como espacios curriculares específicos. Este eje fue propuesto por la comisión organizadora a partir de que en el año 2023 se conmemoraron 40 años del retorno de la democracia, lo cual se convirtió en una oportunidad para la reflexión sobre la educación en democracia y el potencial de la escuela para promover experiencias y condiciones políticas que contribuyan a la participación y convivencia democrática de todxs lxs actorxs de la comunidad educativa. Los debates asociados a la inclusión y ampliación de derechos instalados en la esfera pública en las últimas décadas por movimientos feministas, sociosexuales y de derechos humanos, y su traducción en nuevos marcos legales, evidencian las desigualdades que atentan contra el pleno ejercicio de la ciudadanía. Dichos marcos interpretativos posibilitaron que el derecho a la educación se vincule con procesos de democratización social, entendidos como una expansión de derechos y apertura de las

instituciones a grupos sociales antes excluidos o privados de los mismos. En este sentido, la democratización refiere a un proceso permanente y no a un punto de llegada en tanto es el resultado de luchas por la garantía de derechos consagrados o la ampliación de los mismos. El tercer eje titulado “prácticas pedagógicas en diferentes disciplinas y áreas”, reunió experiencias pedagógicas que atraviesan una diversidad de disciplinas, espacios institucionales y temáticas. Los trabajos contenidos en este eje seleccionan temas como: convivencia, apoyo académico, educación ambiental, prácticas de lectura y escritura, matemática, arte, música, educación ambiental, agricultura y ganadería y lenguas extranjeras en los niveles inicial, primario y secundario. Desde su conformación, las escuelas de la UNLP, fueron concebidas como espacios experimentales y de innovación pedagógica, por lo que es parte de su identidad la búsqueda permanente de repensar y modificar sus prácticas. Al mismo tiempo, este es un eje central de las JEMU, en tanto es el espacio de encuentro e intercambio entre docentes de las mismas áreas y disciplinas de las escuelas dependientes de las universidades en todo el país. En el caso del I EDEU, en este eje se siguió el mismo criterio pero también invitó a debatir a diferentes áreas donde la comisión organizadora consideró interesante el cruce entre prácticas pedagógicas con intenciones de fortalecer el diálogo interdisciplinar en el abordaje de los contenidos de enseñanza.

El cuarto eje “experiencias en investigación, extensión y gestión institucional” estuvo compuesto por trabajos asociados a las políticas, proyectos institucionales y experiencias de gestión en temas transversales como convivencia, derechos humanos, ESI, educación ambiental, acompañamiento de trayectorias, las políticas de inclusión, prácticas de innovación, discapacidad, vínculos con la comunidad. Las escuelas de la Universidad poseen la particularidad de tener autoridades elegidas de forma directa por sus pares docentes. Esto tuvo como consecuencia la construcción y consolidación de proyectos académicos y de gestión, en donde se profundizaron temas transversales como derechos humanos y memoria; género, sexualidad y ESI; educación ambiental; inclusión educativa; convivencia; discapacidad. A su vez, estos proyectos comenzaron a articular crecientemente la tradicional tarea central vinculada a la enseñanza, con prácticas de extensión e investigación que se encontraban enlazadas y de las que resultaba importante dar cuenta para la comisión organizadora.

LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA COMO DESAFÍO

Como se mencionó en el apartado anterior, este evento fue pensado originalmente en relación con las JEMU en tanto instancia que motorice el pensamiento sobre experiencias docentes que podrían recuperarse para ser compartidas. Asimismo, se concibió como un tiempo y espacio institucional destinado a crear una pausa en las prácticas cotidianas, permitiendo

revisarlas con cierta distancia para poder representarlas a través de las propias voces, trayectorias y experiencias de quienes participaron (Ferry, 1997).

La sistematización de las experiencias educativas de lxs docentes que habilitó el encuentro, subrayó la importancia de retomar e investigar las propias prácticas, en un intento por recuperar aquellos saberes que se desprenden de la cotidianeidad tanto aulaica como institucional, y que son parte protagonista del curriculum escolar. La construcción de relatos de experiencia supone “volver sobre lo hecho a través de la escritura como vía para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito” (Suarez, 2003, p. 14). El registro escrito y la sistematización y circulación pública de experiencias pedagógicas desde la propia voz de lxs docentes constituye una propuesta tendiente al desarrollo profesional entre docentes, a su papel en la innovación de la enseñanza y a la construcción de una comunidad plural y horizontal de enseñantes que reflexionan en torno a aquello común y compartido y se fortalezcan en su identidad profesional. Los relatos de experiencia pueden ser pensados también como una re-creación de una memoria pedagógica de las prácticas docentes, no entendidas como recetario de aquello que debe hacerse o como una prescripción de las “buenas prácticas” sino más bien como una historia de las intervenciones, los sentidos e intencionalidades que las movilizan, las decisiones y discursos que las orientan en un relato que es siempre particular, sensible y situado. El registro escrito de la propia práctica tiene la potencialidad de ser una herramienta para la reflexión y pensamiento pedagógico para la toma de decisiones futuras en ámbitos tan dinámicos y heterogéneos como son las instituciones educativas (Suarez, 2003).

Registrar, escribir, contar y compartir sobre el quehacer cotidiano, permite que reconozcamos en esos cursos de acción, interrogantes y respuestas provisionarias. Algo valioso no por su carácter modélico sino más bien por su capacidad de provocar pensamiento y reflexiones con otrxs. Se trata de volver sobre lo acontecido y ponerlo a disposición para la apertura de un espacio de experiencia común. Al decir de Alliaud “cuando estas narraciones y relatos se comparten, suelen transformarse en la materia de las identidades grupales” (2011, p.96).

CONCLUSIONES

PENSAR LAS ESCUELAS COMO COMUNIDAD

Como comunidad educativa del pregrado, apostamos a la reedición de estos espacios en el marco del trabajo permanente para la construcción de espacios de intercambio y discusión en torno a la enseñanza, investigación y extensión en las escuelas de la UNLP en su compromiso con la innovación y la revisión permanente sobre sus propias prácticas. Reconocer las voces de lxs docentes en la construcción de saberes sobre lo escolar implica

pensar la escuela desde la pluralidad característica de quienes la habitan. Supone al mismo tiempo, ir más allá de las prescripciones para constituirse en un espacio de reflexión en torno a lo sucedido desde la propia experiencia, esto es, formalizarla para pensarla de otra manera, interrogarla, pero al mismo tiempo socializarla entrecruzando las voces y las experiencias de otrxs, que serán diversas. A su vez, al ser estas escuelas parte del mismo sistema de pregrado, consideramos este tipo de encuentros como la posibilidad de generar un espacio-tiempo donde ensayar cruces disciplinares e interdisciplinares y vinculaciones entre niveles, reconociendo la potencia de hacer escuelas en red con otrxs.

Este evento que comenzó siendo pensado en relación con las JEMU, adquirió una identidad propia y conquistó una participación masiva, aspectos que superaron las expectativas de la comisión organizadora. Esto permite pensar al EDEU como una instancia que puede consolidarse en el tiempo como un espacio de encuentro, intercambio y formación.

Como comunidad educativa del pregrado, celebramos la realización del primer EDEU y apostamos a su reedición en el marco del trabajo permanente para la construcción de espacios de intercambio y discusión en torno a la enseñanza, investigación y extensión en las escuelas de la UNLP, en su compromiso con la innovación y la revisión permanente sobre sus propias prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 92-108.

Ferry, G. (1997). Acerca de la noción del concepto de formación. En G. Ferry *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.

Suarez, D. et al. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación. OEA. Módulo 1. Disponible en: http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Manual_sistemat1.pdf

Aportes para una renovación metodológica y didáctica en la enseñanza del latín en el ámbito universitario

Carlos Bossio

Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan
bossiocarlos@yahoo.com.ar

RESUMEN

En este trabajo nos enfocamos en proponer e integrar métodos activos en la enseñanza de la lengua latina en la carrera de la Licenciatura en Filosofía de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ. Los nuevos aportes metodológicos y didácticos para la enseñanza del latín evidencian como los métodos de las lenguas modernas pueden servir para incorporar un nuevo tipo de enseñanza basado en las L2. Como idea central de la propuesta, consideramos relevante incorporar los métodos inductivo-contextual y comunicativo-funcional, además, de una renovación del método gramático-traducción. Como sabemos, algunas universidades de los países europeos y norteamericanas aplican estos enfoques con resultados positivos. Nuestra intención es su implementación en nuestros espacios universitarios.

PALABRAS CLAVE: latín; pedagogía; metodologías; didácticas

INTRODUCCIÓN

LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DEL LATÍN Y LOS DOCENTES COMO AGENTES DE CAMBIO

La enseñanza de la lengua latina ha vivido en las últimas décadas cambios vinculados a los métodos y a las didácticas en lo que respecta a su enseñanza. Esta renovación pedagógica se vincula a varios motivos, entre los cuales podemos mencionar: la desvinculación de los docentes de latín con respecto a los desarrollos lingüísticos y metodológicos. Y, por otro lado, la indiferencia por el ámbito pedagógico. Estas situaciones identificadas han provocado un desinterés por las y los estudiantes en los estudios de dicha lengua. Sin embargo, la necesidad de revertir esta situación, suscitó en un grupo de profesores europeos y norteamericanos un interés en el campo de la investigación metodológica-didáctica. Cabe destacar, a docentes como Luigi Miraglia⁷¹ de Italia, Joseph Conlon⁷² de Estados Unidos o Álvaro Sánchez-Ostiz⁷³ de España que imparten sus clases con nuevas e innovadoras propuestas en la enseñanza de la lengua latina. En este sentido, en estas innovaciones pedagógicas, el campo motivacional cumple un rol fundamental despertando un gran interés en el estudio del latín. En el ámbito nacional la Dra. Carina Meynet⁷⁴ de la Universidad Nacional de Córdoba aborda estas problemáticas coincidiendo, en algunos temas, con los docentes recientemente mencionados. Además, podemos evidenciar como Meynet detecta el problema de la enseñanza en esta área de los estudios clásicos en un contexto más cercano.

DEL MÉTODO GRAMÁTICO-TRADUCCIÓN A LA INNOVACIÓN METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA

⁷¹ Es un latinista y classicista italiano. Es un defensor del método natural de aprendizaje de idiomas de Hans Ørberg y es el fundador de la *Accademia Vivarium Novum*. Fuente:

https://culturaclasica.com/lingualatina/entrevista_Miraglia.pdf

⁷² Se especializa en el aprendizaje de idiomas y la pedagogía de las lenguas antiguas. Antes de unirse a *Ralston College* como profesor de Clásicos, enseñó latín y griego como idiomas hablados en el Instituto *Paideia* en Italia y Grecia, la Universidad de Princeton y otras instituciones académicas. Fuente:

<https://www.ralston.ac/people/joseph-conlon>

⁷³ Profesor titular de Filología Clásica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra. Fuente:

<https://www.eunsa.es/autor/alvaro-sanchez-ostiz-gutierrez/>

⁷⁴ Es doctora en Letras por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora asistente en la Facultad de Lenguas en la misma casa de altos estudios. En su escrito *“Problemas detectados en relación con la enseñanza tradicional del latín”* (2013) aborda cuestiones entorno a la enseñanza y el aprendizaje del latín siguiendo el método tradicional en la enseñanza media. Nosotros consideramos que su trabajo tiene aspectos relevantes y extensivos al ámbito universitario. Fuente:

https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/CONICETDig_2a9b824597eb87f63527335eb3effa40

Como sabemos, el estudio de una lengua y de su respectiva cultura constituye una práctica que puede realizarse desde distintos métodos para obtener diversos resultados, por ejemplo, como instrumento de comunicación, de traducción, etc. Precisamente, el modo en el cual aprendemos una lengua se vincula con los métodos y didácticas que se aplican en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto al latín al no poseer hablantes nativos que adquieran la lengua se la considera una lengua muerta, en este sentido, la lengua debe ser aprendida. Entendemos por el término ‘aprendizaje’ a lo que refiere a todo proceso por el cual un sujeto incorpora información de manera consciente. Se es consciente de la información incorporada porque se puede señalar o describir oral o gráficamente los atributos aprendidos. Como resultado del aprendizaje obtenemos la apropiación del conocimiento (García, 2012, pp.110, 111).

En este sentido, el aprendizaje de la lengua latina se orienta como un sistema lingüístico que permite adentrarse al conocimiento de la lengua a través de un método pasivo de enseñanza y de aprendizaje. Dicho método se conoce como *método tradicional* que pone su énfasis en el análisis morfosintáctico para, finalmente, realizar una traducción al español de un texto latino. Este sistema se caracteriza por lo que Hurtado Albir (2019) denominó “enfoques transmisionistas centrados en el profesor y orientados al producto” (p. 54). En consecuencia, este método produce un desinterés en el proceso de aprendizaje, generando una desmotivación que impacta en las competencias cognitivas de los/las discentes. Ahora bien, las cuestiones críticas en torno a este método pueden resumirse a dos cuestiones fundamentales: por un lado, la limitación del método y, por otro lado, la cuestión en torno a la incorporación y el aprendizaje de los contenidos.

En tensión con el sistema tradicional surgen otros métodos que contemplan otros ámbitos como la didáctica, la traductología o los nuevos planteamientos lingüísticos que cuestionan la eficacia de la práctica gramático-traducción. Como se ha demostrado en varios estudios, este procedimiento provoca rechazo y frustración por parte de las y los discentes, puesto que no comprenden la lengua y se les solicita la realización de ejercicios de traducción desconociendo la misma.

En tal sentido, las nuevas propuestas innovadoras para la enseñanza de la lengua permiten orientar la enseñanza del latín como una segunda lengua o L2 aplicando métodos activos como puede ser el método comunicativo-funcional típico de la enseñanza de las lenguas vivas o el inductivo-contextual, también denominado método natural. Recordemos que el primero se orienta a identificar diferentes aspectos formales y sociolingüísticos de la lengua que permiten interactuar de manera adecuada en cada situación. Los aspectos funcionales se refirieren a la multiplicidad de actos sociales y comunicativos que el sujeto hablante lleva a

cabo, por ejemplo, presentarse, saludar, preguntar la hora, rechazar una invitación, pedir permiso, pregunta el significado de un término, etc. (Carbonell et al., 2016)

Mientras que, el segundo estimula al estudiante a deducir el significado de las palabras nuevas a partir de la observación del texto y contexto, de las ayudas de imágenes representativas, explicaciones gramaticales, etc. Se parte de frases sencillas hasta concluir con frases complejas en latín. Es decir, se enseña y se aprende gradualmente. Actualmente existen, en ambos métodos, manuales con contenidos y diseños que despiertan interés en los y las estudiantes. Entre los cuales podemos mencionar *Familia Romana* y *Roma Aeterna* del danés Hans Ørberg o los cursos de latín de Cambridge.

En consecuencia, la didáctica debe acompañar a los métodos propuestos en el párrafo anterior. Desde las nuevas miradas pedagógicas se contempla un factor elemental del aprendizaje, la motivación. En este campo, Mansilla y Gonzáles-Davies (2017) proponen una serie de prácticas socioafectivas para su propuesta pedagógica. Nosotros sólo consideramos las siguientes: “la activación de emociones, creencias y actitudes favorables” y “generar y mantener la motivación” (p.254). Sumamos a estas propuestas la selección del material didáctico. En este podríamos sugerir textos interdisciplinarios para que los y las discentes tengan una “mayor conexión con el aprendizaje e interacción de forma más efectiva con el material” (p.255). Finalmente, el aprendizaje colaborativo y cooperativo. Entendemos la colaboración como la acción de separar en pequeños grupos para incrementar las destrezas sociales, las lingüísticas/comunicativas y culturales con el fin de potenciar un aprendizaje efectivo. Se complementa con el aspecto cooperativo, es decir, con la presencia del docente que organiza y controla los conocimientos (p.257). Consideramos este aspecto necesario debido a las características particulares que posee esta lengua.

Acompañan a las innovaciones pedagógicas las TIC. Estas herramientas digitales proporcionan una variedad de recursos virtuales (blogs, sitios web, redes sociales, aulas virtuales, diccionarios online, etc.) que pueden ser útiles para el aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, en el campo de la traducción latina existen frases complejas de traducir y diversos sitios web pueden brindar una o varias soluciones. Como ejemplo, podemos mencionar el diccionario latino online DiCoLat⁷⁵ encargado de reunir y sistematizar las colocaciones verbos-nominales en un vasto corpus de autores pertenecientes a un periodo determinado.

Estos cambios pedagógicos ya se implementan en una variedad de universidades norteamericanas y europeas. Mencionamos, a modo de ejemplo, al profesor Joseph Conlon que dicta su curso semestral hablado completamente en latín en la universidad de Princeton y en el ámbito europeo Luigi Miraglia ofrece cursos en latín siguiendo el método de Hans

⁷⁵ Disponible en: <https://dicolat.iatext.ulpgc.es/>

Ørberg.⁷⁶ Incluso, las instituciones europeas de enseñanza de esta lengua organizan sus cursos dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) que incluye los siguientes niveles: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Por ejemplo, el instituto *Schola Latina*⁷⁷ de Roma tiene sus cursos estructurados siguiendo el MCER.

Nuestro objetivo principal es proponer las innovaciones en las metodologías y en las didácticas activas empleadas en las universidades extranjeras en nuestras aulas universitarias. Si bien, nuestra realidad argentina es distinta, los métodos pueden adecuarse curricularmente para adaptarse a nuestras necesidades áulicas. No se trata de usar un método y abandonar otro, se trata de complementar el método pasivo con los métodos activos, enriquecer la enseñanza, transmitir el conocimiento y sobre todo despertar el interés por la cultura clásica en nuestros y nuestras estudiantes.

Llevar a cabo una innovación en las aulas universitarias de estas características conlleva un trabajo complejo en el cual la selección de materiales y de metodologías deben contribuir desde sus contenidos a la propuesta de la enseñanza de latín como L2. Entre el material que podemos seleccionar los manuales mencionados más arriba y una cuidada selección de libros, capítulos o fragmentos de autores clásicos latinos como Julio Cesar, Cicerón, Ovidio o Horacio entre otros. Además, de complementar con audios y videos para poner en práctica las didácticas activas de la enseñanza.

La implementación de estos recursos innovadores en la enseñanza, en nuestro país, es reciente. Sin embargo, contamos con algunas experiencias y observaciones áulicas de corte cualitativo con resultados positivos. Como caso particular, podemos mencionar los resultados obtenidos con la implementación de nuevas miradas entorno a la enseñanza de la lengua en las clases de latín de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional de San Juan: aprendizaje y apropiación de contenidos gramaticales y de léxico. Una mayor facilidad de debates al momento de traducir textos didácticos y en el campo motivacional se activa un interés para el estudio del mundo clásico y sus influencias en el mundo contemporáneo. Precisamente, estas experiencias áulicas nos permiten afirmar que es posible incorporar nuevos métodos y didácticas en la enseñanza del latín en el ámbito universitario.

A MODO DE REFLEXIÓN

Todas las propuestas e investigaciones en torno a la didáctica de la enseñanza del latín pueden ser aplicadas a las lenguas clásicas. Recordemos que la concepción de “lengua muerta” ha contribuido a pensarla como un mero grupo de frases fosilizadas. Desconociendo

⁷⁶ Creador del Método Ørberg o inductivo-contextual para la enseñanza de la lengua latina.

⁷⁷ Información disponible en: <https://scholalatina.it/es/#>

que, el latín es una lengua como cualquier otra salvo que no posee un pueblo nativo que lo hable. Sin embargo, esta situación no cambia su estatuto de lengua. Recordemos puede ser *lingua franca* en academias de lenguas, claustros universitarios o en el Vaticano. Además, de ser la lengua de la ciencia.

Los estudios clásicos, en Argentina, deben actualizarse para poder responder a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad. De modo similar, los países europeos y Estados Unidos debieron investigar e implementar nuevas estrategias de abordaje para la enseñanza de la lengua latina. Los resultados exitosos obtenidos en aquellos países evidencian que el problema de estas asignaturas no son los contenidos clásicos sino las metodologías y didácticas con las cuales son enseñadas (Bossio, 2022,2023).

Consideramos que la renovación e incorporación de nuevas e innovadoras didácticas a nuestras aulas universitarias es necesaria. Los nuevos escenarios educativos, informáticos y de las/los estudiantes son realidades que las/los docentes no podemos ni debemos desconocer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bossio, C. (2022). Del método gramático-traducción al inductivo-contextual de Hans Ørberg:

la posibilidad del latín como L2. Ponencia presentada en: *2º Foro de Estudios del Lenguaje*.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy. Argentina.

Bossio, C. (2022). La innovación didáctico-metodológica en la enseñanza del latín.

Ponencia presentada en: *1º Congreso Latinoamericano de Ciencia, Tecnología y Sociedad*.

Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

Bossio, C. (2022). El problema didáctico-lingüístico en la enseñanza del latín: del método

gramático-traducción al inductivo-contextual de Hans Ørberg. En *Actas del XXVII Simposio*

Nacional de Estudios Clásicos y III Congreso Internacional sobre el Mundo Clásico.

Libertad, opresión y confinamiento(s): del mundo antiguo a nuestros días. ISBN 978-950-863-493-. Santa Rosa - La Pampa. Ed. Universidad Nacional de la Pampa. (2023).

Disponible en:

<https://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-acade>

[micos/libertad-opresion-y-confinamiento-del-mundo-antiguo-a-nuestros-dias](https://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/libertad-opresion-y-confinamiento-del-mundo-antiguo-a-nuestros-dias)

Bossio, C. (2023). Del foro romano al foro virtual: La digitalización y la tecnología como

recursos para la ampliación y complementación en la enseñanza y el aprendizaje de la

lengua y cultura latina. Ponencia presentada en: *1º Jornadas Internacionales de Economías*

Digitales. Universidad Nacional de San Juan. Argentina. (En prensa)

Bronckart, J. P. y Plazaola G. I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de

una problemática fundamental. En J.P. Bronckart y G.I.Plazaola. *Desarrollo del lenguaje y*

didáctica de las lenguas. Miño y Dávila.

García, A.M. (2012) *Traductología y neurocognición: cómo se organiza el sistema lingüístico*

del traductor. Ed. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.

Hurtado Albir, A. (2019) La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques

y perspectivas. En M. Tolosa Igualada y Á. Echeverri (Eds.), *Porque algo tiene que cambiar*.

La formación de traductores e intérpretes: Presente y futuro. MonTI, 11, 47-76.

<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>

Hurtado Albir, A., Kuznik, A. y Rodríguez-Inés, P. (2022). La competencia traductora y su

adquisición. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*.

Lomas, C., Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo en las enseñanzas de las lenguas*.

Ed. Paidós.

Mansilla, D. y González-Davies, M. (2017). El uso de estrategias socioafectivas en el aula

virtual de traducción: una propuesta didáctica. *Revista Digital de Investigación en Docencia*

Universitaria, 11(2), 251-273.

Ørberg, H.H. (20038 [1991]), *Lingua Latina per se illustrata. Pars I: Familia Romana*.

Grenaa, *Domus Latina* (ed. en color: Granada, Cultura Clásica, 2011).

Ørberg, H. H. (20035 [1990]), *Lingua Latina per se illustrata. Pars II: Roma aeterna*. Grenaa,

Domus Latina (ed. en color: Montella, Accademia Vivarium Novum, 2018).

Carbonell, S., Gallego, A.L. y Del Río, M. (2016) *Lingua latina per se illustrata: propuestas*

para un enfoque didáctico comunicativo. En *Thamyris*, n. s. 7 (2016), 19-46

Meynet, B.C. (2013). Problemas detectados en relación con la enseñanza tradicional del

latín. *PhaoS*, 2013 (13), 65-92.

Constituir contenidos para la enseñanza de la interpretación musical. Derivaciones metodológico didácticas para el aprendizaje de la lectura de partituras en el piano

Marcelo Enrique Arturi
Mariel Leguizamón

Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL). Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata

marceloarturi@gmail.com

Mariel.leguiza@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta el proyecto de investigación “*Constituir contenidos para la enseñanza de la interpretación musical. Derivaciones metodológico didácticas para el aprendizaje de la lectura de partituras en el piano*” aprobado por el programa de incentivos a la investigación de la UNLP, radicado en el IPEAL, de la Facultad de Artes. Desde una visión de la cátedra de Lectura Pianística en la que la interpretación musical debiera ser la que guía la lectura de partituras en el piano, el proyecto pretende constituir un aporte en el campo de la enseñanza de la interpretación lectora en el piano e impactar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de las carreras de Composición y Dirección Orquestal y Coral de dicha Facultad y en la enseñanza instrumental en general. En este sentido, en el proyecto nos proponemos “Elaborar contenidos para desarrollar el proceso de enseñanza de la interpretación musical, a partir de diversas fuentes de información, considerando su aplicación en alumnos universitarios con escasos conocimientos musicales e instrumentales previos, que resulten pertinentes para leer e interpretar en el piano obras de los siglos XVIII y XIX”.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; interpretación musical; contenidos; lectura pianística

INTRODUCCIÓN

Este artículo reseña el proyecto de investigación “Constituir contenidos para la enseñanza de la interpretación musical. Derivaciones metodológico-didácticas para el aprendizaje de la lectura de partituras en el piano.” El mismo fue aprobado por el programa de incentivos a la investigación de la Facultad de Artes (FdA) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), radicado en el Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL).

El Proyecto desarrollará un proceso de indagación que permita constituir y enunciar contenidos para la enseñanza de la interpretación musical en el marco de las necesidades que puede reclamar la lectura de partituras en el instrumento en alumnos universitarios, ingresantes, de la carreras de Dirección Coral, Orquestal y Composición, con escasos conocimientos de música y de interpretación musical y con elementales conocimientos del instrumento piano. Según el Diccionario Oxford, interpretación es el “Proceso por el cual un ejecutante traduce una obra de notación a un sonido artísticamente válido”, en este sentido, desde la cátedra lectura Pianística (L.P.) nos proponemos que la lectura de partituras en el piano tienda a una puesta en sonido artística.

En el Proyecto acotamos la formulación de contenidos a:

- 1) aquellos que sean pertinentes para el aprendizaje de la interpretación lectora de partituras en el instrumento.
- 2) aquellos que resulten adecuados para poner en sonido obras sencillas de los siglos XVIII y XIX.
- 3) aquellos aptos para el aprendizaje de un determinado nivel de estudiantes: universitarios, ingresantes, con escasos conocimientos de música y de interpretación musical y con elementales conocimientos del instrumento piano.
- 4) aquellos oportunos para aplicar en el proceso de lectura de partituras en el piano en lo que respecta a una interpretación lectora a primera vista o con poco tiempo de preparación.

Las fuentes sobre las que se basará la indagación para constituir contenidos son:

- a) estudio de modelos de análisis musical en busca de categorías que puedan ser entendidas como contenidos de interpretación.
- b) entrevistas a docentes para registrar contenidos habitualmente expresados en las clases de instrumento de manera verbal.
- c) estudio de bibliografía referida a estilos musicales para recabar características básicas de la interpretación de cada estilo y formularla como contenido.
- d) análisis de métodos de estudio técnico-instrumental para extraer contenidos específicos de interpretación musical.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Experiencias previas del equipo docente de la cátedra en enseñanza instrumental en diversas instituciones, así como indagaciones llevadas a cabo en investigaciones anteriores, permitieron inferir que tradicionalmente se diferencian dos instancias de enseñanza:

a) la referida al dominio de la técnica del instrumento musical basada en desarrollos exhaustivos de ejercicios de agilidad general, coordinación de manos, velocidad, potencia de dedos, dinámicas de las intensidades, precisión, posición, relajación, desarrollo del virtuosismo, escalas, arpeggios, trinos, etc. Esta instancia de enseñanza se encuentra plasmada en los contenidos de los programas, los que generalmente se encuentran largamente explicitados, meticulosamente descritos con una sistematización y graduación minuciosa

b) la referida al dominio de la interpretación de una obra musical. Este es considerado en general como el último momento del aprendizaje de una obra. Una vez que se superó la etapa anterior, se abordan cuestiones interpretativas, muchas de ellas reproduciendo el modelo de los profesores de instrumento o respondiendo a su indicación. En contraposición al punto a), en los programas de estudio -estos contenidos que deberían sostener la enseñanza de la interpretación musical- tienen un llamativo grado de ausencia, no están explicitados y se los supone subsumidos, implícitos en los repertorios de obras a ejecutar y sus correspondientes períodos estilísticos.

La falta de contenidos explícitos sobre interpretación, constituyen un problema para la formación de músicos con criterios propios.

Otros autores, como Keller plantean dos grados de realización en el aprendizaje de obras en el piano, desde otra perspectiva, pero considerando la interpretación en segundo nivel. Dice: "el primero es el de los aspectos estructurales de la música -ritmo, armonía, melodía, construcción temática, interrelaciones temáticas, texturas, etc". Este nivel -el análisis de los aspectos estructurantes de la música- revela su significado aunque no su expresión, y explica que "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).

Keller también considera que la interpretación es parte de una última etapa, de un grado superior y la define como la puesta en sonidos de los atributos superficiales. Existe cierto supuesto respecto de que: interpretar es decodificar los signos expresivos. En una prueba realizada el 2022 a 34 estudiantes de LP "25 de los 34 (73%) (...) consideran que interpretar es decodificar los signos de expresión escritos en la partitura". (Leguizamón y otros, 2022,

p.9), sin embargo desde la cátedra sostenemos que “No se considera buen lector a quien logra automatizar la bajada de teclas, aunque sus acciones respondan no sólo a alturas y duraciones, sino también a la dinámica y a la articulación” (Leguizamón, 2018, p.57)

Otro de los problemas para formular contenidos educativos referidos a la interpretación es la idea del S. XIX aún vigente en el ideario pianístico respecto de la imposibilidad de enseñar a interpretar. 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). Riemann nos da una pista sobre la decodificación de signos expresivos, pero nos introduce en la idea de que “en la tradición, la enseñanza aprendizaje de la interpretación musical no tiene un marco teórico de posibilidad” (Arturi, 2022, p.3)

Asimismo escribía 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, p. 8).

Estas concepciones sobre interpretación musical, han impactado la enseñanza instrumental y siguen presentes hoy en las instituciones educativas donde se enseña la materia instrumento musical. Permiten percibir las dificultades que presenta la constitución y formulación de contenidos para que se puedan describir, objetivar y sistematizar.

Podríamos precisar el problema explicando que no debemos entender que solamente estamos ante un problema de ausencia de contenidos en los programas de instrumento - problema que podríamos atribuir a falencias de los docentes o incluso institucionales- sino que, en este campo de conocimiento no pudieron entrar aun consideraciones pedagógico-didácticas debido a que tiene su ontología enmarcada en pleno período de la construcción cultural y filosófica del Romanticismo. Las sistematizaciones pedagógico didácticas se ven obturadas por consideraciones como las del genio romántico, el don del alumno, el arte como expresión suprema, la inspiración, la magia, la torre de marfil, el maestro sabio, lo inefable del arte. Pensar en contenidos no tiene lugar.

Todos estos problemas, que devienen de la tradicional ausencia de contenidos específicos para la enseñanza de la interpretación musical se puso de manifiesto en nuestra cátedra al abandonar la lectura desde la decodificación correcta de signos musicales en el piano y centrarnos en una visión en la que la interpretación musical debiera ser la que guía la lectura, evidenciándose en la puesta en sonidos. “Rink define la interpretación como el “proceso de realización sonora de una obra musical”. (2006, p. 35)

Es así que consideramos indispensable formular contenidos, centrados en la interpretación musical durante el proceso de lectura de partituras en el piano así como metodologías que guíen al estudiante a interpretar leyendo o a leer interpretando.

La sistematización de contenidos que proponemos constituirá un aporte para la cátedra, así como para aquellas asignaturas que se ocupen de la enseñanza de instrumento. A partir de ello se podrán establecer objetivos, metodologías y sistemas de evaluación.

Pero, en realidad, la interpretación sí se enseña.

Nuestra experiencia docente permitió observar que en las clases de instrumento los contenidos de interpretación generalmente son presentados por el docente o maestro de manera verbal. Esta forma de abordaje los hace inasibles, sin posibilidad de visibilización y sistematización, resultando difícil precisarlos y describirlos.

En muchos casos, esos contenidos, están cristalizados en las partituras y reproducen a aquellos provenientes de una antigua tradición, de transmisión oral o de intervenciones de editores de modelos de interpretación de Europa Central de los siglos XVIII y XIX.

En los dos casos -tanto a través de lo escueto de los programas como de la inasibilidad de contenidos volcados de manera oral en las clases- la objetivación, explicitación y definición de cuáles son los contenidos para llevar adelante un proceso educativo de la interpretación musical se ve dificultada.

Estas problemáticas planteadas nos llevan a preguntarnos en esta investigación:

¿Es posible enseñar la interpretación pianística desde un paradigma no modélico? ¿Existen formulaciones de contenidos, objetivos, metodologías y/o evaluaciones, en programas de otras asignaturas instrumentales que contemplen la interpretación musical? ¿Cuáles son los contenidos de enseñanza de la interpretación lectora en el piano que debieran incluirse en un programa de estudios?

¿Es posible formular programas que tiendan a la enseñanza de criterios interpretativos? ¿Aquellos conocimientos que los maestros o profesores de instrumento transmiten en forma oral en clases, serán susceptibles de ser recuperados y volcados en programas de estudio?

OBJETIVOS

El objetivo general del proyecto consiste en:

Constituir contenidos para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de la interpretación musical, a partir de diversas fuentes de información, considerando su aplicación en alumnos universitarios con escasos conocimientos musicales e instrumentales previos, que resulten pertinentes para leer e interpretar en el piano obras de los siglos XVIII y XIX.

Los objetivos específicos son:

- a) registrar los contenidos de interpretación musical que se hallan presentes en programas de enseñanza de instrumentos musicales
- b) registrar contenidos de interpretación musical que se vuelcan de manera oral en las clases de instrumento
- c) recabar formulaciones de contenidos de interpretación musical presentes en bibliografía referida a estilos musicales
- d) recopilar contenidos para la enseñanza de la interpretación musical provenientes de métodos de estudio y enseñanza del instrumento
- e) elaborar contenidos de interpretación musical cuyo origen sean categorías de modelos de análisis musical consideradas pertinentes para su transferencia a la enseñanza de la interpretación.
- f) integrar los contenidos hallados en las diversas fuentes de información y elaboración y generar contenidos innovadores para la enseñanza de la interpretación y la lectura de partituras en el instrumento.
- g) elaborar contenidos complementarios de aquellos que se enseñan por repetición de la tradición oral europea.
- h) sistematizar y secuenciar los contenidos hallados.
- i) formular una metodología innovadora para la generación de contenidos de interpretación para cualquier nivel de enseñanza instrumental.
- j) definir el nivel de dificultad de los contenidos elaborados durante la investigación para que resulten idóneos para la enseñanza de estudiantes universitarios con escasos conocimientos musicales e instrumentales previos.
- k) definir el nivel de dificultad de los contenidos para que resulten pertinentes para interpretar obras sencillas de los siglos XVIII y XIX
- l) proponer estrategias metodológicas adecuadas a los contenidos constituidos referidos a la enseñanza de la interpretación lectora en el piano.
- m) aplicar los contenidos hallados a la elaboración de programas de Lectura Pianística de la Facultad de Artes, UNLP.
- n) realizar difusión de los resultados con el objeto de promover su inclusión en programas de instrumento de otras instituciones.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Para esta investigación proponemos una metodología de investigación cualitativa, de carácter exploratoria y documental, en tanto intentamos recabar y analizar cuáles son los contenidos de enseñanza de la interpretación musical (no los contenidos técnicos) en el

aprendizaje de instrumentos musicales y de lectura instrumental, desde diversas fuentes, a saber:

- a) entrevistas a docentes para registrar los contenidos que se vuelcan oralmente en las clases de instrumento;
- b) análisis de programas de instrumento de instituciones de nivel superior universitario y no universitario;
- c) indagación sobre diversos modelos de análisis musical en busca de categorías constituyentes que se consideren pertinentes para ser transferidas a la enseñanza de la interpretación musical en modo de contenidos;
- d) indagación y análisis en bibliografía de enseñanza técnica instrumental de las que pueden inferirse contenidos para la interpretación musical;
- e) Indagación en Bibliografía referida a estilos musicales con el fin de extraer los rasgos fundamentales de cada período susceptibles de constituir contenidos estilísticos interpretativos.

Se abordará también una metodología comparativa que permita confrontar los contenidos de programas de instrumento. Esta metodología se aplicará asimismo en los avances del análisis de las diferentes fuentes mencionadas.

Asimismo se realizarán pruebas experimentales en las que se pondrán testear las guías elaboradas para orientar proyectos de interpretación.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS)

Dado que este proyecto de investigación se inició en el corriente año, aún no se han alcanzado resultados.

Solo podemos mencionar que nos encontramos realizando la prueba piloto de análisis de programas de la asignatura piano de distintas instituciones de nivel superior, del país y del exterior.

Observamos que algunos programas solo incluyen el repertorio requerido -esto es el listado de obras que deben ser ejecutadas al finalizar el ciclo lectivo-, otros profundizan en cuestiones técnicas específicas y secuenciadas y unos pocos incluyen la palabra interpretación acompañando el nombre de un estilo musical u obra.

Ninguno de los programas hasta el momento analizados menciona contenidos específicos de la enseñanza de la interpretación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. (2022). La enseñanza de la interpretación musical es posible. En 4° *Jornadas sobre las Prácticas docentes en la Universidad Pública.* 2022. Universidad Nacional de La Plata

Cortot, A. (trad. 1954). *Curso de Interpretación* (Trad. Roberto Carman). Ricordi.

Keller, H. (trans. 1973). *Phrasing and articulation* (trans. Leigh Gardine). Norton & Norton.

Leimer, K. y Giesecking, W. (trad. 1950). *La moderna ejecución pianística* (trad. Roberto

Carman) Ricordi.

Leguizamón, M., Arturi, M., Dicundo, C, Leguizamón, L., Peltzer Meschini, C., Musicco, P.,

Corral, L y Argüero, S. (2022). *Interpretación lectora en el piano: Concepción y abordaje de*

estudiantes universitarios novatos.

<https://www4.fba.unlp.edu.ar/jidap2022/wp-content/uploads/sites/4/2022/11/30.->

[LEGUIZAM](#)

[ON-ARTURI-DICUNDO-y-otros.pdf](#)

Leguizamón, M. (2018). El enfoque actual de Lectura Pianística I. En M. Arturi (Comp.) *Lectura pianística y reducción. Fundamentos y procesos metodológicos.* Servicop.

https://www.academia.edu/115833343/Cap%C3%ADtulo_3_El_enfoque_actual_de

[Lectura](#)

[Pian%C3%ADstica_I](#)

Riemann, H. (trad.1928). *Manual del Pianista.* Labor

Rink, J. (Ed.). 2006. *La interpretación musical.* Alianza Editorial.

De la oralidad en libros de texto al habla espontánea. Aportes de la enseñanza universitaria

Carolina Ferrari

Marina Grasso

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

caroferrari06@gmail.com

marinagrassog@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza y el desarrollo de la oralidad de una lengua extranjera abarcan tanto la comprensión como la producción de la lengua meta. Entre las habilidades de comprensión, las actividades de escucha en los libros de textos de enseñanza del inglés funcionan, a su vez, como textos modelos. Si comparamos y contrastamos estos diálogos con intercambios auténticos notamos una diferencia significativa entre la simplificación presentada en los manuales mencionados y los encuentros espontáneos entre nativos y no nativos de la lengua en una situación real ¿Cómo expanden la visión del estudiante los procesos formativos universitarios? ¿Cómo se problematiza el objeto de estudio en las carreras de inglés de la UNLP? En esta presentación describimos algunas de las líneas que se abren en el trayecto universitario en las carreras del profesorado y licenciatura en inglés para acercar a los alumnos a un objeto más complejo pero también mucho más rico y auténtico. Reflexionamos acerca de la brecha existente entre las discusiones académicas sobre la oralidad de una lengua y la práctica concreta, identificando logros actuales y planteando desafíos futuros asociados al rol, no sólo formativo, sino también transformativo que la enseñanza superior supone.

PALABRAS CLAVE: oralidad; lengua extranjera; intercambios reales

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS

La conversación coloquial espontánea, caracterizada como el habla interactiva entre dos o más participantes que ocurre en tiempo real y espontáneamente, constituye el ámbito principal mediante el cual se realizan todos los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje. Por medio de la oralidad, los individuos no solo intercambian información, sino que también construyen relaciones interpersonales, resuelven problemas y desarrollan competencias comunicativas esenciales. Este tipo de interacción es intrínseca a la vida diaria y se manifiesta en múltiples contextos, desde discusiones académicas y profesionales hasta interacciones personales. Por tanto, es crucial que las instituciones educativas reconozcan y valoren la importancia de preparar a los estudiantes para participar eficazmente en estos intercambios orales espontáneos (Thornbury, S., & Slade, D., 2006).

El análisis de los libros de textos de enseñanza del inglés deja al descubierto el hecho de que, muy a menudo, las representaciones de la oralidad no capturan la dinámica, riqueza y complejidad de la comunicación real. Esta discrepancia cobra relevancia cuando reconocemos el rol esencial que el libro de texto posee en la enseñanza del inglés general (Mukundan and Ahour, 2010; Mukundan and Kalajahi, 2013). El material didáctico no solo determina una parte importante de la enseñanza (Sobkowiak, 2012), sino que también se utiliza como fundamento del diseño curricular, de la planificación de clase y de las evaluaciones, definiendo el enfoque del docente (Bragger and Rice, 2000). Dado que los docentes a menudo basan su trabajo en estos libros (Littlejohn, 2011), resulta imperioso analizar cómo estos materiales tratan los aspectos específicos de la comunicación oral y auditiva, ya que el desarrollo de la competencia comunicativa puede estar afectado por la manera en que el material seleccionado aborda estos aspectos (Gomez Rodríguez, 2010; Griffiths, 2013).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre los procesos formativos actuales a fin de evaluar en qué áreas se ha avanzado y qué aspectos necesitan aún una mayor consideración, y así repensar cómo pueden ser transformados para enfatizar la enseñanza de la oralidad espontánea. Al hacerlo, buscamos contribuir a una formación más integral y efectiva, que reconozca la centralidad de la oralidad en los procesos de socialización y aprendizaje.

DEL LIBRO DE TEXTO A LOS ENCUENTROS REALES

El tratamiento de la oralidad en los libros de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera suele ser algo limitado y artificial. Los diálogos incluidos en los audios de estos materiales didácticos a menudo suelen contener textos diseñados como base para la

presentación de estructuras gramaticales o áreas de vocabulario específicas. Esto resulta en la presentación de intercambios pensados para promover la repetición de ciertos elementos lingüísticos, lo que puede ser útil para la memorización y la práctica controlada que un alumno de una lengua extranjera necesita, pero que, por otro lado, no reflejan la dinámica y fluidez de la comunicación real y pueden dar una impresión distorsionada de cómo se habla realmente la lengua en estudio. En cuanto a la enseñanza de la pronunciación, los ejercicios tienden a ser repetitivos y descontextualizados, lo que también puede dificultar la capacidad de los estudiantes para adaptarse a conversaciones reales.

Analizaremos a continuación lo que la formación recibida en nuestras carreras de inglés aporta para acercar a los alumnos a encuentros orales más reales.

ASPECTOS SEGMENTALES Y SUPRASEGMENTALES DE LA LENGUA INGLESA

Dentro del dominio de la expresión oral, un aspecto importante a desarrollar está constituido por la base fonético-fonológica de la lengua, usualmente presentada en los libros de texto en el marco de actividades mecánicas aisladas que suelen carecer de negociación auténtica de significado y cuyo grado de contextualización es escasa o nula⁷⁸. El tratamiento de los aspectos segmentales y suprasegmentales no posee ejercitación sistemática. Asimismo, tanto el input provisto como el output esperado son muy limitados.

Es digno de mención que, como expresa Tergujeff (2015), los temas de pronunciación y los tipos de actividades ausentes en el material didáctico son también inexistentes en el aula- no se suplen en clase. Por otro lado, el alumno no suele abordar estos temas en forma autónoma (Foote et al. 2011), por lo tanto la clase de inglés puede llegar a constituir el único espacio en el que se recibe instrucción explícita sobre pronunciación y una devolución o *feedback*.

Por lo expuesto, al ingresar a las carreras de profesorado y licenciatura en Inglés de la UNLP, el contacto previo y explícito de los alumnos con la fonética y fonología ha sido casi nulo. El abordaje de los aspectos fónicos en las carreras de nuestra facultad tiene una importancia relevante. Los aspectos segmentales se presentan en forma contextualizada tomando como punto de partida la fonética articulatoria, entendiendo que este enfoque contribuirá, a través de la descripción de la producción de los sonidos de la lengua meta, al desafío de la adquisición de la competencia fónica, que incluye la pronunciación y la percepción de la lengua objeto.

⁷⁸ Las características aquí mencionadas se desarrollan en detalle en Grasso (2023) y Grasso y otros (2023).

El tratamiento de la fonología suprasegmental se realiza desde un enfoque pragmático-discursivo. Se opta por la enseñanza de un modelo de entonación del inglés que explicita el valor comunicativo de las elecciones entonacionales que realiza el hablante al expresarse oralmente. Se plantean, asimismo, comparaciones entre el español y el inglés que contribuyen a concientizar al alumno acerca de las diferencias y ayudan al estudiante a enfocar su práctica en esos casos.

Asimismo, existe una intención consciente de incorporar trabajos de investigaciones locales que responde a la decisión de ofrecer un panorama cercano a la realidad académica nacional y de abordar ejemplos concretos de desafíos que enfrentan los hablantes de inglés argentinos al comunicarse utilizando la lengua meta. La inclusión de estudios internacionales, por otro lado, complementa este enfoque al enriquecer el entendimiento de las tendencias globales en la investigación de la fonética y la fonología, y posibilita identificar elementos del habla que pueden afectar la inteligibilidad entre nativos y no nativos del inglés en contextos interculturales. Esto amplía la perspectiva del alumno que, como futuro profesional, debe tener una visión plural de la lengua, poseer conciencia de la realidad sociolingüística en la que se encuentra inmerso y reconocer que los objetivos del aprendizaje del inglés son variados.

VARIEDADES DEL INGLÉS

Si bien los libros de texto suelen mencionar en su fundamentación la necesidad de desarrollar la competencia cultural de los alumnos y dicen reflejar propuestas inclusivas en las cuales no se propone una variedad de un nativo como modelo a seguir, estudios exhaustivos (Grasso e Ibáñez 2021, Grasso 2022) muestran que algunas culturas todavía son privilegiadas sobre otras que están subrepresentadas en diferentes aspectos del material del libro de texto. Por otro lado, el análisis de las grabaciones incluidas en el material de escucha evidencia detalles interesantes sobre la representación de algunas variedades.

En las carreras de la UNLP se problematiza el tema del estatus del inglés como lingua franca, que funciona como ‘una ‘lengua de contacto’ entre personas que no comparten ni una lengua nativa común ni una cultura (nacional) común, y para quienes el inglés es la lengua extranjera elegida de comunicación’ (Firth 1996: 240). Asimismo, se abre el espacio para describir diferencias entre el inglés de nativos y no nativos, validando que- como sostienen Cogo y Dewey (2012: 19)- la variabilidad alejada del inglés como lengua nativa es una ‘manifestación legítima de la lengua, resultante de la emergencia de formas lingüísticas y pragmáticas innovativas que podrán o no luego estabilizarse como características del inglés como lingua franca’.

En este caso la formación universitaria fomenta una visión igualitaria que procura no favorecer una variedad por sobre otras y así dejar la opción de qué variedad adoptar en manos del estudiante.

ASPECTOS CONSTITUTIVOS DEL HABLA ESPONTÁNEA

El desarrollo de la competencia comunicativa no solo implica el conocimiento de la gramática y el vocabulario, sino también la habilidad para utilizar el idioma de manera efectiva y apropiada en diversas situaciones (Savignon, 2017). Los diálogos predefinidos de los libros de enseñanza, enmarcados en escenarios predecibles (como una tienda o una oficina), no reflejan la diversidad de situaciones en las que se puede utilizar el idioma. Por otro lado, el habla espontánea se caracteriza por la utilización de expresiones informales, auto-correcciones, solapamientos y vacilaciones, aspectos ausentes en los diálogos que funcionan como modelos. Los intercambios en los libros de texto- artificialmente perfectos- carecen de cambios de tema y negociación de significados. Las limitaciones de los textos orales a los que los alumnos están expuestos puede redundar en un desarrollo acotado de la competencia comunicativa. Por otro lado, pueden dar al alumno una idea errónea de cómo se desarrolla una conversación en la lengua meta y hacer que se perciba el inglés como una lengua en la que se debe hablar sin errores, lo que aumenta su ansiedad y dificulta su desenvolvimiento en encuentros espontáneos.

En las carreras de la UNLP se estudian las características de la conversación, desde un enfoque pragmático-discursivo. Se destacan la diferencia entre la conversación planificada y la espontánea, acercando así a los alumnos a una versión real de las interacciones en las que estarán inmersos en su futuro profesional cercano. Para que los alumnos puedan entender su funcionamiento y estructura, se analizan diferentes aspectos de conversaciones reales en inglés (estructura, funciones comunicativas y aspectos prosódicos y paralingüísticos que contribuyen a la comprensión y efectividad de la comunicación) y se las compara con los diálogos de los libros de texto de enseñanza del idioma. Finalmente, se hace énfasis en la evaluación de la oralidad.

DESAFÍOS FUTUROS

Los objetivos de quien aprende inglés como segunda lengua o lengua extranjera difieren ampliamente de los de un futuro profesional de la lengua, en cuanto a la especificidad de conocimiento y, por ende, se entiende que el horizonte de transformación que propone la trayectoria universitaria es amplio y significativo. La síntesis que debe contemplar un curso de inglés general con una carga horaria acotada y con objetivos tan amplios supone un material que abarque una cantidad de aristas que difícilmente no deje lugar a críticas y

objeciones. Más allá de las limitaciones mencionadas, se evidencia que el material cumple su función en los primeros pasos de aprendizaje de la lengua extranjera.

La función transformativa de la universidad radica en su capacidad para, no solo impartir conocimientos, sino también inspirar cambios significativos en la práctica educativa. Los futuros docentes absorben nuevas perspectivas y un entendimiento profundo del campo de estudio que los prepara para ser agentes de cambio en el aula, promoviendo un aprendizaje más efectivo y relevante para las necesidades contemporáneas. El desafío radica, entonces, en que la visión impartida a nivel universitario impacte de manera más evidente en los libros de enseñanza de la lengua, entendiendo que este material, además, tiene el poder de legitimar ciertas posturas y reproducirlas y que, desde ahí tiene un alcance tal vez mayor del que se dimensiona.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La educación universitaria puede enriquecer significativamente la comprensión de la comunicación oral en inglés, proporcionando una perspectiva más amplia y profunda en contraposición a la visión limitada ofrecida por los libros de texto tradicionales. Para ampliar esta perspectiva, se podrían incorporar el análisis de corpus y la explotación de grandes conjuntos de datos orales, proporcionando una visión empírica detallada de los patrones lingüísticos en diversos contextos. Además, el estudio de fenómenos de discurso multimodal- que abarca la sincronización de la comunicación oral con elementos no verbales como gestos kinésicos, prosodia y expresiones faciales- enriquecería el entendimiento de la producción del habla. El impacto de la inteligencia artificial en la comunicación oral, la variación estilística y los registros de habla en distintos contextos situacionales y profesionales, así como el análisis de la interacción oral en entornos virtuales como videoconferencias, representan áreas cruciales que podrían profundizar y diversificar el conocimiento de los estudiantes, preparándolos para una gama más amplia y compleja de escenarios comunicativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bragger, J.D. y Rice, D.B. (2000). Foreign language materials: Yesterday, today, and tomorrow. En R. M. Terry (Ed.), *Agents of change in a changing age*, 107-140. National Textbook Company.

Cogo, A y Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven Investigation*. Bloomsbury Publishing.

Du Bois, J.W., Wallace L. Chafe, Charles Meyer, Sandra A. Thompson, Robert Englebretson y Nii Martey. (2000-2005). *Santa Barbara corpus of spoken American English, Parts 1-4*. Philadelphia: Linguistic Data Consortium.

- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis. *J. Pragmat.* 26:237-259.
- Foot, J.A., Holtby, A.K. y Derwing, T.M. (2011). Survey of pronunciation teaching in adult ESL programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal*, 29, 1-22.
- Gómez-Rodríguez, L. (2010). English Textbooks for Teaching and Learning English as a Foreign Language: Do They Really Help to Develop Communicative Competence?. En *Educación y Educadores*, 13, available from: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1728/2330>.
- Grasso, M. e Ibáñez, K. (2021). Variedades en textos de enseñanza de inglés y francés. *XVII Congreso Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán 17 al 22 de mayo de 2021.
- Grasso, M. (2022). World Englishes: does theory meet practice?. *III Jornadas Nacionales del Profesorado de Inglés*. Universidad Nacional de Mar del Plata. 26 y 27 de agosto de 2022.
- Grasso, M. (2023). La 'pronunciación' en el material didáctico de lengua inglesa. Coloquio 'Estudios fonético-fonológicos desde diversas perspectivas'. *XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*. Universidad Nacional del Comahue. 10 al 13 de mayo de 2023.
- Grasso, M, Ibáñez, K. y Pacagnin, A. (2023). Reflexiones sobre la enseñanza del componente fónico en L2. Coloquio 'Estudios fonético-fonológicos desde diversas perspectivas'. *XVIII Congreso de la Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos*. Universidad Nacional del Comahue. 10 al 13 de mayo de 2023.
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Multilingual Matters.
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge University Press, 179-211.
- Mukundan, J. y T. Ahour (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008). En B. Tomlinson and H. Masuhara (Eds.) *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. Continuum, 336-352.
- Mukundan, J. y Kalajahi, S.A.R. (2013). Evaluation of Malaysian English Language Teaching Textbooks", in *International Journal of Education and Literacy Studies*, 1,1:38-46.
- Savignon, S.J. (2017). Communicative Competence. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (eds J.I. Lontas, T. International Association and M. DelliCarpini). <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
- Sobkowiak, W. (2012). This is Tom = /zyzys'tom/. Pronunciation in beginners' EFL textbooks then and now. *Research in Language*, 10(1), 111–122.

Tergujeff, E. (2015). Good Servants but Poor Masters: On the Important Role of Textbooks in Teaching English Pronunciation. En E. Waniek-Klimczak y M. Pawlak (Eds.), *Teaching and Researching the Pronunciation of English : Studies in Honour of Włodzimierz Sobkowiak*, 107-117. Springer International Publishing. Second Language Learning and Teaching.

Thornbury, S. y Slade, D. (2006). *Conversation: From description to pedagogy*. Cambridge University Press.

Hablar sobre gramática. El giro pragmático en la enseñanza de la lengua

Guillermina Piatti

Paula Niemelä

Lila Tiberi

Bachillerato de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata

guillerminapiatti@gmail.com

niemelapaula@gmail.com

lilatiberi@gmail.com

RESUMEN

¿Cómo enseñar Lengua desatendiendo el modo en que hablamos, las estrategias a las que recurrimos y los recursos que seleccionamos? ¿Cómo soslayar las funciones comunicativas y las opciones lingüísticas que los hablantes elegimos para hacer cosas con palabras?

Desde el Departamento de Lenguas y Literatura del Bachillerato de Bellas Artes de la UNLP, se ha venido trabajando en procura de lograr la reflexión lingüística a partir del conocimiento intuitivo de los hablantes, para hacerlo explícito y ampliar la capacidad comunicativa de nuestros estudiantes. Enmarcado en la didáctica de enseñanza de español como lengua segunda y extranjera (ELSE), proponemos un giro pragmático para abordar temas gramaticales y actividades. El enfoque pragmático adoptado propicia una actitud activa por parte de los estudiantes, en procura de que desarrollen la reflexión metalingüística al tomar decisiones. Durante las clases, se discute acerca de la gramática emergente a partir de las funciones que llevan a cabo los usuarios de la lengua en la producción de sus textos. Asimismo, destacamos la importancia de la enseñanza de la oralidad y su sistematización. En definitiva, lejos de relegar la descripción gramatical, intentamos hacer explícita la reflexión sobre la riqueza de recursos que nos ofrece la lengua española a los hablantes.

PALABRAS CLAVE: pragmática; gramática; enseñanza; actividades

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

EL GIRO PRAGMÁTICO

Desde nuestra perspectiva, poner en diálogo la diversidad de los estudios sobre el español posibilita abordar la complejidad de una lengua en su multidimensionalidad. Precisamente, la diversidad de enfoques gramaticales ha influido también en la selección de los contenidos a enseñar, tanto a los hablantes nativos como a los hablantes no nativos de los cursos de español para extranjeros.⁷⁹

Ocasionalmente, se nos ha objetado el hecho de asemejar la enseñanza de la gramática a hablantes nativos con la enseñanza de español a no nativos argumentando que los primeros ya saben la lengua mientras que los segundos deben aprenderla, por lo tanto, los contenidos deberían divergir necesariamente en cada caso. Sin embargo, el enfoque en los usos y la explicitación de las opciones de los hablantes y los efectos logrados, pueden presentarse de modo similar. Las reflexiones del lingüista español Ignacio Bosque (2018) sobre el modo de enseñar gramática en el secundario, justificarían la perspectiva de nuestra propuesta. En efecto, el autor observa cómo la “complicidad con el destinatario” determina “la ausencia de explicitud ante lo compartido; el hecho de que se asuman contenidos y sistemas de inferencias que no se considera preciso formular porque son asumidos de forma implícita por todo el mundo” (p. 20). Como docente “no voy a explicar obviedades”. No obstante, sostiene el autor,

... la comprensión del sistema gramatical, nos exige prescindir absolutamente de la complicidad con el interlocutor y formular con absoluta explicitud cualquier variable que pueda ser pertinente, empezando por las que nunca se formulan porque parecen evidentes o de sentido común. (p. 20)

En general, la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria atiende a la identificación y a la clasificación. Así, por ejemplo, clasifica como pasivas a las estructuras en torno a la voz (activa, pasivas perifrástica y refleja), sin explicitar las condiciones con que los hablantes seleccionan una u otra diátesis en español. Por el contrario, la reflexión sobre los usos y la explicitación de los fenómenos lingüísticos que se ponen en juego es fundamental tanto en la enseñanza a nativos como a no nativos.

Por su parte, Martínez Gila (1999) formula las diferencias entre “explicar gramática” y “hablar

⁷⁹ Postulamos que el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua enmarca las actividades que pueden incluirse tanto en los cursos de lengua de la escuela secundaria como en los cursos de español para extranjeros. De hecho, las actividades que mencionamos en este trabajo se han utilizado en ambos entornos educativos.

sobre gramática” que se desarrollan en distintos aspectos, resumidos a continuación.

Cuando se explica la gramática, el profesor o el libro poseen toda la información y el alumno espera recibirla. De este modo, el discurso es unidireccional y no se produce interacción, en todo caso, se espera una actitud netamente receptiva y repetitiva por parte del alumno cuyos procesos mentales no se tienen en cuenta. En esta actitud, subyace una concepción de la lengua, considerada como una suma de entidades acumuladas, un repertorio de nociones.

Por otra parte, cuando se habla sobre gramática, se tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe y su capacidad de inducción y reflexión; por lo tanto, el discurso creado es pluridireccional, el profesor ayuda y promueve la interacción. Se propicia una actitud productiva del alumno para que tome decisiones y reflexione. En esta actitud, subyace un planteamiento fundamental: los aspectos gramaticales se derivan del discurso y la comunicación, la gramática emerge de las funciones que llevan a cabo los usuarios de la lengua.

Para ejemplificar estas distinciones, elegimos uno de los temas idiosincrásicos del español: la alternancia modal entre Indicativo y Subjuntivo. Si explicamos gramática, la diferencia podría abordarse a partir de la mera observación y la descripción gramatical; si hablamos sobre gramática, reflexionamos desde un enfoque pragmático para explicitar la función que está llevando a cabo el hablante con este recurso. Así, por ejemplo, una descripción gramatical indicaría que la causal negada selecciona el Modo Subjuntivo en casos como: *No porque tengamos a Messi podemos ser campeones*; en cambio, un enfoque pragmático buscaría una explicación funcional para el uso de esta opción modal: el hablante da por información compartida aquello que niega, evoca la causa afirmada (polifonía) para negarla polémicamente; en este caso y en este contexto, el modo constituye una señal comunicativa para marcar la información como conocida. De esta forma, se supera la idea de que la gramática es una suma de nociones o entidades acumuladas, para considerarla como una realización de funciones comunicativas que se pueden explicitar desde un enfoque pragmático del uso de los recursos lingüísticos. Tal como señala Martínez (2005, p. 16):

La Lingüística funcional se fundamenta en la idea de que es el todo el que determina a las partes, y no al revés, y está claro que la lengua - lo mismo sus enunciados que sus códigos- es parte componente de los actos de comunicación. De manera que en el paso de la significación al sentido es siempre determinante la situación: las circunstancias en que se da el acto de comunicación.

Tal como sostienen Díaz y Hernández (1993, p. 65),

...si concebimos la lengua como acción, definiremos el acto comunicativo como un intercambio entre interlocutores que en un determinado contexto extralingüístico comparten una competencia

lingüística, estratégica, discursiva y sociocultural de las cuales parten para codificar mensajes que reflejan sus necesidades de comunicación y de las que se sirven para descodificarlos y evaluarlos.

Compartimos con las autoras que la gramática y la pragmática son realidades indisociables:

La consideración de las reglas de uso genera una nueva visión de la gramática y, en consecuencia, una nueva formulación de reglas que dan cuenta, no sólo de fenómenos morfológicos o sintácticos, sino también de los fenómenos que regulan el discurso en español.

La gramática no es una entidad autónoma que puede enseñarse disociada de la comunicación: “se aprende gramática cuando se habla, se escucha, se lee o se escribe y se piensa sobre ella en las clases de gramática en las que, más que recibir las explicaciones gramaticales se realizan procesos metalingüísticos de reflexión”.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

EL ENFOQUE PRAGMÁTICO

Los estudios gramaticales se ocupan, a grandes rasgos, de la descripción de la lengua en tanto sistema constituido por elementos y relaciones. En ese sentido, una gramática descriptiva atiende a los fenómenos que se ponen de manifiesto en las unidades oracionales del sistema. La gramática, desde distintos enfoques, trabaja sobre una casuística propuesta por el lingüista que muestra las opciones posibles que ofrece el sistema. Como mencionamos, desde esta perspectiva se explica la gramática en los cursos de enseñanza de lengua a partir de muestras provistas por el profesor y la ejercitación posterior de estas nociones en ejemplos aportados por los estudiantes. Así, por ejemplo, el profesor ofrece una oración descontextualizada para explicar la diferencia entre “la voz activa y la voz pasiva”:

Pedro escribe un cuento fantástico.

Un cuento fantástico es escrito por Pedro.

Posiblemente, una vez analizada la forma (la perífrasis del verbo *ser* con participio) e incluso introduciendo nociones equívocas de intercambio de posiciones entre las frases nominales (“el sujeto pasa al predicado y el objeto pasa al sujeto”), se planteen ejercicios de traducción de una forma a la otra, tal como en el siguiente ejemplo⁸⁰:

Ejercicio: pasar de voz pasiva a voz activa las siguientes oraciones:

La dimisión del ministro ha sido exigida por la oposición.

⁸⁰ Piatti, Guillermina. “Seminario de capacitación ELSE”, FaHCE, UNP, agosto 2019.

Las obras habían sido ordenadas por el rector.

Aquella actriz ha sido olvidada por los críticos.

Este pan tan sabroso es elaborado por un campesino.

Ejercicio: utilizar la voz pasiva para escribir los siguientes titulares:

La policía encontró al asesino de la maestra rural.

La Argentina firmó el acta de cooperación con España.

El Papa apoya las gestiones para lograr la paz en Medio Oriente.

Sin embargo, desde una perspectiva pragmática, que considera el modo de organización que seleccionan los hablantes para ofrecer la información, se podría decir que no se trata de estructuras equivalentes. Precisamente, los hablantes no optarán por la forma pasiva en el primer caso mencionado (*Pedro escribe un cuento fantástico / Un cuento fantástico es escrito por Pedro*). Desde un punto de vista funcional se evitaría este uso por no cumplir con ciertas restricciones que son propias de la pasiva perifrástica -la delimitación, la orientación agentiva, la puntualidad del evento con que se presenta la información con esta estructura- mencionadas por Mendikoetxea (1999, p. 1640) para los hablantes nativos del español. Cada una de las estructuras responde a un realce informativo distinto, a una cuestión de perspectiva sobre los hechos que se enuncian, a una ventana de atención o destaque de algún aspecto de la información. Precisamente porque no son estructuras funcionalmente equivalentes para los hablantes, no se trata meramente de un intercambio de posiciones sintácticas a donde se trasladan las frases nominales. Una actividad con un enfoque pragmático puede hacer explícitos los valores comunicativos de las opciones estructurales en los textos. Por ejemplo, en la crónica “Una jubilada nadó cuatro horas para alcanzar su crucero: fue rescatada”⁸¹ se observa cómo las estructuras activas que orientan hacia el agente van perdiendo dinamismo y agentividad hacia el final. De este modo, es posible señalar que el personaje de la crónica pierde su agentividad inicial (evidente en: *vio que zarpaban sin ella. Creyó que su marido se encontraba en el interior y al verse sola decidió lanzarse al agua*) y hacia el final del texto son otros personajes quienes adquieren el rol agentivo ante ella como paciente (*Brown fue llevada al hospital, se le está ofreciendo asistencia psiquiátrica; El accesorio la mantuvo a flote cuando empezó a fallarle la fuerza en los brazos*). Es claro que no se trata de una traducción de una forma a la otra como equivalente, sino de distintas informaciones que las construcciones gramaticales realizan como significados situados en esta crónica.

⁸¹ <https://www.lavanguardia.com/vida/20160331/40771919881/anciana-alcanzar-crucero.html#:~:text=Crey%C3%B3%20que%20su%20marido%20se,estado%20unas%20cuatro%20horas%20nadando>

Precisamente, en relación con las opciones estructurales para organizar la información, es posible explicarlas como una cuestión de perspectiva, a partir de considerar a los hablantes del español en nuestro abordaje gramatical, tal como se puede apreciar también en la alternancia de los ejemplos siguientes:

- (1) *Finalmente, nosotros, los empresarios, resolvimos el problema.*
- (2) *Finalmente, el problema fue resuelto por nosotros, los empresarios.*
- (3) *Finalmente se resolvió el problema con varias reuniones entre empresarios.*
- (4) *Finalmente, el problema se resolvió tras varias reuniones.*

De este modo, cuando los hablantes desean enfocar la agentividad, elegirán la forma activa (1); en cambio, si el interés es enfocar el resultado del proceso, se seleccionará la forma pasiva perifrástica con la inclusión del agente en posición de adjunto (2); cuando se desea informar acerca de un proceso que presenta un cambio de estado, pero sin orientación agentiva explícita, se selecciona la estructura pasiva con pronombre (3); finalmente, si se intenta dar cuenta de un proceso de cambio de estado realizado casi azarosamente, sin intervención de una voluntad agentiva, los hablantes seleccionarán la estructura media (4). De esta forma, las estructuras, en grados de mayor a menor agentividad, ponen en evidencia la perspectiva correspondiente con la cual el hablante presenta la información.

Más allá de la consideración de la pragmática como uno de los niveles de la lengua, en palabras de Charles Morris (1938, citado por Levinson 1983), aquel que relaciona los signos con sus intérpretes (mientras que la semántica atiende a la relación entre los signos y los referentes, y la sintaxis, a la relación entre signos), nos interesa subrayar la necesidad de ampliar el alcance de la pragmática hacia una concepción más abarcadora: nos referimos a un enfoque de la lengua que considera los significados situados y construidos por los hablantes. Como sostiene Graciela Reyes (1995, p. 10), en un sentido amplio, la pragmática se ha ocupado de dar cuenta de los principios que regulan la comunicación humana: más allá de un mero proceso de codificación y decodificación, la distancia entre lo que se dice y lo que se quiere decir se explica con un conjunto de principios generales y estrategias. De este modo, la pragmática es una perspectiva diferente desde la cual se analizan los datos ofrecidos por la gramática, tomando en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje.

DESAFÍOS FUTUROS: LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD

El enfoque pragmático se vuelve insoslayable para abordar la comunicación oral entre los hablantes, más allá del mero intercambio informacional. En efecto, la comunicación humana

se caracteriza por su valor estratégico para la construcción de las relaciones sociales. En ese sentido, los hablantes seleccionan la mejor forma para fortalecer los lazos sociales y atenuar los posibles conflictos que pudieran surgir. De este modo, se seleccionan, según sea la necesidad comunicativa, estrategias de intensificación valorizantes que los acercan a sus interlocutores, o estrategias de atenuación que pueden mitigar la posibilidad de dañar la imagen social de los interactuantes. Precisamente, la cortesía lingüística es el resultado de la elección de estrategias al servicio de las relaciones sociales. Gracias a ellas, los hablantes pueden evitar los conflictos, atenuar los desacuerdos, mantener y estrechar las relaciones sociales (Briz, 2003). Así, atienden al mensaje y al uso de las expresiones lingüísticas, más allá de la mera transacción de información. Se utilizan estrategias de acercamiento, como formas de valorizar la imagen social del interlocutor, como por ejemplo en: *¡Tu trabajo es una maravilla!* O estrategias de alejamiento para evitar las amenazas: *Me parece que el trabajo está un poquito incompleto, ¿no?* Precisamente, la estrategia de distancia lingüística permite el acercamiento social y evita el conflicto de ofrecer la información de forma directa, como sería el efecto probable al decir: *El trabajo es un desastre*". Tal como sostiene Agustín Llach (2005), se hace necesario el desarrollo de la competencia pragmática para atender a estas cuestiones:

La prominencia de la noción de competencia pragmática radica en el reconocimiento de la importancia de la comunicación intercultural y de los efectos que una competencia pragmática imperfecta y subdesarrollada puede tener sobre dicha comunicación (malentendidos, imagen del hablante como poco cooperativo o grosero, etc.). (p. 96)

En resumen, hablar de gramática, desde una perspectiva pragmática, consiste en explicitar las funciones que los hablantes llevan a cabo por medio de recursos verbales y no verbales a través de textos y en relación con las situaciones comunicativas en las cuales se producen e interpretan. De hecho, en las clases de Lengua, deberíamos evaluar de modo global la competencia pragmática de los estudiantes, la producción e interpretación de textos, entendidos como unidades de sentido, donde se utilizan los recursos lingüísticos para producir significados situados e interpretarlos en relación con las situaciones que se plantean. Si acordamos con que los hablantes llevan a cabo funciones comunicativas a través de los recursos lingüísticos (verbales y no verbales) que seleccionan, los cursos y los exámenes de Lengua española deberían enfocarse desde una perspectiva pragmática que haga explícitos los usos de los recursos gramaticales en la realización de funciones comunicativas.

CONCLUSIONES

¿Hay otra forma de enseñar/aprender Lengua que no sea a través de un enfoque pragmático? ¿Cómo no atender a los usos que hacen los hablantes de los distintos recursos que seleccionan? ¿Cómo no explicitar las funciones comunicativas que se llevan a cabo? ¿Cómo no considerar las acciones que se realizan con el lenguaje? Como sostiene Gutiérrez Ordóñez (2010, p. 36): “La finalidad del método comunicativo no es otra que la de enseñar a hacer cosas con palabras”.

Finalmente, nos interesa subrayar la importancia de incluir este enfoque pragmático en la enseñanza de Lengua en la escuela. Creemos que esta perspectiva, que abandona la mirada estructuralista para atender a las funciones comunicativas y a las opciones lingüísticas que seleccionan los hablantes, podría resultar en una revisión de las gramáticas pedagógicas que se abordan en la escolaridad de nuestro país. Seguramente, la producción e interpretación de textos, la reflexión lingüística, la atención a lo que hacen los hablantes, suponen un vuelco realista a la enseñanza de la lengua nativa, para poder responder, a fin de cuentas, a la pregunta esencial: “¿Qué es lo que la gente hace cuando usa el lenguaje?” (Jeff Verschueren, 1999, p. 27).

En definitiva, cuando concebimos una gramática pedagógica (para la escuela, para el grado universitario, para los cursos de español a extranjeros), enseñamos pragmática (la lengua en uso, las estrategias del hablante y los recursos que selecciona), las funciones que se llevan a cabo en relación con los contextos de uso, en textos orales y escritos, entendidos como unidades de comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M.P. (2005). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. *ASELE, Actas XVI*. Centro virtual Cervantes. [La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE](#) (enero 2024).
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, 1982.
- Bosque, I. (2018), ¿Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática? *ReGrOC | Revista de Gramática Orientada a las Competencias* 2018, 1/1 [Revista de Gramática Orientada a las Competencias](#) (enero 2024)
- Briz Gómez, A. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En *Actas del Primer Coloquio del Programa Edice*. Universidad de Estocolmo. [Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE](#)

- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. EUDEBA.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge University Press.
- Díaz, L. y Hernández, M. J. (1993) Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera. En Miquel, L. y Sans, N. (coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Vol. 1. Fundación Actilibre, pp. 89-105. [Gramática y comunicación en la clase de español como lengua extranjera - \(2 de 6\)](#) (enero 2024)
- Escandell Vidal, V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- _____. (2010). Futuro y evidencialidad. *Anuario de Lingüística Hispánica*, XXVI, 9-34.
- Fonseca, Pilar. 23 cosas que hacíamos cuando éramos pequeños y que ahora ya no hacemos. *Revista Ser Padres*. [23 cosas que hacíamos cuando éramos pequeños y que ahora ya no hacemos](#) (abril 2024)
- Grice, P. (1975). Lógica de la conversación. En I. Valdés Villanueva (Ed.), *La búsqueda del significado*, 516-543. Tecnos, 1991.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2005). Ejercitarás la competencia pragmática. En ASELE. *Actas XVI*. Centro Virtual Cervantes. [Ejercitarás la competencia pragmática - Salvador Gutiérrez Ordóñez](#) (abril 2024)
- Holtheuer, C. (2011). The distribution of *ser* and *estar* with adjectives: A critical survey. *Revista Signos*, 44(75), 33-47.
- López García, A. (2000). Teoría gramatical. En M. Alvar, *Introducción a la lingüística española*, 7-22. Ariel.
- Martín Peris, E. (2018). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. <https://Gramática y enseñanza de segundas lenguas> (febrero 2024)
- Martínez, J. (2005). Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua. En ASELE. *Actas XVI*. Centro Virtual Cervantes. [Pragmática y gramática en la enseñanza del español como segunda lengua](#)
- Martínez Gila, P. (1999). Actividades para la reflexión gramatical. [Actividades para la reflexión gramatical en el aula de Español/ LE * - \(1 de 9\)](#) (abril 2024)
- Mendikoetxea, A. (1999). Construcciones con SE: medias, pasivas e impersonales. En Bosque, I. y Demonte, V. (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1630-1722). Espasa.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. Macmillan
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la Pragmática*. Arco/Libros.
- Vershueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. Sage.

La literatura en la escuela primaria y la formación de lectores

Mariana Provenzano
Manuela López Corral
Luisina Marcos Bernasconi
Luciana Morini

Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Nacional de La Plata
mariana.provenzano@unipe.edu.ar
manuela.lopez@unipe.edu.ar
luisina.marcos@unipe.edu.ar
luciana.morini@unipe.edu.ar

RESUMEN

La literatura históricamente se ha posicionado en la escuela como objeto disciplinar y, con ello, dicha institución se presenta como un espacio particular –y de disputa- en cuanto conceptualizaciones sobre “el lector”, categoría que presenta una serie de problemas específicos en la educación primaria. Nos referimos a premisas que se afirman en los efectos que la literatura tendría en niños y niñas tales como “la literatura es la puerta de entrada a mundos posibles”, “la literatura es la que permite el acceso a la cultura escrita”, “la literatura es garante de la formación de lectores”, “la literatura construye subjetividades”, entre otras afines. De esta manera, el presente trabajo tiene como objetivo comunicar una experiencia educativa llevada a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria (modalidad virtual) en la cual trabajamos desde una perspectiva que, enmarcada en el trabajo docente, recupera las voces de docentes que trabajan en el cotidiano escolar con las lecturas de los niños y las niñas de diversidad de textos literarios y en distintos territorios de nuestro país.

PALABRAS CLAVE: literatura; escuela primaria; enseñanza; formación docente

INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos realizar unos primeros avances en la reflexión sobre las concepciones de la literatura como objeto de enseñanza y los efectos en el trabajo docente que estas producen. En esta instancia, focalizamos la educación primaria y la formación de maestros, signada por la reciente reconversión de la didáctica de la lengua y la literatura en didáctica de la lectura y la escritura (Cuesta, 2011, 2019), que se espeja en la reconfiguración de la disciplina escolar lengua y literatura en *lectura y escritura* (Cuesta, 2011, 2019; Oviedo, 2021; Perla, 2021). En primer lugar, retomamos los análisis que investigadores (Cuesta, 2006; Dubin, 2019; Morini, 2021) realizan sobre perspectivas pedagógicas y teóricas, también posiciones de especialistas, que dan cuenta de unas conceptualizaciones sobre la literatura, la lectura y los lectores que se entran en una serie de premisas tales que se afirman en los efectos que la literatura tendría en niños y niñas tales como “la literatura es la puerta de entrada a mundos posibles”, “la literatura es la que permite el acceso a la cultura escrita”, “la literatura es garante de la formación de lectores”, “la literatura construye subjetividades” y “la literatura habilita la creación de la comunidad de lectores”, entre otras afines. En segundo lugar, analizamos la injerencia de esas perspectivas que se asumen como efectos sobre el trabajo docente (Perla, 2021) para pasar a conocer las voces y decires de maestras y maestros en relación a su trabajo cotidiano en el aula, y cómo estas expresan diferentes tensiones en relación a las ideas de lectura y literatura observadas en los análisis previos. Con este propósito enmarcamos nuestro trabajo en el Módulo La literatura en la escuela primaria, en el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina. Esta Licenciatura, que se cursa en modalidad virtual, es un Ciclo de Complementación Curricular de dos años y medio de duración y está dirigido a egresadas y egresados de Institutos de Formación Docente y Universidades de carreras docentes. El interés de la carrera se centra en potenciar el perfil investigador y docente de las y los estudiantes, tanto en el campo de la alfabetización como en el de la enseñanza de la lectura y la escritura en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. En este sentido, las reflexiones y recorridos teóricos de los distintos Módulos parten del trabajo docente cotidiano, en aulas particulares de nuestro país, las cuales se encuentran atravesadas por distintas problemáticas también particulares puesto que nuestras y nuestros estudiantes -en su mayoría maestras y maestros en ejercicio pero también profesores y profesoras, bibliotecarios y bibliotecarias, psicopedagogos y psicopedagogas y otros y otras trabajadores y trabajadoras de instituciones educativas- desarrollan sus tareas docentes en distintas provincias de nuestro país, dado que el alcance de la carrera es federal y en los últimos años la matrícula ha crecido de manera exponencial. Así, en una misma comisión se comparten experiencias docentes muy variadas y por demás

enriquecedoras ya que responden a la gran diversidad histórica, social, cultural y lingüística del vasto territorio nacional. Para el caso que nos compete, señalamos que Literatura en la escuela primaria es una de las materias que se dictan en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el Módulo La Literatura en la escuela primaria se prioriza y se destacan los decires de las y los docentes que comentan en los foros virtuales que abrimos con cada clase. Las clases avanzan en la presentación de la línea propuesta por la cátedra, pero especialmente avanzan en términos de poder construir un marco conceptual y metodológico que atienda el trabajo docente y las recurrencias que se relevan en estos espacios. Los contenidos se articulan en tres unidades temáticas en las cuales se plantea un recorrido que hace un breve repaso de las líneas dominantes en las orientaciones curriculares para docentes de entre las que vamos seleccionando y actualizando los corpus de política educativa: de entre los Núcleos de Aprendizaje Prioritario, los Diseños Curriculares de distintas jurisdicciones (sabemos que nuestro mayor caudal de estudiantes proviene de CABA y provincia de Buenos Aires), documentos de evaluación como los que cada año elaboran los ministerios desde sus jurisdicciones, portales de provincias, etc. También presentamos análisis de documentos pedagógicos que acompañan o sirven de apoyatura a las orientaciones de la política curricular vigente, permitiéndonos incluso hacer breves historizaciones. Estos análisis se enmarcan en los desarrollos que venimos llevando adelante desde los estudios en una Didáctica de la Lengua y la Literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2011; 2019) ya que apuntan a revisar, especialmente, qué concepciones de literatura y enseñanza revisten en términos históricos y políticos tales documentos y orientaciones. De allí que se promuevan una serie de revisiones en torno a una idea de poner en juego qué sucede con estas premisas educativas si las cruzamos con otro marco teórico, si las tensionamos desde concepciones de sujetos, aulas, docentes, cotidiano escolar (Rockwell, 2005; 2009). Como no se trata de volver a leer y explicar lo que las y los estudiantes conocen y han estudiado en su formación de base (la mayoría, decimos, son maestras y maestros egresados de diversos institutos de formación docente de nuestro país), presentamos estos desarrollos con sus respectivos análisis para problematizar y poner en cuestionamiento algunas premisas tales como la del placer de la lectura y la comprensión lectora⁸², que en sus múltiples actualizaciones vemos

⁸² Dos conceptos que resultan claves al momento de abordar algunos de los debates y discusiones que se entablan hacia el interior del campo de la enseñanza de la literatura, son las nociones del *placer de la lectura* y de la *comprensión lectora*. Estas concepciones, presentadas frecuentemente como dicotómicas y muy presentes en los distintos documentos oficiales -incluso en todo aquello de lo que se habla en y de las escuelas- encarnan algunos sentidos y formas de conceptualizar a la literatura y

asociada a una noción de lectura literaria como *construcción de subjetividades* (Dubin, 2019). Ideas que podemos rastrear en el arco de estas orientaciones ligadas también a conceptos posibles de historizar en torno a la literatura -tal cómo se ha conceptualizado históricamente- que es entenderla como la representación de una clase social (Dubin, 2019), y también como parte de una responsabilidad histórica respecto del trabajo docente (Perla, 2021)⁸³.

Los comentarios de las y los colegas docentes que se exploran en los foros de discusión en este apartado tienen que ver con el reconocimiento de estas premisas, con la necesidad expresada (en algunos casos) de volver a leer la bibliografía de la formación de base en relación a estas revisiones analíticas planteadas; pero también afloran una serie de cuestionamientos que nos ubican en una zona mayoritaria de lo *no documentado* (experiencias de prácticas docentes, breves relatos de clases, discusiones entre pares) que comienzan a dar cuenta de *zonas* en las cuales el cuerpo docente expresa sus preocupaciones acerca de la enseñanza de la literatura⁸⁴. Estas preguntas o preocupaciones pueden leerse como un requerimiento sobre “cómo conseguir generar placer en las clases de literatura”, “cómo seleccionar textos que interesen”, “cómo lograr acceder a materiales novedosos para organizar las clases en las que se lee o enseña literatura”.

Tomaremos como ejemplo para este trabajo la actividad propuesta para el Foro Debate de la Clase 1 que consiste en mirar un video⁸⁵ correspondiente a la Conferencia dictada por la Dra.

a los lectores que resultan de interés. En las clases del Módulo que presentamos, intentamos rastrear estos conceptos atendiendo a su dimensión histórica y a su lugar en los distintos debates acerca de lo que significa enseñar a leer y a escribir.

⁸³ Respecto de las continuidades que hasta el presente se observan en los discursos acerca de la lectura literaria y que nos interesan porque se ofrecen como orientaciones propias de las perspectivas pedagógicas y teóricas que presentan una fuerte influencia en el trabajo docente cotidiano, nos interesa presentar el concepto de “eslóganes propios de los discursos educacionales” (Fonseca de Carvalho, 2001, citado en Dubin 2019), definido como “un conjunto de expresiones, figuras retóricas y frases efectistas cuya reproducción genera un aparente consenso, tan amplio cuanto vago, en relación a sus significados o a sus consecuencias para la práctica educativa (Fonseca de Carvalho, 2001: 96)” (Dubin, 2019, p. 38).

En cuanto a los aportes de Matías Perla (2021), nos referimos a aquellos que indagan qué tipo de significados movilizan las orientaciones para docentes, en tanto pretensión dominante y qué estrategias de control ponen en juego, en procura de lograr la implicación (Alvarez Newman, 2018) para el trabajo docente (Perla, 2021, p.361).

⁸⁴ Nos basamos en los trabajos de Carolina Cuesta (2011; 2019), fundamentalmente en los análisis que sustenta en el material empírico recolectado durante su trayectoria profesional, permitiéndole construir hipótesis de validez sobre objetos de indagación que subvierten “la retórica del deber ser de la enseñanza” (Cuesta, 2019, p. 204). Es decir, que a partir de recuperar las voces de los y las docentes, sus comentarios, inquietudes y preguntas sobre su trabajo cotidiano pueden objetivarse una serie de significados que tienen presencia en cuanto son *reales* para las y los trabajadores del aula. Implica la validez de aquellos sentidos y significados que “discuten” o “critican” las orientaciones de la política curricular y educativa, en resumen, lo que se plasma en el hacer cotidiano en las escuelas, lo que ya en efecto los y las docentes trabajan en el aula para poder indagar sobre esos saberes que suelen ser desconocidos, y hasta negados, negativizados, por parte de los saberes pedagógicos y didácticos.

⁸⁵ Video completo disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=4qJ_LJwhHCK

Carolina Cuesta en el marco del encuentro organizado por ProLEE (Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP) y Ceibal (Uruguay) e indicar un momento que consideren significativo y, en relación con ello, comentar qué sentidos relevan en relación a la clase escrita y las lecturas obligatorias (Cuesta, 2006; Dubin, 2019; Morini, 2021; Provenzano, 2016). Este video nos interesa particularmente ya que consideramos que Carolina Cuesta retoma sus primeros estudios en el recorrido de sus trabajos y su trayectoria como docente e investigadora, y al mismo tiempo permite ver cómo esas primeras instancias se actualizan con las precisiones de sus trabajos más recientes.

Una constante en las resoluciones de esta primera actividad suele ser que el cuerpo docente señala sentirse “interpelado”, “confundido”, “en contradicción”. De esta manera, muchas intervenciones recogen de la conferencia de Cuesta la palabra “frustración” y, a partir de ella, hablan de su propia experiencia docente, dando cuenta de un *desconcierto metodológico* a la hora de leer literatura en las aulas, generar “placer” en sus estudiantes con estas lecturas y, al mismo tiempo, abordar contenidos específicos de la disciplina escolar Lengua y Literatura. En las clases observamos aportes como los siguientes, de entre los cuales seleccionamos dos que resultan significativos respecto de lo comentado con anterioridad. Los presentamos en toda su extensión debido a que condensan la experiencia que estamos relatando y retoman los temas abordados. Así, la colega docente y estudiante de esta materia, María Celeste Romero, escribe en uno de los Foros de Clase, el día 14 de abril del de 2024:

¡Hola! Me resulta difícil la tarea de articular y plasmar todo lo que, posterior a la lectura y visualización del video propuesto, he tensionado. Varias vivencias vinieron a mi mente, del profesorado y algunas de mi corta experiencia docente -me recibí en el año 2022-, puesto que sostenía sin cuestionar mucho de lo que los autores critican. Los eslóganes educacionales están instaurados en las escuelas donde he trabajado. Poco he considerado o entendido los puntos de vista e intereses de mis estudiantes, al momento de armar el corpus literario a trabajar con ellos, así mismo que con el objetivo de que este provoque placer, he evitado la enseñanza de contenidos "más duros" vinculados a la literatura, secuencia cronológica canónica, descripción, argumentación (¿Les gustó? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?). Para ilustrarles, una situación de enseñanza que considero significativa: Durante el año pasado, se implementó de manera continuada, en la escuela donde trabajo, el itinerario lector; los docentes debíamos planificar y llevar a cabo intervenciones de literatura "cuasi obligatorias" una vez por semana, de no menor a dos módulos (80 minutos). Decidimos con mi paralela, iniciar este trabajo, en 1º grado, con cuentos tradicionales, dado que llegamos a la conclusión de que estas obras, raramente se retoman posteriormente en la escolaridad y que consideramos obras de calidad. Muchos eran conocidos por los niños, por lo que les aburría las lecturas, ya las sabían de memoria. Nos interpeló y aunque continuamos el trabajo de esa primera unidad, a la siguiente consideramos los intereses de los niños para que fuera placentera. Así mismo, con esto del placer por la literatura, también "caí" en que este trabajo fuera "per se" y que no se contaminara con el querer enseñar algo a través de él, por lo que los cuentos se leían

y luego se pintaba o se construía una maqueta o dibujo en relación con ellos. En el siguiente itinerario lector, seguimos a un autor, en mi caso a Anthony Browne. Las intervenciones fueron diferentes, tanto mías como de los estudiantes. Recuerdo que cuando presenté el libro, "El Túnel" y pregunte por otro del mismo autor leído con anterioridad, una de las niñas "Willy, el campeón" a lo que otro niño dijo, "Liberen a Willy" refiriéndose a la película. En el momento, no permití que compartiera esa vivencia, por lo que, según Carolina Cuesta, no legitime el vínculo con esa otra manifestación artística para acercarse a la literatura, ni que el niño pudiera mostrar esos discursos y consumos culturales (...)

La experiencia relatada por María Celeste refiere las posiciones que asumen las y los docentes en las aulas respecto de las líneas pedagógicas que se reconocen dominantes en el área, pero también respecto de su propia formación profesional. Por un lado, al “evitar la enseñanza de contenidos más duros”, el trabajo con los textos se reduce a la lectura y a una valoración relacionada con la idea del placer de la lectura (si les gustó y por qué). Así, los niños rápidamente “se aburren” de aquello que es compartido en clase porque simplemente repiten lo que ya conocen, una historia y una valoración sobre la misma. Como señala la docente, la imposición viene por el lado de negar la posibilidad de enseñar algo a través del texto, incluso cuando se puede tratar de enseñar algo perteneciente al mismo texto (la identificación de una trama, cómo son las descripciones, cómo es la argumentación, etc.). Sin embargo, a pesar de ese imperativo de tener que trabajar el texto en sí mismo, es decir, “sin contaminaciones”, en el relato de sus clases la docente señala que la reacción de los niños ante el modo de trabajo propuesto generó que en la siguiente unidad incorporaran (“contaminaran” si usamos uno de los términos que la docente utiliza) sus propios intereses. Estos están relacionados, por ejemplo, con películas con las que los niños trazan constantemente analogías en sus lecturas de los textos literarios, y si bien en el caso de “Liberen a Willy”, que el niño asocia con el nombre del cuento leído, la docente no logra retomar esa asociación para trabajarla, la entiende como un pendiente en su forma de abordar la enseñanza. Por otro lado, si seguimos los planteos expuestos al comienzo de este trabajo y en relación a la revisión de las concepciones de lectores y lectura propuestas en la clase, veremos también que determinadas ideas sobre la lectura y los lectores no se corresponden con lo sucedido efectivamente en las clases. Nos referimos a aquellas nociones que buscan definir la lectura literaria a partir de determinados efectos en los lectores, tales como los discursos de que la literatura “facilita el acceso a mundos posibles”, “la construcción de subjetividad”, entre otras similares. La docente reconoce que sus estudiantes incorporan otros saberes que serían parte de las lecturas, si bien no son las esperadas o las que le permitan ratificar algo del orden de lo placentero o de la comprensión, incluso del ingreso a un mundo posible o de la elaboración de un gusto estético. Aún así, advierte la necesidad de poder dar

cuenta de esas voces y de las analogías que los niños y las niñas realizan en relación al texto leído.

En este sentido, también compartimos la intervención realizada por otra estudiante y colega docente, María Candelaria Raña el 17 de junio del 2019:

Quando conocí el paradigma de “leer por placer” tan opuesto a todas las prácticas escolares que yo había experimentado como alumna en mi tránsito por la escuela primaria, quedé obnubilada. En mis primeros pasos por la docencia creo que estaba casi paralizada, no quería tocar las lecturas, no quería decir nada sobre ese texto, solo observaba si había placer. Y no sabía qué más hacer con esos textos. Sabía que no iba a caer en “el cuco de la lectura comprensiva”. A medida que pasó el tiempo, me di cuenta que estaba negando a los estudiantes ciertas herramientas, y también intuía que en mis clases pasaban algunas otras cosas que yo no podía nombrar del todo.

De hecho, al leer los distintos registros y análisis de clases narradas por C. Cuesta o la que nos enviaron en clases posteriores, me encuentro con mis limitaciones, me angustio: no sé tanto de teorías literarias, lingüísticas, gramaticales, de historia de la literatura... ¿cómo retroalimentaré eso que sucede en las aulas?

Esto me lleva a preguntarme también por el tipo de escucha que se da en las aulas, ¿desde dónde escucho? Tener en cuenta el capital cultural que portan lxs estudiantes implica enfrentarme a la pregunta sobre mi capital cultural también. Entonces, cuestiono la liviandad con que afirmo que puedo escuchar más. Recuerdo escuchas demagógicas, las de decir a todo ¡muy bien, muy interesante! (aunque lo único que me parece muy bien e interesante es lo que se arrima a lo que yo sé, a lo que espero). Destaco que en esos momentos por lo menos me censuré, no les dije “muy mal/incorrecto”, aunque seguramente se leyera entre líneas. Hoy comprendo que quizás sea yo la que no puede alojar esa participación disruptiva y que puede haber algo valioso ahí. ¿Cómo evaluar desde esta perspectiva? ¿Cómo acompañar sus procesos de aprendizaje como lectores? ¿No hay ningún indicador desde donde pensar las clases de literatura o hay muchos, variados, de acuerdo a los marcos teóricos en los que me apoye, y que aparecen en forma de caos en nuestras aulas?

Este aporte expresa la continuidad del planteo sobre la enseñanza de la literatura y la preocupación por tratar de recuperar las voces estudiantiles a las que califica de “participaciones disruptivas”. El relato de la docente Candela nos interesa porque, al igual que el anterior, se sitúa en una posición que podríamos calificar como resistencia a determinadas orientaciones y preceptivas. Sus preguntas nos permiten re orientar la discusión a las condiciones laborales del trabajo docente, por un lado, ya que se pregunta por la evaluación como un momento y una práctica del cotidiano escolar que no se debe desatender. Por otro lado, y en relación con lo anterior, si la noción de lectura literaria se encuentra asociada al placer y a la idea de que la lectura de literatura sólo debiera ser un espacio placentero, ¿cuáles serían las prácticas a desarrollar?, ¿disfrutar y comprender?; por otro lado, ¿cuáles serían los contenidos a abordar? Dichos cuestionamientos no podríamos suponerlos como

“malas interpretaciones” de las líneas pedagógicas y orientaciones curriculares, sino como formas en las que las y los docentes se preguntan válidamente por las cercanías y distancias que presentan dichas prerrogativas con su propia práctica en el aula y con lo que allí efectivamente sucede. En los casos que venimos analizando, en relación a la lectura literaria y la enseñanza de la literatura, desde nuestro lugar nos preguntamos: ¿qué es el placer?; ¿qué es comprender?, ¿cómo se acredita?, ¿qué tipo de saber específico sobre la literatura responde? A la hora de evaluar a nuestros estudiantes, ¿evaluamos si el cuento les gustó o evaluamos saberes específicos vinculados a la trama, los personajes, el género literario?

En estrecha relación, la docente también se pregunta por la concepción de sujeto lector que dichas premisas sustentan. Así confirma que “esto me lleva a preguntarme también por el tipo de escucha que se da en las aulas, ¿desde dónde escucho? Tener en cuenta el capital cultural que portan lxs estudiantes implica enfrentarme a la pregunta sobre mi capital cultural también”. En tal sentido, también se cuestionan ideas sobre la lectura que refieren a una idea de *intimidad, privacidad*; la materialidad del libro como fundamental (generalmente de un autor prestigiado y con ciertas marcas paratextuales legítimas, “de calidad”); o los lectores que deben demostrar determinadas actitudes o conductas (Dubin, 2019).

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Frente a la problemática expresada, el Módulo La literatura en la escuela primaria se plantea, por un lado, la importancia de ofrecer a las y los estudiantes-docentes en ejercicio investigaciones que aporten a la revisión de sus formaciones de base, que les permita ampliar sus lecturas y proporcionar un recorrido alternativo, sin descartar ni demonizar las ofrecidas en sus formaciones profesionales, sino para que esa revisión les posibilite observar en sus propias aulas qué cuestiones es fundamental que indaguemos. De allí que la propuesta se plantee, en las clases siguientes, en la presentación y desarrollo de determinados estudios - especialmente de teoría literaria - para avanzar en la elaboración de una propuesta metodológica. Esto significa, por otro lado, reconocer y reafirmar la necesidad de recuperar para la formación docente saberes específicos de la lengua y la literatura como los que menciona la docente citada. Estos son estudios que se preguntan sobre la especificidad de la literatura, concepciones de literatura y sus relaciones con lo social, conocimientos literarios en relación a las lecturas y la figura del lector, entre otros.

Al mismo tiempo, busca atender a los modos de leer literatura en el aula de las y los docentes con sus estudiantes de manera situada en el cotidiano escolar. En este sentido, se propone indagar en el sentido y valor de los comentarios e intervenciones que realizan las niñas y los niños cuando se lee literatura (de los que aún no sabemos lo suficiente y que como docentes no logramos entender del todo) pues consideramos que esas analogías que realizan con otros

consumos culturales se inscriben en formas de pensar lo literario y dan cuenta de saberes específicos de la literatura.

CONCLUSIONES

A partir de presentar una experiencia educativa llevada adelante en el Módulo La Literatura en la escuela primaria pudimos dar cuenta de los desarrollos que llevamos adelante desde los estudios en una Didáctica de la Lengua y la Literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2011; 2019) -no sólo en dicho Módulo sino en toda la carrera- ya que buscamos recuperar las voces y los saberes de las y los docentes que trabajan en el cotidiano escolar en distintas instituciones educativas del vasto territorio nacional. En particular, en esta comunicación presentamos una consigna de trabajo que indaga en la reflexión sobre las concepciones de la literatura como objeto de enseñanza y los efectos en el trabajo docente que estas producen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Libros Del Zorzal.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente : Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>
- Morini, L. (2021). *Dominancias en la producción reciente argentina sobre lectura, escritura y experiencias formativas con la literatura en contextos de encierro punitivo (2001-2020)*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de La Plata] <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2159/te.2159.pdf>
- Oviedo, M.I. (2021). *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria Provincia de Buenos Aires (2007-2018)*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata] <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>
- Perla, M. (2021). *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

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*, 3(3), 14-15.

Lectura y escritura en la enseñanza universitaria de contabilidad. Objeto de investigación e innovación

Yamila Aylén Clerici
Graciela Rosa Lecumberry
Universidad Nacional de Río Cuarto
yclerici@fce.unrc.edu.ar
glecumberry@exa.unrc.edu.ar

RESUMEN

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje que inciden en la apropiación del lenguaje disciplinar en Sistemas de información contable I, se constituyeron en objeto de análisis en el proceso de investigación desarrollado para identificar líneas de acción en una propuesta pedagógica innovadora. Se evidenció, en dichas prácticas, que los estudiantes no lograban expresar una misma noción del conocimiento utilizando las distintas representaciones lingüísticas en contabilidad. Para indagar sobre ello, iniciamos una investigación diagnóstica, a fin de analizar los factores que influyen en la apropiación del lenguaje contable; en el marco del Trabajo Final de Especialidad en Docencia en Educación Superior, Universidad Nacional Río Cuarto.

Pudimos identificar aspectos de las prácticas desarrolladas; estrategias de enseñanza tradicionales y posicionamientos de los estudiantes sobre la forma de estudiar contabilidad que influyen en la relación que logran establecer entre los conocimientos. Dichos resultados ponen de manifiesto la necesidad de identificar líneas de acción en las prácticas, propiciando la alfabetización académica con el fin de que los estudiantes logren estrategias para comprender las formas de razonar, el lenguaje y el modo de construir conocimiento en contabilidad e incidir en la superación de las dificultades de aprendizajes disciplinares; siendo este el eje central del presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: lenguaje contable; conocimiento disciplinar; innovación; práctica docente; enseñanza universitaria

INTRODUCCIÓN

Los docentes que piensan y repiensen sus prácticas, no desconocen que la educación requiere de cambios constantes y para lograr esos cambios es necesario en primer lugar realizar registros, análisis de las propias prácticas, documentando de ese modo los problemas que afrontan. Es imposible lograr los cambios, sin entender apropiadamente los problemas que presenta la enseñanza. Este proceso hace que el docente se reconozca no como sujeto concluido, sino como un ser que va tomando forma alrededor de relaciones dialécticas que entabla con un otro (Sanjurjo, 2011; Prat et al, 2017).

En este contexto y en coincidencia con Carlino (2020) consideramos que los equipos docentes de la universidad tienen la responsabilidad de enseñar a los estudiantes, futuros profesionales, ayudándolos a aprender contenidos, saberes y la cultura institucional. Se debe abandonar la idea de que sean los estudiantes quienes se amolden a la enseñanza de los docentes y debemos conocer las necesidades educativas de los alumnos reales rediseñando propuestas de enseñanza acorde para que les ayude aprender en el campo disciplinar específico. En esta búsqueda de nuevas alternativas, se hace presente la innovación que conlleva a cambios sustantivos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el presente trabajo, entendemos a la innovación en la enseñanza universitaria como conjunto de procesos intencionales, tendientes al mejoramiento de la enseñanza, que implican rupturas con prácticas preexistentes y cambios en las creencias, supuestos o teorías subyacentes que sustentan las prácticas. Caracterizándola, por lo tanto, como un proceso complejo (Lucarelli, 2004; Carbonell Sebarroja, 2001; Macchiarola, 2012; Amieva y J. Clerici, 2013).

En educación superior, a cada disciplina le corresponde la responsabilidad formativa, desde sus formas particulares de construir conocimiento, en base a los contenidos seleccionados curricularmente, privilegiando propósitos y objetos de lectura que promuevan y favorezcan la formación lectora de los estudiantes como fundamento de aprendizajes autónomos y significativos (Olivera, 2020; Stagnaro, 2018). Específicamente, la Contabilidad es un campo del conocimiento que se fundamenta en teorías, normativas y procesos que dan característica a la actividad contable; que obtiene los datos de los comprobantes comerciales, los procesa en base a las normativas y los refleja en un lenguaje de información cuantitativa-específica para brindar información. Por ello, leer en este campo disciplinar implica abordar diferentes tipologías textuales -esquemas, símbolos, signos- y reconocer objetos de lectura que tienen formatos particulares. De este modo, resulta necesario proponer prácticas universitarias que aborden las particularidades del lenguaje contable, que problematicen la lectura de información contable teniendo en cuenta que dicho lenguaje presenta términos técnicos, que tienen un alcance y significado diferente al lenguaje cotidiano. Demostrándose así la

necesidad de trabajar en pos de la construcción de estrategias que fomenten la alfabetización académica en el ámbito universitario.

IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La docencia universitaria se enfrenta a cambios constantes en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje debido a la presencia de diferentes procesos sociales, políticos y culturales dentro del contexto institucional donde se desarrolla. Dichos cambios exigen, entre otras cosas, que los docentes reconozcan las problemáticas que subyacen en la enseñanza y en los aprendizajes disciplinares en la formación de jóvenes que ingresan a la universidad; ello a través de la indagación, investigación y reflexión en y sobre la práctica. Demandando nuevos roles a los docentes donde la enseñanza y la investigación coinciden en varios puntos de encuentro. En donde los docentes no sólo se centran en enseñar, sino que, además, buscan construir conocimiento de su práctica, por medio de la investigación.

Atendiendo a las problemáticas que se presentan a nivel áulico, la investigación resulta importante ya que aporta nuevos conocimientos y se transforma en una herramienta didáctica y útil para la formación de profesionales, facilitando los procesos reflexivos, promoviendo el aprendizaje para la comprensión, el pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes universitarios de ciencias económicas (Perez y Pinto Perry, 2016).

Compartiendo este posicionamiento, la investigación realizada sobre las prácticas educativas desarrolladas en la asignatura SIC I-Facultad de Ciencias Económicas de UNRC-, nos permitió identificar que ciertos aspectos de enseñanza y de aprendizajes inciden en la apropiación del conocimiento contable. Se reconocieron estrategias de enseñanza que visibilizan, en primer lugar, prácticas que potencian una articulación unidireccional de la teoría en la práctica. En segundo lugar, prácticas tradicionales con una fuerte presencia del rol docente como transmisor de conocimiento, que enseñan el contenido, mientras que los estudiantes presentan un rol pasivo. Por otro lado, en relación a las estrategias de aprendizaje, se evidenció que los posicionamientos epistemológicos de los estudiantes influyen en la relación que logran con los conocimientos contables.

Estos resultados obtenidos en la investigación diagnóstica, pusieron de manifiesto la necesidad de rediseñar algunos aspectos de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de SIC I, principalmente aquellas que inciden en la apropiación del lenguaje disciplinar contable. Diseñando para ello una innovación en la enseñanza de contabilidad centrada en el estudiante y en sus prácticas de lectura-escritura disciplinar. Proyecto innovador centrado en propuestas de enseñanza y aprendizaje que propicien la apropiación del lenguaje disciplinar contable, que permita aprendizajes significativos, desarrollo de habilidades e integración de nociones teóricas con las prácticas. “Ni la teoría ni la práctica gozan de

preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente a la otra” (Carr, citado en Lucarelli, 2004, p 6). No puede pensarse en la práctica sin el conocimiento de la teoría, la relación entre ellas y los posicionamientos epistemológicos.

OBJETIVOS

Pensar nuevas formas de enseñanzas supone repensar, problematizar las prácticas habituales y complementarlas con otras. En este contexto, nos proponemos como objetivo general del proyecto innovador, diseñar una propuesta de enseñanza para SIC I centrada en los estudiantes con el fin de lograr la alfabetización académica contable mediante instancias que fomenten la lectura, la escritura y el aprendizaje autónomo.

Específicamente se pretende generar instancias educativas que posibiliten un aprendizaje autónomo en los estudiantes mediante la articulación teoría-práctica y diseñar actividades que posibiliten el desarrollo de habilidades de lectura y escritura contable por medio de consignas reflexivas centradas en situaciones problemáticas.

POSICIONAMIENTOS CONCEPTUALES QUE ORIENTAN LA INNOVACIÓN

La planificación, desarrollo y evaluación de las innovaciones tendientes a resolver problemas en el plano de la enseñanza y aprendizaje se constituyen en los contextos institucionales y los profesores eligen entre las diversas alternativas, definen medios; es decir realizan una integración y creación flexible situada en función de las características particulares de los problemas que enfrentan (Macchiarola, 2012). Por ello, para lograr cambios en los aprendizajes se necesitan de “prácticas educativas innovadoras que ponderen el acento en el proceso reflexivo y en el papel de la comprensión en el conocimiento” (Litwin, 2008, p. 66). Es decir, un aprendizaje guiado y acompañando al estudiante para que logre la autonomía del contenido disciplinar (Stagnaro, 2018).

En la enseñanza de la Contabilidad, los docentes se enfrentan, al igual que en otras áreas de conocimiento, al desafío de desarrollar, incentivar y promover hábitos de lectura y escritura. Dicho campo disciplinar, como parte del sistema de información de la organización, procesa datos llevándolos a un lenguaje de información cuantitativa y específica, que utilizan las organizaciones o entes. Dicha información debe ser leída, comprendida, interpretada, explicada con una función básica: brindar información útil para los diferentes usuarios interesados. En esta misma línea, Chaves et al (1998, citado en Olivera 2020) analizan el lenguaje contable como un conjunto de términos o vocablos calificados como técnicos; hay palabras que en el lenguaje cotidiano tienen un alcance y significados diferentes en la disciplina contable. Por ello, en las prácticas educativas y desde el punto de vista pedagógico, los estudiantes deben contar con herramientas que les permitan superar las dificultades de

comprensión - por ejemplo, entender conceptualmente al debe o al haber-, y puedan establecer inferencias y juicios valorativos. Es decir, deben poder comprender lo que leen cuando leen información contable (Olivera, 2020).

Así, leer en contabilidad implica abordar diferentes tipologías textuales -esquemas, símbolos, signos- y reconocer objetos de lectura contable. Los objetos de lectura contables tienen formatos particulares ya que son documentos comerciales, registros con rayados específicos como Libro Diario y Mayor, fichas de stock, clientes, proveedores, entre otros. Los mismos requieren de su interpretación y comprensión de los datos numéricos como textuales que les permita la generación de información contable para la toma de decisiones (Olivera, 2020). Los documentos comerciales respaldan las operaciones de una organización y se constituyen en soportes de datos que serán extraídos para someterlos al procesamiento y consiguiente obtención de información contable. Son textos con ciertas particularidades, que tienen su propia estructura y organización, con formatos específicos y que requieren datos de la operatoria a completar de carácter textual, numéricos, opciones para marcar, entre otros. Los libros contables, fichas, exigen el conocimiento específico contable y la implementación de estrategias que permitan el acercamiento de los alumnos para su elaboración, registro y comprensión.

Por ello, siguiendo a Olivera (2020) el proceso de lectura y escritura de los textos contables requiere el conocimiento del contexto de aplicación y el objeto de la información contable, la técnica de registración, los soportes de la información y el propósito de lectura de esos materiales. Desde esta área del conocimiento hay necesidad de profundizar aspectos relacionados con la lectura y la escritura que asume la especificidad de la disciplina, ya que muchas veces la dificultad en la apropiación conceptual de los contenidos contables son consecuencia de falta de estrategias que permitan un proceso de lectura y escritura adecuado para la comprensión e internalización. Demostrándose así la necesidad de trabajar en pos del desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica en el ámbito de la educación superior. Aludiendo de este modo a la alfabetización académica,

... 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. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, [...], según los modos típicos de hacerlo en cada materia (Carlino, 2013, p.370).

Cassany (2006) sostiene que no existe una actividad neutra o abstracta de leer y escribir, sino múltiples, variadas y dinámicas formas de cada género, en cada disciplina del saber y,

la comprensión lectora es una competencia que reviste la característica de transversalidad disciplinar. En base a ello, y considerando que cada disciplina presenta sus propias características, a continuación, presentaremos la planificación de acciones alternativas que tienen como finalidad promover y generar procesos de enseñanzas que favorezcan la apropiación del lenguaje contable.

LÍNEAS DE ACCIÓN PARA INNOVAR EN SIC I

Dicha propuesta nos moviliza a resignificar las modalidades de enseñanza, es decir proponer modificaciones para que el aprendizaje se genere desde otra perspectiva. Así, las actividades que se proponen apuntan a que los estudiantes asuman un rol activo dentro del proceso de aprendizaje, ya que el sujeto aprende cuando se pone en actividad e interactúa con los contenidos disciplinares (Sanjurjo y Trillo Alonso, 2008). Por otro lado, pensar en clases donde el docente ya no es aquél que muestra el conocimiento, es decir muestra el globo de las historietas, sino que acompaña y facilita en el camino de aprendizaje cómo interpretar, internalizar e interaccionar con los contenidos. Camino que deberá ser transitado al mismo tiempo que construido por cada individuo (Kurman, 1993 citado en Y. Clerici et al., 2018). A continuación socializamos el diseño de tres líneas de acción que promueven la lectura y la escritura en contabilidad

- **Construyendo notas sobre los contenidos contables**

Para fomentar la apropiación del contenido disciplinar por parte de los estudiantes, se proponen momentos en las clases y fuera de ellas, para que éstos escriban, lean y analicen conceptos sobre contabilidad. Momentos que pondrán en juego la habilidad de la escucha, de síntesis y que, además, les servirá a los estudiantes como un modo de tomar nota o dejar registro de los temas desarrollados o trabajados en el aula.

Esta propuesta permitirá a los estudiantes, esquematizar los contenidos desarrollados en una clase; realizar conexiones entre las diferentes clases; contextualizar las clases donde se aplicarán los temas trabajados en los espacios teóricos, entre otros. Además de la retroalimentación de sus pares y de los docentes. Al equipo docente, contar con información sobre el avance y la interpretación de los grupos en relación al contenido disciplinar. Generar espacios para la construcción de esquemas de clases o síntesis, a través de movilización de los roles docentes tradicionales.

Según Carretero (2016) la escritura y la lectura de mapas conceptuales, gráficos y/o esquemas favorecen la comprensión de los contenidos ya que permite establecer conexiones, seleccionar, jerarquizar, establecer secuencias y articular. Producciones propias, de los sujetos que aprenden, que les permita revisar y construir sus conocimientos. Sumado a ello,

en Hernández e Infante (2017), consideran que, en el desarrollo de las clases, se deben establecer nexos con los otros temas y propiciar el vínculo entre los contenidos.

- **Lo lúdico como herramienta que potencie la lectura en contabilidad**

Leer en contabilidad implica abordar diferentes tipologías textuales basados en esquemas, símbolos y signos que requieren ser interpretados y comprendidos; resultando necesario así, prácticas que generen andamiajes que acompañen y acerquen a esa lectura. Pensar en lo lúdico como herramienta didáctica permite reconvertir el modo de enseñar los contenidos curriculares y propicia espacios que motivan a los estudiantes a través de diferentes estrategias. Las situaciones lúdicas en el aula permiten captar la atención de los estudiantes y se motivan a partir de ciertos desafíos. Jugando los alumnos pueden tener un aprendizaje significativo de la asignatura, ya que es una de las herramientas más efectivas para promover el aprendizaje y transferir el conocimiento gracias a su capacidad de simular la realidad ofreciendo un escenario para cometer errores y aprender de ellos en la práctica (Cárdenas Silva, 2009).

Propiciar estas instancias posibilitará que los estudiantes dejen de aplicar la teoría por medio de la ejercitación para comenzar a desarrollar formas de aprendizaje donde prima la reflexión. A través de los andamiajes construidos podrán expresar qué y cómo leen la información contable. Además, llevará a los docentes a desarrollar actividades que permitan la escritura en ese género y los posicionará en un rol de acompañantes, facilitadores del aprendizaje dejando de lado los modelos o el orden de acciones propuestas hasta el momento.

- **Los errores inteligentes como actividad para aprender contabilidad**

Siguiendo a Anijovich y González (2012) problematizar desde el error en el proceso de enseñanza y aprendizaje permite iniciar diálogos, retroalimentar y generar procesos de reflexiones metacognitivas enriquecedoras. Estos errores cuando son compartidos y se refieren a un campo del saber disciplinar se consideran sistemáticos y son anticipados por los docentes en base a investigaciones realizadas. Camilloni (2015) considera que se pueden presentar errores no inteligentes e inteligentes. Los primeros dependen de factores personales del estudiante y son difíciles de evitar, como puede ser el error de cálculos matemáticos en contabilidad. En contraposición, los errores inteligentes pueden deberse a estructuras cognitivas incompletas, procesos ineficientes o por estructura cognitiva transferida en forma automática. Trabajar sobre estos errores inteligentes nos permitirá analizar la dificultad en la construcción del conocimiento y significará una oportunidad en el proceso de aprendizaje (Anijovich y González, 2012). En este contexto se piensa en trabajar con actividades que tienen que ver con presentar situaciones problemáticas cuyas resoluciones contienen errores inteligentes, es decir posibles de abordar o trabajar.

Diseñar este tipo de actividades permitirá a los estudiantes generar un espacio de aprendizaje retomando el error. Podrán dimensionar las dificultades que se manifiestan en el campo disciplinar al momento de ser evaluados y trabajar los errores en vista de ser retroalimentados como una oportunidad en el proceso de aprendizaje. A los docentes seleccionar y reconstruir situaciones puntuales en base a las propias experiencias estudiantiles. Además, los invitará a diseñar estrategias de enseñanza y evaluación adecuadas.

CONSIDERACIONES FINALES

Diversos estudios como Carlino (2013); Moyano (2018); Natale y Stagnaro (2014) han demostrado la importancia del aprendizaje de escritura y lectura como herramientas transversales a la cultura académica en el nivel universitario, la cual conlleva dos objetivos relacionados, enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En la medida que se adapten diversas estrategias propuestas, se podrá potenciar aprendizajes profundos en los estudiantes e incrementar sus niveles de motivación en la escritura y en el campo disciplinar. La propuesta innovadora planteada cobra sentido en el contexto institucional debido a la cronología transversal en los contenidos a enseñar, prevaleciendo prácticas educativas con sujetos activos que intercambian ideas y conocimientos que enriquecen la enseñanza y el aprendizaje. Se espera, con dicha innovación, potenciar el saber contable en vistas de lograr la alfabetización académica disciplinar.

Finalmente, desde una mirada proyectiva, considerando el diseño y las líneas de acción que hemos propuesto, identificamos dos ejes relacionados con la implementación que podrían pensarse y ser objetos de futuras investigaciones. En primer lugar, la propuesta de seguimiento para evaluar y acompañar la innovación propuesta. En segundo lugar, los desafíos para fortalecer dicha innovación desde una mirada colectiva e institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amieva, R. y Clerici, J. (2013). El papel del asesor pedagógico en las innovaciones educativas en Ingeniería. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 2(4), 29-46.
- Anijovich, R. y González, C. (2012). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Editorial AIQUE.
- Camilloni, A. (2015). Nudos de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad, necesidades de actualización, profundización e investigación educativa. *La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia*. Montevideo: Udelar. CSE, 2015 (Temas de enseñanza, n.º 2)
- Carbonell Sebarroja, J. (2001). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*, 127. Ediciones Morata. Madrid.

- Cárdenas Silva, J.M. (2009). *El juego como herramienta en la educación social*. <http://www.galeon.com/serespontaneo/aficiones1433579.html>.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2020) Para que los universitarios lean clase a clase... (¿de quién es el problema?). E. Ramírez Leyva (Coord.). *La formación de lectores más allá del campo disciplinar*, 113-129. México UNAM. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Clerici, Y., Bernardi, A., Miazzo, C. y Bocco, A. (2018) Nuevas estrategias de enseñanza en Sistema de Información contable I. resultados y desafíos. En G. García ... [et al.]. *Vínculos entre investigación educativa y docencia : ¿qué avances hemos logrado?: IV Jornadas Institucionales sobre Investigaciones y Experiencias Educativas en carreras de Ciencias Económicas*. (1a ed). UniRío Editora, 2018. Río Cuarto.
- Hernández-Infante, R.C. e Infante-Miranda, M.E. (2017). La clase en la educación superior, forma organizativa esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educación y educadores*, 20(1), 27-40. Scielo.
- Litwin, E. (2022). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Tilde editora.
- Lucarelli, E. (2004). *Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad*. [Ponencia] Terceras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Junio 2004. Universidad Nacional del Sur.
- Macchiarola, V. (2012). *Rupturas en el pensar y el hacer: políticas y prácticas de innovación educativa en la universidad*. (1º ed). UniRío Editora. Río Cuarto. Argentina.
- Moyano, E. (2018). La enseñanza de la lectura y la escritura académicas mediante programas a lo largo del currículum universitario: opción teórica, didáctica y de gestión. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 34, 235-267. SciELO Brasil.
- Natale, L. y D. Stagnaro. (2014). El parcial presencial. En Irina Alzari [et.al] (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires.
- Olivera, M. C. (2020). La comprensión lectora en la enseñanza de la Contabilidad. *Revista Experiencias del PCE*, 4(4), 35-42. Ediciones FHyCS: Posadas. <http://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/experiencias>
- Perez, V.G., y Pinto Perry, G.R. (2016). La investigación contable como herramienta didáctica en la docencia de la contabilidad. *Ciencias Administrativas*, (7). Universidad Nacional de la Plata. <https://revistas.unlp.edu.ar/CADM/article/view/2037>
- Prat, M.R., Monetti, E., Baigorria, L. y Ballesteros, M.C. (2017). ¿Cómo aprende a enseñar química un docente universitario? En Mónica Insaurralde (comp.) *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente*. Noveduc.
- Sanjurjo, L.O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de educación*, 2(3), 71-84.

Sanjurjo, L y Trillo Alonso, F. (2008). *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Ediciones: Homo Sapiens.

Stagnaro, D. (2018). Mediaciones docentes en la enseñanza de las disciplinas a través de la lectura y la escritura. En Natale y Stagnaro (Org.). *La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza*. (1 ed.), 15-58. Ediciones Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Medicina del lenguaje, bases para la alfabetización académica. Lenguaje Técnico Veterinario a través de la Etimología y la Literatura, experiencia de una Práctica Extracurricular

Julián de la Torre
María Florencia Unzaga
Viviana Edith De Palma

Cátedra de Semiología y Propedéutica, Facultad de Ciencias Veterinarias Universidad Nacional de La Plata

jdelatorre@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

Se trata de un relato de una práctica extracurricular destinada a estudiantes de la carrera de Ciencias Veterinarias a partir del segundo año de la carrera, diseñada para fortalecer el lenguaje técnico de los estudiantes de veterinaria, combinó la etimología y la literatura general en un enfoque pedagógico innovador. La titulamos Medicina del lenguaje, bases para la alfabetización académica como una forma de jugar con las palabras y contextualizando el ámbito de desarrollo de esta. Durante el módulo introductorio, los estudiantes analizaron textos literarios de autores como García Márquez, Pieper y de Puig, fomentando el pensamiento crítico y la comprensión profunda de conceptos. En el módulo específico, se realizaron ejercicios de relación prefijo-sufijo y etimología de palabras relacionadas con la anatomía animal, utilizando imágenes y textos específicos como apoyo visual.

Los resultados de la práctica extracurricular fueron notables. Los estudiantes demostraron un mayor dominio del vocabulario técnico, una mejora significativa en la redacción de textos médicos y una comprensión más profunda de los conceptos complejos. La metodología activa y participativa, junto con la combinación de literatura y etimología, promovió la internalización del lenguaje técnico de manera natural y significativa.

Esta experiencia demuestra que la incorporación de enfoques pedagógicos alternativos, como la etimología y la literatura, puede enriquecer significativamente la formación de los futuros profesionales de la veterinaria, fortaleciendo su capacidad de comunicación y comprensión en el ámbito técnico.

PALABRAS CLAVE: etimología; literatura; lenguaje técnico veterinario; educación veterinaria; práctica extracurricular

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo compartir una experiencia de práctica extracurricular que se llevó a cabo con estudiantes de veterinaria, con el propósito de mejorar su lenguaje técnico en el ámbito de la medicina veterinaria. Esta propuesta, enmarcada en el “Sistema de Prácticas Extracurriculares” de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) bajo la Resolución 686/18, se basó en el uso de la etimología y la literatura como recursos didácticos para favorecer la comprensión y la expresión escrita de los conceptos y términos propios de esta disciplina científica y profesional.

El lenguaje técnico veterinario es un elemento esencial en la formación de los futuros profesionales de esta área, ya que les permite acceder, construir y comunicar el conocimiento especializado que sustenta su práctica. Sin embargo, el aprendizaje de este lenguaje no es un proceso automático ni lineal, sino que implica el desarrollo de diversas habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas que deben ser fomentadas y acompañadas desde la enseñanza. En este sentido, se han identificado diversas dificultades que los estudiantes de veterinaria suelen presentar en relación con el lenguaje técnico, tanto en la comprensión como en la producción de textos especializados. Estas dificultades pueden afectar el rendimiento académico, el desarrollo profesional y, en consecuencia, afectar negativamente el desempeño futuro en el ejercicio de la profesión, por lo que se requieren estrategias pedagógicas que las aborden de manera integral y significativa.

La práctica extracurricular que se describe en este trabajo se planteó como una alternativa innovadora para abordar el lenguaje técnico veterinario desde una perspectiva lúdica, reflexiva y crítica, utilizando la etimología y la literatura como medios para facilitar el aprendizaje. La etimología, como el estudio del origen y la evolución de las palabras, permite comprender el significado profundo de los términos técnicos, así como establecer relaciones entre ellos y con otros campos del saber. La literatura, como el arte de la palabra escrita, permite apreciar la riqueza y la diversidad del lenguaje, así como desarrollar la capacidad de análisis, interpretación y expresión de ideas.

La práctica se desarrolló en dos módulos: un módulo introductorio, en el que se leyeron y analizaron textos literarios de autores como García Márquez, Pieper y de Puig, que abordaban temas relacionados con la comunicación, la comprensión y el pensamiento crítico; y un módulo específico, en el que se trabajó con textos científicos y técnicos de la medicina veterinaria, aplicando los conocimientos etimológicos y literarios adquiridos en el módulo anterior. A través de la discusión grupal, la reflexión individual y la escritura creativa, se buscó que los estudiantes fortalecieran su lenguaje técnico veterinario, tanto en el nivel léxico como en el nivel discursivo, y que lo integraran con su formación científica y humanística.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La práctica extracurricular se desarrolló en dos módulos:

Módulo Introdutorio: Lectura y análisis de textos literarios de autores como García Márquez, Pieper y de Puig, que fueron seleccionados por su relevancia para el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico. A través de la discusión grupal se buscó que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de la comunicación efectiva, la comprensión profunda y el pensamiento crítico en el aprendizaje del lenguaje técnico veterinario y en su futura práctica profesional.

Módulo Específico: Se trabajó el reconocimiento y la aplicación de los elementos morfológicos y etimológicos del lenguaje técnico veterinario, mediante ejercicios de relación prefijo-sufijo y análisis de palabras derivadas de las raíces latinas y griegas. Se utilizaron como apoyo recursos visuales y textuales que mostraban la evolución histórica de la terminología veterinaria, como el antiguo texto de Columella (1977). Además, se practicó la lectoescritura de historias clínicas en lenguaje coloquial y técnico, comparando las ventajas y desventajas de cada uno.

La evaluación final consistió en el análisis crítico de un texto de medicina veterinaria, en el que los estudiantes debían identificar los conceptos clave, las relaciones lógicas, las falacias argumentativas y las posibles mejoras en la redacción.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La práctica extracurricular, desarrollada en un ambiente íntimo y de estrecha colaboración entre 7 docentes y 3 estudiantes, propició un intercambio enriquecedor y un seguimiento personalizado, potenciando el carácter innovador de la propuesta, tal como lo plantea Lucarelli (2004), al romper con las formas tradicionales de enseñanza del lenguaje técnico veterinario. La metodología activa y participativa, basada en la etimología, el análisis de textos literarios y la resolución de problemas, fomentó el protagonismo de los estudiantes en su propio aprendizaje, tal como propone Barraza (2013) en su enfoque crítico-progresista de la innovación educativa. El trabajo en grupos pequeños y la interacción cercana entre docentes y estudiantes, descrito por Remedi (2004) como un "emprendimiento conjunto", permitieron un seguimiento personalizado y un aprendizaje más significativo.

Si bien la naturaleza cualitativa de la evaluación, basada en gran medida en los comentarios verbales de los estudiantes, puede ser considerada una limitación desde una perspectiva metodológica, la riqueza de las interacciones y la profundidad de los resultados observados sugieren un impacto positivo en el aprendizaje. Los estudiantes no solo mostraron un mayor dominio del vocabulario técnico y una mejora en la redacción de textos médicos, sino que también evidenciaron una comprensión más profunda de los conceptos y un renovado interés por la lectura. Además, la transferencia de habilidades desarrolladas en la práctica

extracurricular, como la comprensión de textos y la redacción, a otras áreas del aprendizaje y la práctica profesional de los estudiantes, sugiere un impacto duradero y significativo en su formación.

Esta experiencia, aunque limitada en número de participantes, resalta el potencial de metodologías activas y participativas, basadas en la etimología y la literatura, para enriquecer la enseñanza del lenguaje técnico en medicina veterinaria. Los resultados de esta práctica extracurricular no solo respaldan la eficacia de la propuesta pedagógica, sino que también sugieren su potencial para ser implementada en otros contextos educativos y contribuir a la transformación de la enseñanza en la universidad, promoviendo un aprendizaje más activo, participativo y contextualizado.

CONCLUSIÓN

La experiencia de la práctica extracurricular confirma la efectividad de la etimología y la literatura como herramientas para la adquisición del lenguaje técnico veterinario. Los resultados positivos en vocabulario, redacción, comprensión y dominio del lenguaje técnico respaldan la validez de esta propuesta pedagógica innovadora en un contexto extracurricular. Sin embargo, es crucial reflexionar sobre los desafíos futuros y contrastar estos hallazgos con los preceptos de las ciencias de la educación, abriendo así un espacio para el debate y la mejora continua.

Uno de los principales desafíos reside en la transferencia de estas habilidades lingüísticas a contextos académicos y profesionales más amplios. Si bien los estudiantes demostraron un progreso significativo en el manejo del lenguaje técnico dentro del marco de la práctica extracurricular, es fundamental evaluar si estas habilidades se traducen en un mejor desempeño en asignaturas curriculares y, posteriormente, en su futuro ejercicio profesional. Para ello, sería necesario establecer mecanismos de seguimiento y evaluación a largo plazo, que permitan analizar la evolución de los estudiantes y el impacto real de la práctica en su trayectoria académica y profesional. Este desafío se alinea con la necesidad de evaluar no solo los productos, sino también los procesos de aprendizaje, tal como sugiere Davini (2016), y de fomentar la autorregulación y la metacognición en los estudiantes, como proponen Anijovich y Capelletti (2014).

Otro desafío importante es la necesidad de ampliar y diversificar la muestra de estudiantes participantes. La presente experiencia, aunque valiosa, se limitó a un grupo reducido de tres estudiantes, lo que plantea interrogantes sobre la generalización de los resultados. Sería interesante replicar la práctica con un mayor número de estudiantes y con diferentes perfiles académicos para evaluar su eficacia en diversos contextos. Al hacerlo, se podría analizar

cómo la innovación se adapta a diferentes entornos y necesidades, tal como señala Lucarelli (2004).

Además, es importante considerar la incorporación de herramientas de evaluación más rigurosas y objetivas, como las rúbricas propuestas por Anijovich y Capelletti (2014). Si bien los comentarios verbales de los estudiantes son valiosos como retroalimentación, es necesario complementar esta información con instrumentos de evaluación más estructurados, que permitan medir de manera más precisa el impacto de la práctica en el aprendizaje. Esto también contribuiría a una mayor transparencia en el proceso de evaluación, un aspecto clave para la motivación y el compromiso de los estudiantes, según Valenzuela (2001).

Desde la perspectiva de las ciencias de la educación, la presente experiencia plantea interrogantes sobre la relación entre la innovación y el contexto institucional. Como señala Lucarelli (2004), la innovación debe ser entendida en relación con el entorno en el que se desarrolla. En este sentido, sería interesante analizar cómo la estructura y cultura institucional de la facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP influyeron en el diseño, implementación y resultados de la práctica extracurricular. El éxito de esta práctica, desarrollada en un ambiente íntimo y de estrecha colaboración entre docentes y estudiantes, podría atribuirse en parte a la participación activa y comprometida de los docentes, quienes asumieron un rol de tutores cercanos y accesibles, tal como lo destacan Llorente Cejudo (2006) y Valenzuela (2001) al referirse a la importancia del tutor en la educación.

Asimismo, es importante reflexionar sobre el papel del docente como agente de cambio. Barraza (2013) destaca la importancia de la gestión democrática y la participación de todos los actores involucrados en el proceso de innovación. En este sentido, sería valioso analizar cómo la participación de los docentes en el diseño y la implementación de la práctica extracurricular contribuyó a su éxito y qué desafíos se presentaron en este proceso. La estrecha colaboración entre los siete docentes y los tres estudiantes, descrita en el relato de la experiencia, ejemplifica el concepto de "emprendimiento conjunto" propuesto por Remedí (2004) y resalta la importancia del trabajo colaborativo en la innovación educativa. Este "emprendimiento conjunto" no solo facilitó la negociación de significados y la construcción de repertorios comunes, sino que también promovió un sentido de comunidad y pertenencia entre los participantes, aspectos fundamentales para el aprendizaje situado y significativo, según Gee (2004).

Finalmente, la experiencia relatada invita a reflexionar sobre la necesidad de tender puentes entre la teoría y la práctica en la formación de los futuros médicos veterinarios. El uso de la etimología y la literatura como herramientas para la adquisición del lenguaje técnico demuestra que es posible integrar diferentes saberes y disciplinas en la enseñanza,

enriqueciendo así la formación de los estudiantes y preparándolos para enfrentar los desafíos de su futura profesión. Al mismo tiempo, esta experiencia se alinea con la idea de Gee (2004) sobre el aprendizaje situado, ya que el lenguaje técnico se aborda en un contexto relevante para los estudiantes, lo que facilita su comprensión y aplicación.

En síntesis, la práctica extracurricular relatada representa un valioso aporte a la innovación educativa en el ámbito de la medicina veterinaria. Sin embargo, los desafíos futuros y el diálogo con las ciencias de la educación invitan a una reflexión profunda sobre cómo mejorar y ampliar el alcance de esta propuesta, así como a considerar su potencial para transformar la enseñanza en la universidad, promoviendo un aprendizaje más activo, participativo, contextualizado y significativo. Esta experiencia también plantea interrogantes sobre cómo replicar este tipo de prácticas en contextos institucionales más amplios y cómo formar a los docentes para que puedan asumir un rol más activo y comprometido en la innovación educativa. La incorporación de herramientas de evaluación más rigurosas y objetivas, así como la implementación de mecanismos de seguimiento a largo plazo, son aspectos clave para poder evaluar el impacto real de este tipo de propuestas y su potencial para transformar la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2014). Transparentar y compartir: las rúbricas.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.
- Barraza, A. (2010). Elaboración de propuestas de intervención educativa. Universidad Pedagógica de Durango.
- Barraza, A. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa? Universidad Pedagógica de Durango.
- Columela, L.J.M. (1977). *Los doce libros de agricultura* (A. Holgado Redondo, Trad.). Ministerio de Agricultura. (Obra original publicada en el siglo I d.C.)
- Davini, M.C. (2016). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- De Puig, I. (2018). *Aprender a pensar*. Editorial Novedades Educativas.
- García Márquez, G. (2007). *Relato de un naufrago*. Editorial Sudamericana Clarín.
- Gee, J.P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Ediciones Aljibe.
- Llorente Cejudo, M. del C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 1-24.

Lucarelli, E. (2004). Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?. *3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur.*

Pieper, J. (2017). El ocio y la vida intelectual. Ediciones Rialp, SA.

Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Valenzuela, J.R. (2001). *Habilidades para la tutoría a distancia.* Proyecto FODEPAL.

Reflexiones sobre la articulación escrita en el aula: Un análisis del Trabajo Práctico Final de Estudios sobre Política y Sociedad II

Cristian Secul Giusti
Milagros Andrea Lagneaux
Luz López Alcalá

Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata
cristiansecul@gmail.com
lagneauxma@gmail.com
lopezalcalaml@gmail.com

RESUMEN

El trabajo presenta un análisis de la experiencia en la Tecnicatura en Comunicación Pública y Política al realizar el Trabajo Final Práctico de Estudios sobre Política y Sociedad II en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Se exploran aspectos como la consigna, las dificultades durante el proceso de escritura académica y síntesis, y los aspectos positivos de los trabajos presentados.

Se destacan las palabras clave del curso y los objetivos que incluyen identificar propuestas teóricas, abordar textos estudiados, y analizar relaciones políticas en contextos actuales. En este sentido, vale señalar que el Trabajo Final Práctico analiza el discurso político contemporáneo, incorporando conceptos clave de la bibliografía y promoviendo el debate reflexivo. La materia, desde ese plano, repiensa ejercicios de escritura y análisis, y traza estrategias pedagógicas pertinentes para las dinámicas áulicas.

PALABRAS CLAVE: experiencia; análisis; comunicación política; reflexión

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo expone nuestra experiencia en la Tecnicatura en Comunicación Pública y Política al abordar el Trabajo Final Práctico de la materia Estudios sobre Política y Sociedad II (Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata). Específicamente, destacamos el trazado de la consigna, las dificultades encontradas durante el proceso de escritura, síntesis y escritura académica, así como los aspectos positivos en los trabajos presentados.

La asignatura, dictada por el Dr. Cristian Secul Giusti, Lic. Milagros Lagneaux y Lic. Luz López Alcalá⁸⁶, problematiza los conceptos primordiales del pensamiento político clásico y moderno, y procura retomar textos centrales y específicos de la teoría política. Desde ese plano, se efectúa una lectura de la bibliografía clásica, a partir de una mirada comunicacional que atiende condiciones contextuales y motivaciones de las autorías.

La asignatura contiene una variedad de lecturas en torno a la política, derechos humanos y filosofía. Entre ellas, se encuentran discursos y textos de Nicolás Maquiavelo, Karl Marx y Friedrich Engels, y Jean-Jacques Rousseau. También se incluyen análisis contemporáneos como el de Camila Vallejo, Nancy Fraser y Wendy Brown, además de obras feministas de Teresita de Barbieri y Francesca Gargallo. Del mismo modo, se revisan pensamientos desde la antigüedad con Aristóteles, Platón y San Agustín, hasta reflexiones modernas sobre justicia y democracia con Álvaro García Linera y Chantal Mouffe.

A partir de este recorrido, se pretende que los grupos estudiantiles potencien el aspecto teórico de los textos con sus apreciaciones reflexivas y críticas. El disparador del análisis se vincula con un trabajo de exposición teórica y práctica abierto al diálogo entre la antigüedad, el pasado reciente y la actualidad imperante. Establecemos así una narrativa de pensamiento y caracterizamos también la noción de lo político a lo largo del tiempo y la función de la comunicabilidad en el tratamiento de los textos. Particularmente, la referencia a las obras clásicas se hace en rigor de su situación contextual, subrayando conceptualizaciones y horizontes para retomar en el presente.

Tanto en la modalidad teórica como en la de cursada práctica se trabajan con categorías de debate vinculadas al ejercicio político en sociedad. Indudablemente, las reflexiones históricas constituyen una base de significación en las ciencias sociales y, sobre todo, en la politicidad que atraviesan los textos (remarcando su relevancia y desarrollo de la comunicación como herramienta política). Por lo tanto, las palabras clave de la asignatura se orientan según los siguientes trazados de diálogo: soberanía, sociedad civil y política, Estado, consenso, espacio

⁸⁶ Adscriptxs participantes de la cátedra: Lic. Tec. Lucía Falcón, Tec. Agustina Prugna, Valentin Cueto y Dimas Zaffar.

público y privado, ciudadanía, autoritarismo, libertad, igualdad, convivencia, liberalismo, neoliberalismo, revolución y democracia, entre otros conceptos.

El objetivo general consiste en abordar las principales ideas de la narrativa política desde una perspectiva que integra tanto a autorías clásicas como contemporáneas. Esto se hace con el propósito de ofrecer un marco que permita contextualizar los discursos políticos, alentando a estudiantes a reflexionar críticamente y producir sus propias interpretaciones.

En cuanto a los objetivos específicos, pretendemos que los estudiantes puedan identificar las propuestas teóricas que se encuentran tanto en la tradición histórica como en las corrientes más recientes del pensamiento político. Además, buscamos que desarrollen una comprensión práctica de los textos estudiados, señalando las controversias, diferentes perspectivas e interpretaciones actualizadas que puedan surgir. Asimismo, que también detallen las conexiones entre las diversas propuestas teóricas, enlazando tanto las rupturas como las continuidades en diferentes escenarios históricos (Secul Giusti, 2020).

A través de una dimensión cualitativa, exploramos los trabajos semanales realizados por estudiantes e identificamos dificultades recurrentes en la elaboración de los mismos, tales como la selección y aplicación adecuada de la bibliografía, la síntesis de ideas complejas, la estructuración del texto académico y la articulación argumentativa (que luego integrará el Trabajo Práctico Final). En tanto, prestamos especial atención a las estrategias para atravesar las complejidades de lectura y escritura, así como a los recursos pedagógicos incluidos para apoyar su proceso de aprendizaje y entendimiento académico.

Los ejercicios y las intervenciones realizadas tuvieron como objetivo motivar el intercambio y generar espacios para la reflexión y la acción; asumiendo el rol y los perfiles de las, les y los profesionales de la comunicación pública y política. De esta manera, la lectura de los materiales teóricos realizada desde la práctica contextual y comunicacional, tuvo un abordaje dinámico que invitó al ejercicio, la problematización y puesta en común de los aprendizajes. (Lagneaux, Prugna y Zaffar, 2022)

Por ello, nuestra aproximación teórica y práctica en el aula subraya los aspectos encontrados en los trabajos, tales como el análisis analítico, la profundidad en el tratamiento de conceptos, y la especificidad en la fundamentación, que, en ciertos casos, evidencian aspectos precisos de comprensión y reflexión. Esta indagación nos permite trabajar en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito de la comunicación política, para promover la reflexión, el análisis y el desarrollo de habilidades de escritura académica y estudios críticos (Secul Giusti, López Alcalá y Lagneaux, 2021).

UN DOCUMENTO ACADÉMICO

En los primeros años del ejercicio del Trabajo Práctico Final (a partir de 2019), desde la cátedra buscábamos que se ubique una figura política para su correspondiente estudio; mientras que con el tiempo, en tanto docentes, comenzamos a realizar selecciones variadas y asignaciones aleatorias a fin de que puedan explorar espacios políticos diversos. Esta estrategia tuvo como objetivo que la práctica analítica fuera abarcativa y no dependiera de posibles afinidades, permitiendo así la exploración de figuras que superaran las polarizaciones habituales y el reconocimiento de tramas discursivas novedosas.

Vale señalar que cada año los trabajos estuvieron atravesados por focalizaciones y análisis contextuales por parte de estudiantes; siendo las elecciones presidenciales y legislativas los momentos que aportan producciones comunicacionales situadas que resultan ser convocantes al momento de pensar las estrategias políticas de cada espacio. Aun así, y más allá de lo circunstancial, desde la cátedra se planifican constantemente diversas estrategias para vincular el contexto con las lecturas y las ideas principales de autorías trabajadas en clase.

El Trabajo Práctico Final actual, puntualizado en 2024, aborda el análisis del discurso político en la actualidad. La consigna invita a seleccionar un material visual, audiovisual, sonoro o escrito en contexto específico, e incorporar también declaraciones, testimonios periodísticos y participaciones mediáticas relevantes.

El trabajo requiere el análisis de al menos cuatro conceptos clave de la bibliografía de la materia, como Estado, Pueblo, Democracia y Religión, entre otros, en relación con el abordaje seleccionado. En este sentido, la asignatura espera una reflexión sobre cómo se construye el espacio de la comunicación política en ese material seleccionado, incluyendo a quiénes dirige su mensaje, desde qué perspectiva habla, cómo posiciona a sus rivales y cuál es su visión de futuro. Además, se insta a articular los pensamientos de diversas autorías relevantes, como Platón, Rosa Luxemburgo, Simone de Beauvoir, Alexis de Tocqueville, Hannah Arendt o Wendy Brown (escrituras trabajadas y leídas en el aula), para enriquecer el análisis. La producción debe tener una extensión mínima de 4 páginas y máxima de 6, excluyendo la bibliografía.

La consigna del Trabajo Final se distribuye entre el cuarto y quinto encuentro de la cursada. En este sentido, la materia promueve los ejercicios de escritura y análisis, tanto individuales como colectivos, desde el primer día, con el objetivo de identificar los principales desafíos del grupo y de cada estudiante y, a partir de allí, aplicar estrategias pedagógicas pertinentes.

Se solicita un análisis crítico del material elegido, añadiendo puntos como el contexto del mismo, la identificación de conflictos políticos y sociales presentes, la relación del contenido con lecturas de la materia, una argumentación correcta, una consideración final o conclusión, y el uso adecuado de citas y referencias bibliográficas según la Norma APA 7ma edición.

DESAFÍOS FUTUROS

En relación con la producción del trabajo podemos señalar que hay desafíos compartidos en los grupos de estudiantes y otros vinculados a sus trayectorias. En esa línea, la falta de ejercitación de la escritura tiende a ser una constante cada año, y por ello en la cursada práctica es abordada de manera continua a partir de la elaboración en clase de trabajos escritos grupales e individuales.

Esta propuesta, al ser potenciada en las clases, aporta la experiencia de la escritura en el campo de análisis de la comunicación política, y posibilita un recorrido que incorpora herramientas de lectura, escritura y articulación conceptual desde el primer día. Sobre los procesos escriturales, Paula Carlino (2019) menciona que estimulan el análisis crítico sobre el propio saber, “debido a que permite sostener la concentración en ciertas ideas lo cual a su vez está posibilitado por la naturaleza estable de lo escrito a diferencia de la volatilidad del pensamiento y el lenguaje hablado” (p.27).

En cuanto a los grupos y estudiantes que compartieron la experiencia del Trabajo Final Práctico en 2024, podemos recalcar que algunos de los abordajes tuvieron continuidad como líneas de investigación y fueron cotejados para ser publicados en revistas académicas, expuestos en jornadas y encuentros, y otros profundizados en su análisis en otras materias. Como se dijo previamente, el Trabajo Práctico Final busca que se reflexione sobre la relación entre política y sociedad. En efecto, la construcción del documento permite profundizar en la relación entre la política y la sociedad a lo largo del tiempo, mediante el análisis crítico de materiales culturales contemporáneos.

Asimismo, forja una instancia de retroalimentación entre los conocimientos resignificados en la materia y la relación entre teoría y práctica, que también lxs estudiantes exponen dentro del aula, acompañadxs de materiales gráficos, ilustrativos y digitales. Esta dinámica no solo acompaña el proceso de aprendizaje, sino que también ahonda en el desarrollo de nociones críticas y analíticas. En el marco áulico, tras la entrega del Trabajo Final, lxs estudiantes pueden compartir sus experiencias y puntos de vista, lo que crea un escenario de colaboración y discusión constructiva. A través de la integración de diversos recursos, reforzamos la articulación entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica en contextos reales.

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La reflexión sobre posibles líneas de transformación en la experiencia educativa en la Tecnicatura Superior en Comunicación Pública y Política, específicamente en el contexto del

Trabajo Final Práctico de Estudios sobre Política y Sociedad II, incluye una serie de aspectos centrales para el desarrollo académico y profesional de estudiantes. En primer lugar, se identifica la necesidad de mejorar la selección y aplicación de la bibliografía. Esto implica no sólo elegir los textos relevantes para el tema en cuestión, sino también comprender cómo integrarlos de manera específica en el análisis y la argumentación.

Una segunda instancia de transformación se relaciona con la síntesis de ideas complejas. Muchas veces, se debe condensar información en un espacio limitado, como es el caso de un trabajo académico. Mejorar esta noción no solo fortalece la escritura académica, sino que también promueve una comprensión concisa de los conceptos clave (Secul Giusti, López Alcalá y Lagneaux, 2023).

En tercer lugar, es importante desarrollar nociones de escritura académica, con el objeto de dominar la estructura y el estilo propios de la academia, además de aprender a expresar ideas de manera clara, coherente y persuasiva.

Asimismo, destacamos la relevancia de promover la reflexión crítica, con el fin de cuestionar, analizar y evaluar de manera estudiada las nociones y teorías presentadas en clase, así como también a repensar sobre su propia posición y perspectiva. Finalmente, recalamos la necesidad de postular una mirada diversa y actualizada, para habitar y conjeturar sobre el acontecer social y político en el que vivimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carlino, P. (2019). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Lagneaux, M.A., Prugna, A., y Zaffar, D. (2022). Comunicación política en el aula: reflexiones sobre las estrategias del Neoliberalismo. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 8. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/158058>

López, Y. (2022). La escritura como herramienta política: Comunicación y nuevo contexto sociocultural. *Política y Comunicación*, 1. <https://doi.org/10.24215/29533821e001>

Secul Giusti, C. (2020). Juventudes y comunicación política. *Revista Argentina De Estudios De Juventud*, 14. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/109929>

Secul Giusti, C., López Alcalá, L. y Lagneaux, M. A. (2021). *Diálogo virtual en el aula: el contrato social en tiempos de pandemia*. *Actas de Periodismo y Comunicación Social*, 7. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/127676>

Secul Giusti, C., López Alcalá, L. y Lagneaux, M. (2023). Comunicación política en el aula: una lectura sobre los espacios conservadores. XXIV Congreso de la Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la Argentina (REDCOM). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/157096>

Casos, juego de roles y aprendizaje del derecho. Experiencia en el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal

Estefania S. Antolini

Micaela Marano Mónaco

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacimiento de La Plata

antolini.duchene.20@gmail.com

micaelamaranom@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene su desarrollo en el área de la experiencia pedagógica de la enseñanza del derecho penal y procesal penal a través del estudio de casos y juego de roles o simulacro, llevada a cabo desde el Observatorio de Litigación Penal y Juicio por Jurados perteneciente a la Secretaría de Extensión de la JURSOC, UNLP, en la que ambas somos docentes.

Para ello, explicaremos la forma de trabajo con los y las estudiantes, el análisis del caso seleccionado y la participación del equipo en el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal.

Como colofón, razonaremos sobre las ventajas y desventajas de trabajar bajo el sistema del método de casos y juego de roles, a la vez que afrontaremos las interrogantes y desafíos que nos quedan por delante para perfeccionar este sistema de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: juego de roles; casos; litigación penal; enseñanza del derecho; concurso

INTRODUCCIÓN

A casi 9 años de la primera participación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata en el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal en el año 2015, es pertinente poner en palabras lo que este evento generó en la forma de enseñanza del derecho penal y procesal penal en nuestra casa de estudios.

La modalidad tradicional de enseñanza del derecho, en líneas generales, consiste en el dictado de una clase magistral donde el catedrático expone diferentes contenidos teóricos y el estudiante realiza una escucha activa; en cambio, a partir de este evento nacional, lo que se fomenta es el aprendizaje a través del método de casos y de técnicas de litigación en audiencias orales.

Juristas teóricos como Welzel, sostienen que la ciencia del Derecho penal es una ciencia práctica, con lo cual no hemos más que coincidir, pues la realidad nos ha permitido afirmar que, a través de esta metodología de enseñanza por casos, el estudiante aprehende, pues antes de ejercer el rol de profesoras fuimos alumnas que participamos del concurso en el año 2015.

Expresa Carl George Bruns: *“Es una vieja experiencia que un único caso jurídico de significación permite a menudo una comprensión más profunda de la esencia de un concepto jurídico que toda una serie de especulaciones teóricas”*⁸⁷.

Una característica obvia del método de casos es el empleo de una herramienta educativa llamada “caso”. Estos son instrumentos educativos que si bien son complejos revisten la forma de narrativas, que incluyen información y datos del plano psicológico, sociológico, científico, antropológico, histórico y de observación, además de material técnico⁸⁸.

Un caso, para un jurista, es un conflicto social⁸⁹, por lo que se analiza y se trabaja con el compromiso que en la realidad ese problema implicaría.

Es evidente que existió un cambio de paradigma en la enseñanza del derecho, por lo menos para los y las docentes involucradas en este evento. Retomando la historicidad y volviendo al año 2015, narraremos la experiencia.

Fueron dos equipos de nuestra Facultad –que fue sede del concurso- los que se presentaron por primera vez en un espacio de litigación de las reconocidas características de este encuentro⁹⁰.

La experiencia, desde entonces y hasta la actualidad, ha sido sumamente enriquecedora.

⁸⁷ BRUNS, Carl Georg, *Das Wesen der Bona Fides bei des Ersitzung*, Belin, 1872.

⁸⁸ WASSERMANN, Selma, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994, pág. 5.

⁸⁹ BACIGALUPO, Enrique, *Técnica de resolución de casos penales*, Buenos Aires, Hammurabi, 2008, pág. 91.

⁹⁰ <https://inecip.org/noticias/concurso-nacional-universitario-de-litigacion-penal-2015/>

En aquellos tiempos, quienes aquí presentamos participamos como alumnas y lejos estábamos de imaginar todo lo que surgiría después de que un equipo preparado extracurricularmente participara en simulacros de juicio frente a Universidades que ya traían su experiencia en el Concurso, que llevaba seis ediciones anteriores, siendo la del año 2015 la séptima.

Es que, el aprendizaje no se limita únicamente a quienes litigan el caso, sino que se nutre entre los participantes, ya sea cualquier persona que intervenga en el Concurso como evaluador/a, juez/a, docente entrenador/a o simplemente observando los distintos simulacros. Poder ver las formas, estrategias y preparación de otras Universidades sin dudas nos fue dejando mucho que pensar y aprender.

A partir de esta experiencia, nos replanteamos la forma de aprehender el derecho penal y procesal penal y el trabajo con casos fue la piedra angular de la que no nos separamos.

Con el devenir de los años, los simples casos se complejizaron y la preparación para la competencia hizo lo propio.

Al inicio del Concurso, los casos eran sencillos y breves, la discusión era meramente probatoria, pues entonces se buscaba que les estudiantes aprendieran e incorporaran las técnicas de litigación penal en juicio por jurados.

Luego, cumplido dicho objetivo, comienza a cambiar la lógica de la experiencia en el Concurso, siendo que lo que empieza a tomar mayor relevancia es la preparación de la teoría del caso y con ello la estrategia a desarrollar en los simulacros de juicio: no sólo debíamos saber realizar un examen directo o un contraexamen (herramienta propias de la litigación penal), sino que todas las intervenciones debían realizarse teniendo como norte la teoría del caso, sabiendo identificar qué información trabajar y qué información no era relevante para la discusión.

Cambiando el paradigma de trabajo en el caso, también cambió la forma de enseñar, pues los objetivos se fueron perfeccionando con el transcurso de los años.

Es decir, en un primer momento la estrategia se focalizó en fomentar en las diferentes Universidades participantes del Concurso, que se instale la enseñanza del derecho a través del estudio del caso concreto, se comience a hablar de las técnicas de litigación penal y se desarrollen los simulacros orales como forma de adquirir destrezas para futuros operadores del sistema acusatorio adversarial.

Actualmente los casos son más complejos, requiriéndose un análisis profundo de la dogmática penal y la elección adecuada de la teoría del caso, que sigue siendo el eje principal en el desarrollo de las distintas destrezas, agregándose además la participación en audiencias preliminares de control de la acusación, de la medida de coerción y de

admisibilidad de la prueba, piezas fundamentales a conocer en cualquier futuro litigante y operador del sistema penal acusatorio adversarial.

Todo ello reglado por las normas del nuevo Código Procesal Penal Federal, que unifica las intervenciones de Universidades de todo el país y del extranjero, permitiendo reglas claras y uniformes.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia ha sido enriquecedora desde un comienzo.

Quienes participan en este Concurso se someten a una selección que se realiza desde el ámbito del Observatorio de Litigación Penal y Juicio por Jurados.

Se trata de un taller de extensión de carácter extracurricular, al que se inscriben estudiantes que se encuentran en distintos años de la carrera y que buscan en el mencionado espacio profundizar los conocimientos que traen de materias de derecho penal y procesal penal, como así también de la materia Adaptación Profesional en Procedimientos Penales.

En dicho marco, quienes aquí presentamos, hemos sido alumnas y luego docentes entrenadoras; a la vez que pudimos participar del concurso como evaluadoras en representación de nuestra Universidad. De allí que podemos afirmar sin dudas que, de cada intervención, de cada grupo y cada año que pasa, seguimos aprendiendo.

En este espacio trabajamos con casos hipotéticos que incluyen discusiones de evidencia y de dogmática penal, lo que implica un desafío mayor en el armado y diseño de la teoría del caso: identificamos hechos controvertidos y no controvertidos, eje de la discusión, teoría jurídica, qué prueba sostiene cada posición y de cada prueba, qué información es fundamental que se produzca y profundice en un juicio oral. Este trabajo lo realizamos siempre en grupo, fomentando el intercambio entre las distintas posturas de los alumnos, quienes traen leído y estudiado el caso para el momento de la puesta en común. De esta manera, no sólo debatiremos sobre implicancias jurídicas del caso, sino que además veremos qué valores lo atraviesan, qué tipo de perspectiva debemos utilizar para comprenderlo, qué otras ciencias o conocimientos son necesarios en la solución del conflicto contenido en el caso y de qué manera abordaremos toda la información que éste trae.

Lo fundamental de este primer acercamiento al caso, se traduce en la discusión que puedan tener en los pequeños grupos.

En este punto, seguimos las ideas expuestas por Selma Wasserman (1994). *“En pequeños grupos van a discutir. Los grupos tienen la oportunidad de discutir los casos y hacerse preguntas entre ellos antes de que se realice la discusión en que participa toda la clase; allí ponen a prueba sus ideas en un ámbito exento de riesgos. Los grupos de estudio dan puntapie inicial en el campo de juego del pensamiento inteligente sobre las cuestiones que*

817

plantea el caso. El trabajo en los grupos prepara a los alumnos para la discusión más exigente que se producirá posteriormente con participación de toda la clase”.

Una vez trabajada y definida la teoría del caso, avanzamos con las técnicas de litigación.

Lo hacemos a través de prácticas de cada ejercicio, a partir de las cuales construimos qué es lo que se busca con cada uno. Por ejemplo, pedimos a los alumnos que armen alegatos de apertura, indicándoles brevemente en qué consiste este ejercicio. Cada uno preparará su intervención de acuerdo con el rol asignado y a la teoría del caso que hemos definido en conjunto.

Luego pasamos a la práctica: de pie y preferentemente sin leer, cada alumno realizará su alegato. Identificaremos que todos pueden hacer un alegato diferente y estar bien igual, aprenderemos del ejercicio realizado por un/a compañero/a y reconoceremos aciertos y errores, a partir de los cuales se irá modificando la estructura del alegato original.

Esta forma de trabajar resulta eficiente desde distintos aspectos.

En primer lugar, porque pone a los alumnos en posición de poder expresarse de forma oral, sin temor a que lo que se diga esté bien o mal, sino que simplemente tendrá su experiencia de exponer ante el grupo y con la posibilidad de perfeccionarse a medida que se va repitiendo el ejercicio.

No obstante, la expresión verbal oral se presenta como un gran primer obstáculo en sus exposiciones, puesto que les suele ser sumamente difícil darse a entender de esta manera, aun cuando tengan claro lo que quieren decir y se hayan preparado para hacerlo. Máxime teniendo en consideración que en este espacio fomentamos el uso de lenguaje claro y sencillo para la exposición de las ideas.

Esas dificultades son producto de la enseñanza del derecho donde no hay una intervención fluida entre profesor y alumno, sino que las clases suelen ser de escucha activa y mediante la recopilación de información por apuntes, culminando el curso con exámenes escritos y utilizando lenguaje técnico específico, muchas veces repitiendo lo escuchado, quizás sin haberlo comprendido en profundidad.

En estos ejercicios que proponemos, son los propios compañeros/as quienes escuchan la intervención y manifiestan qué entendieron, pudiendo así comparar entre lo que se buscaba transmitir y lo que efectivamente se transmitió. A su vez, el desafío del lenguaje implica la necesaria comprensión de lo que están queriendo decir, pues sólo así pueden dar a entender su teoría del caso.

Luego, una vez identificados los errores y a partir de las devoluciones, se repite el ejercicio en el mismo momento y se vuelve a trabajar sobre la nueva actuación.

En cada práctica, se aprende algo nuevo. Esto hacemos con todas las técnicas, siempre considerando su relación con la teoría del caso.

El respaldo bibliográfico también es importante en esta forma de aprendizaje, pero termina ocupando un lugar secundario, pues permite a los alumnos entender el porqué de cada ejercicio mientras que la práctica posibilita asimilar en profundidad la técnica.

Por su parte, en los talleres también incorporamos la práctica de audiencias previas a las del juicio oral, en las que se debaten medidas de coerción y/o admisibilidad de la prueba para el debate. Lo hacemos de la misma manera: en lugar de ver ejemplos de cómo se hacen en la práctica en los distintos tribunales, comenzamos por identificar qué se debe trabajar en cada audiencia y de qué manera, realizamos el simulacro y profundizamos con las devoluciones. Esto implica que los alumnos puedan replicar estas prácticas en cualquier lugar en el que elijan en un futuro ejercer la profesión y desde cualquier rol que les toque ocupar, pues nos centramos en entender el fundamento de cada intervención.

A su vez, debemos repasar conceptos de derecho penal y procesal penal que generalmente ya traen de las materias de la facultad y llevarlos a los debates de cada audiencia. De esta manera, los alumnos logran integrar toda la información que fueron aprendiendo de forma compartimentada a lo largo de la carrera, siempre a partir de un caso.

Esta forma de trabajo es la que se replica en el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal. En éste, con unos meses de anticipación, las autoridades envían cuatro casos hipotéticos que serán litigados durante las rondas generales, cuartos de final, semifinal y final, siendo esta última una práctica de juicio por jurados, integrado por personas de la ciudad donde se realice el concurso, previa realización de audiencia de voir dire con fines meramente didácticos. Cabe destacar que en las últimas ediciones, los casos han sido elaborados en el marco de un curso dictado por INECIP, incorporando discusiones actuales de doctrina y prueba penal.

Es así que, con el paso de los años los casos se fueron volviendo más complejos, haciendo que la discusión ya no recaiga exclusivamente sobre la prueba sino también sobre dogmática penal; a lo que se ha sumado la realización de audiencias de control de la acusación, de la medida de coerción y de admisibilidad de la prueba.

Enviados los casos y asignados los roles para las rondas generales, comienza la primera etapa del concurso que es virtual. En ella, se realizan estas audiencias con uno de los casos, que suele contener varias evidencias con información relevante para las teorías del caso de cada parte, debiendo cada universidad evaluar la manera de defender la prueba propia y cuestionar la de la contraria, ya que la decisión del juez/a que interviene en esta audiencia es vinculante y sólo se podrán ofrecer los testigos o peritos que hayan sido admitidos para el juicio.

Ya en la etapa presencial comienzan los simulacros de juicio de los primeros tres casos. En ambas etapas, se reproduce la forma de aprendizaje que utilizamos al interior del taller: luego

de cada intervención, los evaluadores –que son docentes de las distintas universidades que se presentan en el concurso- realizarán las devoluciones que deben ser tomadas para las siguientes intervenciones del equipo durante la competencia.

Es interesante destacar que esta experiencia permite un “aprendizaje acelerado”, pues los alumnos logran afinar aún más las técnicas en relación con la teoría del caso al escuchar a los participantes de otras universidades y las observaciones del jurado evaluador e incorporarlas al trabajo realizado durante la preparación, entendiendo con mayor profundidad la lógica del juicio. A su vez, pueden notar si lograron transmitir lo que se propusieron gracias a la mirada fresca de otros docentes.

En este punto, debemos detenernos en una aclaración: el equipo que va al concurso está integrado por seis litigantes –dos por cada caso- y tres testigos, ya que en los simulacros de juicio se asignan testigos de una universidad distinta a la que interviene en cada rol para así darle un mayor grado de realidad al simulacro y que no sea una especie de obra de teatro en la que cada uno aprende el guión y lo reproduce en el juicio. Esto genera que los testigos de nuestra universidad participen de simulacros en los que intervienen otras facultades, como así también escuchen las intervenciones y devoluciones que se hicieron a los litigantes en ese simulacro, las que traen para la reflexión de todo el equipo en conjunto.

Es así que tanto litigantes como testigos y docentes aprendemos muchísimo durante los cinco días que dura el concurso, haciendo de esta experiencia de las más fructíferas en términos de aprendizaje e intercambio, como así también de trabajo en equipo.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

En líneas generales la valoración de esta forma de aprendizaje es satisfactoria, no obstante, son pocas las personas que terminan capitalizando el espacio, ya que al no encontrarse dentro de la currícula obligatoria, se priorizan otras materias y asignaturas que se contabilizan para la culminación de la carrera profesional.

Sin embargo, este espacio profundiza conceptos e ideas que ya se dictaron en el marco de las clases de Derecho Penal I y II, Procesal Penal y replica ejercicios que se realizan en las Prácticas Penales.

La ventaja es que en el Observatorio la enseñanza es exclusiva de litigación penal y análisis de casos hipotéticos que se basan en diferentes hechos de la realidad, teniendo a disposición una corrección personalizada y pormenorizada, ya que los grupos son reducidos.

Si bien hemos alcanzado diferentes logros que nos hemos propuesto y que fueron en el mismo andarivel que la complejización del Concurso Nacional, el mayor rédito ha sido las devoluciones de satisfacción que nos han permitido conocer diferentes personas que transitaron el Observatorio, al igual que el pedido de diversos Fiscales y Defensores que

realizaron debates orales en juicios por jurados donde requirieron la ayuda y participación de ex participantes, lo cual implica asumir que dichos estudiantes se encuentran preparados para afrontar y analizar un caso de la realidad, pues lo han realizado en diversas circunstancias a través del juego de roles.

CONCLUSIONES

Los resultados están a la vista.

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, fue dos veces ganadora del Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal, en el año 2019 y en el pasado año 2023, lo cual, de cierta forma valida nuestra forma de enseñanza basada en el método de casos y el juego de roles.

Más allá de ello, año a año observamos cómo les estudiantes que se involucran en el Observatorio y que son inducidos a participar en el análisis de un caso que estimula su pensamiento y los obliga a exponer sus ideas de forma oral en el marco de un simulacro de debate oral, se gradúan con un plus, que es el de enfrentarse a lo más parecido a la realidad de preparar un caso y defenderlo.

Creemos que, a través del análisis de un caso y la exposición en un juego de roles, es la oportunidad de aprehender e internalizar los diferentes conceptos e institutos del derecho penal y procesal penal, porque no sólo estudian para que su versión de los hechos o teoría del caso sea la más convincente, sino que en este análisis también se preparan para derribar la posible hipótesis de la contraparte. En consecuencia, los conocimientos adquiridos en este taller se pueden extrapolar a otro tipo de conflictos en el ámbito del derecho.

“Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real”.

“Un buen caso es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula (Lawrence, 1953, pág. 215)”⁹¹.

Los centenares de casos que ya existen constituyen una vasta biblioteca de la que los docentes pueden extraer materiales para usar en sus clases.

⁹¹ WASSERMANN, Selma, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994, pág. 5.

Lejos está este método de enseñanza de estar omnipresente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, por lo que incitamos a que diferentes profesores y profesoras se inmiscuyan en esta práctica pedagógica tan efectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacigalupo, E. (2008). *Técnica de resolución de casos penales*. Hammurabi.
- Bohmer, M.F. (Comp.) (1999). *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Biblioteca Yale de Estudios Jurídicos. Editorial Gedisa.
- Bordieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus Humanidades.
- Carriò, G. (1965). *Notas sobre Derecho y Lenguaje*. Ed. Abeledo Perrot.
- Carriò, G. (2003). *Cómo argumentar un caso frente a un Tribunal*, Revista Jus N° 25.
- Carriò, G. (2003). *Cómo estudiar un caso*, Revista Jus N° 27.
- Wasserman, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*, Amorrortu Editores.

Construyendo el rol de ayudante alumno en primer año. Reflexiones en torno a su función y sus percepciones

Cecilia Inés Nóbile

Dana Sorokowski

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de La Plata

cecilia.nobile@econo.unlp.edu.ar

danuuxviii@gmail.com

RESUMEN

La existencia del ayudante alumno en las cátedras de primer año es fundamental para la inserción de los estudiantes que ingresan a la educación superior y también es clave para el desarrollo de las actividades relacionadas con la enseñanza en aulas masivas y heterogéneas.

¿Cómo llegan los estudiantes a convertirse en ayudantes? ¿Qué expectativas tienen? ¿Qué tareas desarrollan? ¿Deben recibir capacitación? las respuestas a estas preguntas no son sencillas, ya que es un rol que se desarrolla de manera “informal”, puertas adentro y sujeto a las condiciones que cada docente establece.

En este trabajo, como docente y ayudante alumna, presentamos varios interrogantes que abren el debate sobre el modo de selección y formación de los ayudantes alumnos para cumplir un rol tan importante como el de orientar a los estudiantes, en particular los de primer año de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata.

PALABRAS CLAVE: ayudante alumno; aprendizaje; función orientadora; ingresantes universitarios

CONCEPTUALIZACIÓN DEL AYUDANTE ALUMNO

El ayudante alumno es una figura habitual en las universidades, aunque no es completamente visible debido a la informalidad de su rol, la falta de reglas claras para acceder al éste y la variabilidad de las tareas dependiendo la asignatura y los docentes a cargo.

Sin embargo y a pesar de la escasa literatura sobre el tema, varios autores brindan definiciones y caracterizaciones en un intento de revalorizar la función que cumplen. ¿Cuál es? En primer lugar podría decirse que colaborar con los docentes en el aprendizaje de los estudiantes, convirtiéndose en una especie de mediadores y hasta traductores de los contenidos “La incorporación de los Ayudantes, como recurso pedagógico, opera como espejo de sus compañeros, lo que posibilita un intercambio dialógico generacional que contribuye al conocimiento de algunos de los factores de la problemática educativa” (Mac Loughlin et al, 2012).

Esto significa que una función relevante está relacionada con facilitar los contenidos, la bibliografía y ciertos métodos de estudio que favorezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, posibilita la comunicación entre el docente y los estudiantes y hasta contribuye a generar un vínculo entre ellos, ayudando a responder preguntas y recopilando dudas e inquietudes que muchas veces no llegan a los profesores por temor o inseguridad (Castillón y Quiñones, 2022).

Este aspecto es sumamente importante en aulas masivas y heterogéneas, característica del sistema universitario argentino que tiene una fuerte tensión entre un ingreso masivo por la ampliación del acceso y las elevadas tasas de deserción, lo que atenta contra la democratización de la universidad (Alcoba, et al., 2018). Debe resaltarse también que la llegada de los estudiantes a la educación superior no es igual; hay fuertes desigualdades de saberes, experiencias, acceso a las tecnologías, recursos, es decir hay “una brecha en términos de capital social, cultural y económico ocasionando pre-saberes diferentes” (Mollo Brisco et al., 2021).

Esta situación genera, entonces, muchos desafíos que pueden ser transitados de un mejor modo con ayudantes alumnos que puedan escucharlos, transmitirles sus vivencias y acompañarlos durante los primeros meses de carrera.

Sánchez-Gómez y otros (2017) sintetizan el rol del ayudante alumno, al cual denominan tutor, término más apropiado para describir el rol que cumplen. En la figura N° 1 se mencionan las 4 funciones que son atribuidas por la literatura: orientadora, académica, mediadora y social.

Función	Definición
Orientadora	El tutor da consejo a sus tutorados, respondiendo a sus demandas
Académica	El tutor debe enseñar, presentar y exponer contenidos, manejar grupos y mantener el setting correspondiente.
Mediadora	El tutor debe ofrecer de puente entre el docente y los alumnos, así como entre estos y los conocimientos. Este rol incluye un componente motivacional.
Social	El tutor debe formar un vínculo social con los estudiantes, y mostrándose accesible y disponible, preocupándose por su aprendizaje y su desarrollo académico. Además, se incluye la capacidad de respetar, tolerar y considerar de manera equitativa a los estudiantes, abriendo un espacio de confianza y cercanía.

Figura 1. Roles del tutor. Fuente: Sánchez Gómez et al., 2017, p.75

Estas funciones fueron corroboradas por una investigación que llevaron a cabo los investigadores, quienes concluyeron:

...el ayudante es usualmente significado como un estudiante de curso superior, con un mayor dominio de la materia en cuestión, que, si bien es un complemento del trabajo del profesor, ayuda a los alumnos, constituyendo así un nexo entre ambos actores no sólo en términos de comunicación, sino sobre todo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el ayudante tiene un rol de facilitador, guía y motivador, quien está en constante formación y es una figura activa dentro del equipo docente. (Sánchez-Gómez et al., 2017, p.83)

LOS AYUDANTES DE ADMINISTRACIÓN I

La asignatura Administración I Introducción a la administración y al estudio de las organizaciones, pertenece al ciclo básico de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, particularmente al ciclo denominado propedéutico junto a otras dos materias: Introducción a la Economía y Contabilidad I. Este primer período está focalizado en la enseñanza de los conceptos introductorios para el estudio de las Ciencias Económicas y en propiciar un espacio adecuado para que los estudiantes se adapten a un nuevo sistema.

Esta asignatura ha adoptado el régimen de cátedras simultáneas o paralelas, lo que implica la existencia de 3 cátedras que comparten los contenidos mínimos pero no así la totalidad de contenidos del programa. En la cátedra A funcionan 6 comisiones, cada una con un profesor adjunto a cargo y un ayudante diplomado, además del profesor Titular y un Jefe de Auxiliares Docentes. En la cátedra mencionada durante el año 2024 se anotaron más de 850 alumnos, los que se distribuyeron de manera equitativa al inicio.

La convocatoria de ayudantes alumnos es una práctica muy arraigada en la cátedra, pero no existe un modo estipulado para hacerlo, por lo que queda a consideración de los docentes de cada comisión el momento y la forma en que la realizan. Tampoco hay criterios comunes para

seleccionar los posibles ayudantes aunque, en general, se convoca a los estudiantes con las calificaciones más altas.

Por otro lado, se acercan estudiantes por motivación propia, ofreciéndose para colaborar en la cursada ya sea porque le gusta la disciplina, la metodología, los docentes o porque tienen interés en la docencia.

Independientemente de cómo llegan a cada comisión, las tareas que les son asignadas suelen estar relacionadas con la resolución de los trabajos prácticos, tanto en la orientación y seguimiento durante la clase como su corrección. Si bien se establecen pautas generales, no es posible establecer resoluciones únicas, por lo que es muy importante el criterio con el que se evalúa.

Uno de los roles más importantes, además del mencionado, es el diálogo, la contención y hasta la motivación que llegan a lograr los ayudantes en los estudiantes, no sólo explicándoles los conceptos, sino también contándoles sus propias experiencias, sus miedos, los problemas que tuvieron y la forma en que los pudieron resolver. El habla y la escucha de un par es sumamente importante para no sentirse solos y superados por una situación nueva e incierta.

Recapitulando, es claro que la figura del ayudante alumno es muy relevante en la trayectoria de los estudiantes universitarios, pero cabe preguntarse ¿Todos los ayudantes tendrán este rol? ¿Es necesaria alguna capacitación para lograrlo? ¿Quién y cómo debe brindarla? ¿Debe realizarse algún tipo de proceso de selección para escoger cierto perfil de ayudante? ¿Cuáles son las motivaciones que tienen los jóvenes para asumir este rol? ¿Influyen éstas en su desempeño?

Estos son algunos de los interrogantes que las autoras formularon y fueron los disparadores de las entrevistas y charlas entre los ayudantes de algunas comisiones de la asignatura Administración I - Cátedra A. La intención de este trabajo es analizar y reflexionar la forma en que los estudiantes llegan a convertirse en ayudantes, las tareas que desempeñan, sus vivencias y miradas, sus aprendizajes y emociones. ¿Lo estamos haciendo bien? ¿Puede mejorarse este proceso? ¿Logramos un aprendizaje significativo que tenga impacto en su carrera futura? ¿Logramos un puente entre los estudiantes y docentes a través de ellos?

LAS VOCES DE LOS AYUDANTES

Luego de realizar una encuesta y difundirla entre los ayudantes alumnos podemos hacer ciertas reflexiones y ver las similitudes entre las respuestas.

Los encuestados tienen entre 5 meses y 5 años de experiencia en este “cargo” de ayudante alumno y se les preguntó por los siguientes aspectos:

- ¿Qué es lo que te motivó o interesó de ser ayudante?
- En la comisión en la que estás ¿hay algún rol definido? ¿Tienen asignadas tareas específicas?
- A lo largo de la cursada 2024 ¿Cuáles fueron las situaciones problemáticas que surgieron entre los estudiantes?
- ¿Aprendiste algo cumpliendo el rol de ayudante? ¿Cambió tu perspectiva sobre el rol docente?
- ¿Dirías que es importante el rol del ayudante alumno en materias de 1º año? ¿Por qué?

Con respecto a la primera pregunta, se observa una similitud en las respuestas, ya que la mayoría expresa el deseo de ayudar a los estudiantes transmitiendo los conocimientos previamente adquiridos y comprendidos. Además, muchos manifiestan la intención de retribuir de alguna manera lo que ellos mismos recibieron al adentrarse en el ámbito universitario.

En lo que respecta a la organización y las tareas asignadas en las comisiones, existe una mayor variación. Algunas comisiones cuentan con un mayor número de ayudantes, lo que permite una distribución más equitativa de las tareas. No obstante, la mayoría coincide en que las funciones principales consisten en brindar apoyo, como ayudar en la corrección de trabajos prácticos, transmitir información en clase y a través de las redes sociales, y resolver dudas o consultas durante las clases.

Al considerar las problemáticas recurrentes que enfrentan los estudiantes cada año, se observa una respuesta común entre todos los encuestados: "No poder llevar al día la materia." En segundo lugar, se destaca la problemática de "conflictos entre los grupos," derivada de la falta de compatibilidad, dificultades en la comunicación y la coordinación, lo que a menudo lleva a los estudiantes a querer cambiar de grupo. En tercer lugar, aparece la dificultad de "no saber dónde encontrar el material," ya que el amplio contenido de la universidad, la antigüedad de algunos libros y la complejidad del campus dificultan el acceso a los recursos adecuados. Por último, la "inseguridad o vergüenza a la hora de preguntar" también es una problemática mencionada.

En relación a si aprendieron algo con su rol y si la perspectiva sobre lo que implica ser docente cambió, la mayoría de los encuestados coincide en que la docencia requiere tiempo, dedicación, responsabilidad y paciencia, especialmente con los estudiantes que recién ingresan. También mencionan la importancia de la organización de cada clase y del material preparado, y destacan la experiencia de estar "del otro lado" del proceso educativo.

Asimismo, coinciden en que se aprende mucho, especialmente en cuanto a la necesidad de desarrollar paciencia para comprender a un gran número de estudiantes y sus diversas

necesidades, y en cómo ayudarlos a desafiarse utilizando sus fortalezas y debilidades. Además, reconocen que el rol de docente les enseña a ser guías no solo en la materia específica, sino también en la carrera académica, especialmente para aquellos estudiantes que aún no están seguros de su elección o no han definido su dirección profesional.

Por último, se planteó la pregunta sobre la importancia de la existencia de ayudantes alumnos en primer año, y todos los encuestados concluyeron que sí es importante por varios motivos:

- 1. Transición:** El motivo más relevante es que la mayoría de los ingresantes provienen de la secundaria, y la transición a la universidad implica un cambio significativo en términos de exigencias y responsabilidades, lo que puede ser difícil de manejar.
- 2. Nexo entre el estudiante y el profesor:** En aulas con gran cantidad de alumnos, es posible que los estudiantes se sientan abrumados. Contar con ayudantes alumnos, que son más cercanos en edad y forman parte del equipo docente, les brinda la seguridad de poder expresar sus complicaciones y situaciones particulares, algo que quizás no se atreverían a comentar directamente con el profesor.
- 3. Contención:** La presencia de ayudantes alumnos, cercanos en edad, ofrece un nivel de contención y seguridad adicional. Esto les permite a los estudiantes indagar más sobre la carrera, la materia, la profesión en general, o simplemente buscar apoyo cuando se sienten desmotivados y no están seguros de continuar.
- 4. Confianza, atención y cometer errores:** En la secundaria, las aulas suelen tener entre 20 y 30 alumnos por curso, mientras que en la universidad pueden encontrarse con más de 100 estudiantes, lo que puede afectar su confianza y aumentar el miedo a cometer errores. Los ayudantes alumnos desempeñan un papel crucial al incentivar a los estudiantes a entender que cometer errores es parte del proceso de aprendizaje. Además, debido a la gran cantidad de alumnos, los profesores a menudo no pueden responder todas las preguntas o consultas durante o después de la clase. En este contexto, los ayudantes alumnos son fundamentales para asegurar que todos los estudiantes reciban la atención necesaria para resolver sus dudas.

EN PRIMERA PERSONA

Una de las autoras de esta reflexión sobre el rol del ayudante alumno ha desempeñado dicho rol desde 2021, motivada por un deseo personal de brindar ayuda y apoyo a los estudiantes que comienzan su trayectoria en la facultad y que, en cierta medida, necesitan un "guía" u "orientador" entre sus pares.

Sin embargo, hay ciertos aspectos que siempre generan nerviosismo al comenzar un nuevo año académico o un nuevo curso, tales como: ¿Confiarán los estudiantes en mi conocimiento? ¿Confiarán en lo que les decimos? Es una realidad que, al principio, los

o2o

estudiantes pueden dudar de la capacidad de alguien que aún no se ha graduado y que sigue adquiriendo conocimientos para instruir a otros.

Otro interrogante que puede surgir en el propio ayudante alumno es: ¿Y si al responder consultas no se me entiende o no queda claro? Uno puede estar seguro de sus conocimientos, pero al principio puede resultar difícil expresarlos de una manera que no sea demasiado técnica o excesivamente académica para que los estudiantes comprendan.

Por lo tanto, se podrían plantear las siguientes cuestiones:

- ¿Convendría capacitar al ayudante en oratoria para ocupar este rol?
- ¿Deberían los ayudantes pasar por alguna formación básica en docencia?
- ¿Deberían los ayudantes tener cierta cantidad de años de experiencia para poder corregir trabajos prácticos?
- ¿Deberían los ayudantes haber cursado la materia dos años antes?

DESAFÍOS FUTUROS

La experiencia de los ayudantes es muy positiva, reconocen la importancia de su rol así como la responsabilidad de las tareas que desarrollan. Los estudiantes reconocen esta figura hasta el punto de sumarse en años posteriores para “devolver” de algún modo la ayuda recibida. Por otro lado, son muy visibles las dificultades que enfrentan y que muchas veces comparten con los propios ayudantes. ¿Están suficientemente preparados para desarrollar el rol? Si bien afirman que aprenden acerca del rol docente, ¿Podrían tener más herramientas para potenciar su trabajo? Pensando que es una figura informal, es decir, no reconocida dentro de los cargos formales de la Facultad, ¿Está bien asignarlos la corrección de trabajos prácticos de una comisión? ¿Podemos exigirles cierto rendimiento? ¿Cómo podríamos evaluarlos para construir propuestas de mejora?

Creemos que es un momento para repensar el rol y hasta resignificarlo, reconociendo la importancia que tienen y establecer ciertas pautas comunes que faciliten la interacción entre comisión y el consecuente aprendizaje.

En este sentido coincidimos con la idea de la “escuela de ayudantes” que proponen Mac Loughlin et al. (2012), donde se establece un proceso de formación tanto disciplinar como pedagógico, reforzando lo que ya se conoce y dándoles herramientas vinculadas con la comprensión de textos, la generación de resúmenes y mapas conceptuales, entre otras.

El gran desafío es que no se convierta en un proceso que “expulse” a los ayudantes o que atente contra la motivación intrínseca que ha manifestado tener la mayoría de los ayudantes. Ahora bien, ¿Este proceso debería ser diseñado e implementado ad hoc, antes de desempeñar el rol? ¿O podría desarrollarse en modo paralelo a la cursada, usando las

situaciones que surjan allí para debatir y resolver? Esta última se acerca a la idea de Xantakis y otros (2017), que concluyen

El rol de ayudante alumno resulta, entonces, una instancia de aprendizaje en el aula y por fuera de ella, en espacios de intercambio con el docente a cargo de la comisión, en función de obtener de la participación o de los aportes brindados en clase, un feed back, necesario que vaya guiando al ayudante en la construcción y el ejercicio su rol, en su seguridad y en la transmisión de los conocimientos. De modo que el vínculo con el docente es esencial ya que es quien muestra recorridos posibles por donde transitar, sabiendo que el trabajo en conjunto provee aprendizajes significativos para el ayudante, con la consecuente construcción de subjetividades autónomas. (p. 305)

¿Es deseable que la formación de los ayudantes quede en manos del docente a cargo de la comisión? Los aprendizajes manifestados por los ayudantes, ¿Fueron pensados y guiados o se dieron de manera espontánea? ¿Podemos hablar de formación si no hay una intencionalidad clara del docente de enseñar? ¿Debe evaluarse el desempeño de los ayudantes? ¿Debemos evaluar sus competencias aún sin un cargo formal? ¿Si es así, cuáles serían las deseables? ¿Es efectivo un proceso de formación en un contexto de alta rotación?

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Ante los interrogantes planteados es oportuno diseñar una propuesta nueva, que permita a la figura del ayudante alumno cumplir la función académica, mediadora, orientadora y social, pero con una fuerte base conceptual y a la vez el respaldo de un equipo docente que lo ayude a desarrollar las competencias necesarias, como por ejemplo las interpersonales, comunicacionales, etc.

En primer lugar es importante continuar con el ingreso abierto a la ayudantía, sin requisitos o selección, no más que la aprobación de la asignatura y una motivación clara para aprender. Es importante la conformación de un equipo donde se puedan formar parejas de diálogo permanente, combinando ayudantes con diferentes años de experiencia. Además, realizar reuniones periódicas de debate de situaciones problemáticas, intercambios de conceptos o para relatar anécdotas, lo que generará un aprendizaje grupal significativo.

Por último, implementar breves instancias de evaluación (recopilación tipo semáforos, por ejemplo) tanto de los docentes, de las actividades realizadas, de los roles desarrollados en el aula, en formatos simples pero que permitan una rápida retroalimentación de lo que está sucediendo entre los mismos ayudantes.

En síntesis, nos parece necesario generar espacios de escucha, de intercambio y de evaluación continua que contribuya a darle valor a la figura del ayudante como puente entre los estudiantes y docentes y como motor de la enseñanza y el aprendizaje tanto propio como ajeno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcoba, J., Perilli, V., Fava, M., Montenegro, J., Paso, M., Garatte, L. y Carrera, C. (2018). ¿Cuán “nuevos” (y diversos) son los nuevos ingresantes? Perfiles socioeconómicos y educativos de los estudiantes de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP). [Presentación de artículo] *X Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata*, La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Castillón, P. y Quiñones, M. (2022). Vivencias del ayudante alumno. [Proyecto de investigación para trabajo final de grado. Licenciatura en Enfermería]. Universidad Nacional de Córdoba.

Mac Loughlin, V., Dauria, P., Grosso, C., Navarro, O., Sagripanti, G., Sona, L., Castagnino, R., Martínez, R., Bizzari, P., Rubino, N., Geisler, A., Ritta, L., Rinaldi, V., Venturin, R., Hernandez, A. y Bravin, G. (2012). Escuela de ayudantes alumnos: arte y parte del ayudante alumno como tutor de pares [Presentación de artículo] *IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias*. La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Mollo Brisco, G., Blanco, D., Santoro, J., Gallarreta, L. y Coppola, J. (2021). Conocer para hacer. Diagnóstico de la comprensión lectora de los ingresantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. *Revista Trayectorias Universitarias*, 7 (12), 1-14. <https://doi.org/10.24215/24690090e058>.

Sánchez-Gómez, V., San Martín, A., Mardones-Segovia, C., y Fauré, J. (2017). La figura del ayudante universitario: Concepto, rol y características. *Revista de Sociología* 32(1), 71-86. <https://doi.org/10.5354/0719-529x.2017.47886>.

Xantakis, I., Cornejo, R. y Comatto, N. (2017). La formación del ayudante alumno en la Facultad de Psicología de la UBA ¿qué representaciones se ponen en juego? [Presentación de artículo] IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR., Buenos Aires, Argentina.

Desafíos para construir prácticas de enseñanza situadas en la universidad. Diálogos entre la pedagogía, la informática y la problemática de género

Bárbara Camila Carmona

Lola Escudero

Ana M. Ungaro

Facultad de Informática. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

barbaracamilacarmona@gmail.com

louesc529@gmail.com

ana1970ungaor@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo queremos compartir desde la perspectiva docente el abordaje de la problemática de género que realizamos en el marco del ingreso a una carrera de formación tecnológica. Como bien sabemos, no es suficiente tener un conocimiento disciplinar y pedagógico específico para reflexionar sobre la tarea docente, tal como explicita Edelstein (2023), ya que la práctica de la enseñanza es compleja como complejo es el fenómeno educativo, contextual y diverso. Es por este motivo es que nos interesa escribir sobre la experiencia transitada para reconocer allí los saberes que se producen dentro de la práctica docente y se construyen en la escritura, que posibilitan un diálogo entre docentes. En esta clave, la intención es compartir el desafío pedagógico del equipo interdisciplinario que de iniciar a ingresantes de la carrera de informática a temáticas de tipo social. En este proceso de trabajo buscamos diseñar y desplegar una estrategia que dialogue con los jóvenes a partir de trabajar y visibilizar un contenido que ha sido silenciado en la historia del desarrollo de la ciencia informática con la intención de dar lugar a reflexiones y propuestas de les jóvenes estudiantes que participan del Taller de Inserción a la Vida Universitaria (TIVU) durante el “Taller de Género en Informática”.

PALABRAS CLAVE: trabajo docente; ingreso universitario; género; reflexión pedagógica

INTRODUCCIÓN

Este artículo plantea la experiencia docente de construir una propuesta de enseñanza que interpela la formación de cada estudiante que ingresa a la universidad. En este sentido, nos interesa bucear en el recorrido que desde el equipo de trabajo del TIVU planteamos a ingresantes a la Facultad de Informática, a partir de una propuesta que acerca la perspectiva de género en la ciencia informática e invite al diálogo con la disciplina.

Desde esta mirada destacamos que el equipo docente se conforma por profesionales que provienen del campo de las Ciencias Sociales y representan diferentes disciplinas como las Ciencias de la Educación, la Filosofía, Psicología, Trabajo Social, Antropología. Esta riqueza aporta al abordaje del contenido como también plantea el desafío de la tarea interdisciplinaria en un doble sentido tanto en el equipo docente como en el trabajo con los estudiantes de informática.

Otro aspecto importante implica reconocer la geografía institucional y de formación a partir del currículum, su estructura, organización y la forma en que se incorpora la perspectiva de género en el plan de estudios o en la propuesta de enseñanza. De esta forma emergen interrogantes tales como: ¿Cuál es el marco histórico institucional respecto del tema?, ¿Cuál es la historia de las mujeres y disidencias en la disciplina?, ¿Cómo son los estudiantes de informática, sus intereses y preocupaciones? ¿Con qué estrategias pedagógicas trabajar los contenidos?, ¿De qué modo plantear la articulación, relevancia del tema y la disciplina? entre otras. Estas preguntas han sido planteadas para poder pensar y construir una propuesta que coloque el tema en agenda y abra un espacio de discusión con sentido disciplinar para los estudiantes.

La construcción de la propuesta fue un desafío para la formación de los docentes como también significó tensionar la formación en informática que, desde el plan de estudios de la carrera se puede caracterizar como técnico instrumental, frente a un taller que supone poner el centro en la reflexividad.

EL CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA PROPUESTA

El taller de género es parte de las actividades que se llevan adelante en el Taller de Inserción a la Vida Universitaria (TIVU), el cual se integra como estrategia de ingreso a la Facultad de Informática de la UNLP hace ya casi quince años.

El interés de estas líneas es reflexionar sobre el desafío de una de las actividades que se incorporó en el año 2018 a partir de la relevancia que desde la gestión del nivel central de la UNLP se le otorgó al trabajo con las violencias de géneros y diversidades sexogénicas. En ese entonces se promovió el trabajo con la problemática de violencias y género como política

o o o

institucional en todas las unidades académicas. En el caso de Informática, el HCD estableció la relevancia de la temática y la incorporó al ingreso en el marco del TIVU.

Desde ese entonces el trabajo pedagógico fue tomando diferentes perfiles en su abordaje, producto de la necesidad de formación y capacitación del equipo docente como también de la necesidad de relevar e indagar acerca del desarrollo del tema en la disciplina específica.

Actualmente el Taller de Género aborda desde una mirada crítica la relevancia de construir una Informática con perspectiva de género inclusiva respetuosa de las diversidades sexogenéricas a partir de visibilizar la historia y los modos en que la disciplina incluye o excluye la participación de los diversos colectivos en la producción de conocimiento.

Sostenemos que la potencialidad del taller radica en su ubicación desde el ingreso, ya que permite instalar la temática como puerta de entrada con su debido carácter de importancia para la formación de los estudiantes en informática, quedando planteado el desafío de ser trabajado con las asignaturas del resto de la carrera.

EL EQUIPO DOCENTE

La interdisciplina es una de las particularidades del equipo y de la tarea. La conformación heterogénea en términos de las disciplinas de origen confluyen en un marco más general que es el de las ciencias sociales, el cual se ve interpelado por el espacio en donde se desarrolla la práctica de enseñanza que responde al campo de la informática. Esta característica trama la construcción de la propuesta y la práctica, convirtiendo a este proceso en un desafío creativo que se pone en juego tanto en el diseño del taller como en la realización del mismo. La dinámica de trabajo al interior del equipo docente implicó la identificación de las vacancias dentro de lo que será la formación de los ingresantes, así como el reconocimiento de la diversidad de los sujetos con la que nos encontraríamos, al mismo tiempo que pone en juego el propio posicionamiento docente, sus saberes disciplinares y específicos de la temática.

El reconocimiento de la geografía institucional desde la complejidad es esencial en nuestra perspectiva ya que funciona como recurso conceptual docente que permite interpelar la formación y las herramientas a poner en juego, en el momento de plantear y diseñar el encuentro sobre género para los estudiantes de informática. Este ejercicio de pensar la enseñanza nos conduce a una serie de problemáticas propias que aportan a la construcción de una propuesta en su contexto socio histórico. Sobre lo relevado ofrecemos una breve sistematización que da cuenta de la relevancia de la temática de género en una facultad cuya matrícula se compone en un 85% de varones, siendo el resto mujeres y disidencias.

En este sentido, esbozamos algunos de los principales objetivos que guiaron el diseño del TIVU en general y algunas aproximaciones al abordaje de la temática de género que se vislumbra en la demanda. En primer lugar, la intención formativa del TIVU que tiene que ver

con pensar el acceso al conocimiento y su democratización, intentando generar una ruptura con ciertas lógicas que nos llevan a hablar de un “techo de cristal” a la hora de pensar la participación de las mujeres en espacios de poder. En ese sentido, se sostiene como crucial promover espacios de reflexión crítica que son pocas veces abordados dentro del currículum prescripto. En particular, que permita conocer información sobre el estado de situación de la facultad y de la informática en general, como también elaborar propuestas de intervención que interpelen a la comunidad educativa, empezando por el estudiantado. Se sostiene como pertinente abordar el lugar de las mujeres y disidencias de la historia del conocimiento informático, reconocimiento y participación en producciones relevantes para el desarrollo de la tecnología, cuyos datos impactan en el estudiantado y permiten abrir a reflexiones y debates propios de la disciplina sin quedar arraigados a un sesgo machista.

De esta forma se fue delineando el taller siendo éstos los nudos que organizaron la discusión en el equipo, siempre abierto a propuestas que permitieran mejorar lo ya hecho, poniendo en valor la voz de les estudiantes y sus trayectorias que empiezan a reconocerse desde el primer día del TIVU.

EL DESAFÍO DE TRABAJAR LA VACANCIA

El TIVU se materializa, para les estudiantes, en cuatro encuentros presenciales, siendo el de género el tercero de los encuentros, habiéndose trabajado con anterioridad los prejuicios que hacen al “estereotipo de estudiante en informática”. En este taller, que suele ser el primero, se solicita a les estudiantes que representen gráficamente a “une estudiante de informática”, allí se ve una autopercepción del estudiantado como una población masculina, joven, “gamer”⁹², “otaku”⁹³, que se caracteriza por ser bastante solitaria. Esta es una particularidad del estudiantado de esta facultad y reconocerla invita al desafío de acercar una mirada colectiva entre les estudiantes, y poner en cuestión los esquemas naturalizados y estereotipados de estudiantes hombres, solitarios.

La decisión del equipo docente de trabajar con la temática de género hacia el tercer encuentro responde a una necesidad concreta de la Dirección de Orientación Estudiantil de la Facultad de Informática que coordina el TIVU al posicionarse desde una perspectiva democratizadora del conocimiento donde la diversidad sexual y la dimensión de lo colectivo es bienvenida en los pasillos de la facultad, ante problemáticas de género frecuentes en la cotidianidad institucional. De allí que se hace explícita la voluntad política de realizar una planificación conjunta que permita a cada docente crear nuevas posibilidades de trabajo en el aula con

⁹² Se denomina *gamer* a las personas aficionadas por los videojuegos.

⁹³ Se denomina *otaku* a aquellas personas fanáticas del animé, que construyen su identidad en función de una apariencia introvertida, desprolija y poco higiénica.

objetivos claros, que a continuación mencionamos: Acercar la temática de Género a los estudiantes ingresantes a partir de problematizar el campo de la informática, la mujeres y disidencias; incorporar al Género como una dimensión más de relevancia a la hora de pensar cómo es el acceso, la transición, la permanencia y egreso en la UNLP y en ésta Facultad en particular; y problematizar las concepciones en torno a lo femenino y lo masculino en el campo profesional de la informática. Con estos ejes de trabajo los docentes se plantearon el abordaje del diseño pedagógico, la elección de materiales audiovisuales y gráficos, la indagación y análisis sobre el lugar de las mujeres y disidencias en el campo de la ciencia informática, se propuso la apertura de discusiones e intercambios sobre el contenido, la articulación disciplinar y los modos de trabajo pedagógico didáctico, la construcción de ejercicios de reflexión y producción para plantar a los estudiantes. Podemos indicar que se plantea una modalidad de trabajo que permita acercarnos a un conocimiento situacional (Edwards, 1994) para el abordaje de la temática desde términos muy amplios y generales, que permitan en aquellos estereotipos que les llevaron a pensar que la informática es solo para varones, pensar en lo disciplinar pero también en la vida cotidiana, en las prácticas naturalizadas que no se cuestionan pero que atentan contra la igualdad de género. En este sentido, con anterioridad al desarrollo del Taller de Género se propuso que los ingresantes accedan a una serie de materiales audiovisuales que abordan la temática de género desde distintos puntos de vista, como: reflexiones sobre el feminismo, la promoción de distintas normativas en temáticas de género a nivel UNLP, la diversidad sexual y de géneros que resulta tensionada desde distintos discursos sociales, la problematización de las mujeres en la ciencia en general y la visibilización de mujeres poco conocidas/ invisibilizadas / silenciadas en la informática, eclipsadas a la luz de figuras masculinas, y muchas veces estigmatizadas, que entre otras cuestiones permiten vincular la temática de género y sus múltiples aristas con la disciplina y analizar la propia práctica desde una perspectiva de género. Esto implica el ofrecimiento de muchas puertas de entrada a la temática para que cada uno elija aquello que le resulta más de interés para su puesta en común en el aula y la profundización en el mismo. La propuesta del taller consistió en que los estudiantes tomando como punto de partida los materiales visualizados y en función de los intereses, que comenten sus impresiones generales y que debatan en pequeños grupos qué fue lo que más les llamó la atención sobre los recursos, que les resultó novedoso, si habían pensado en la relación entre el género y la informática, que piensen de los materiales, qué propuestas harían para trabajar, reflexiones relevantes que les interese compartir o cualquier comentario que permita un trabajo de análisis, reflexión que se expresa en una serie de afiches que luego se ponen en común.

PRODUCCIONES, ANÁLISIS Y PROPUESTAS

Las producciones de los estudiantes fueron desde la problematización del reconocimiento de mujeres en la ciencia, demostrando claros signos de desigualdad desde los estereotipos sociales y la división sexual del trabajo (Pateman, 1995), hasta la diversidad de géneros históricamente invisibilizadas en nuestra sociedad. En este sentido, dieron cuenta de mujeres informáticas a quienes no se las ha reconocido por su condición de género y demuestran cierta sorpresa respecto a ellas ya que han llevado adelante innovaciones sumamente importantes que posibilitaron grandes avances en el mundo de la ciencia y las tecnologías. Además, conocieron datos estadísticos que les impresionaron por los números de deserción y poca representatividad de mujeres en su propia facultad, que más tarde se reflejan en el mercado laboral.

Los estudiantes, además, pudieron pensar por qué esto se constituye como una problemática en nuestra sociedad e indican la importancia de la perspectiva de género en materia de innovación y creatividad de propuestas que suplan las necesidades de la sociedad, entendiendo la formación como una herramienta al servicio de la misma.

Pero no sólo eso, sino también que pudieron ir más allá de la crítica y la reflexión hacia la acción a partir de la idea de generar estadísticas sobre la problemática y en función de las mismas imaginar formas de superar los estereotipos e incorporar más mujeres en el mundo de la informática no sólo desde la universidad sino pensando en las infancias y en la igualdad salarial en el mercado laboral. Por un lado, propusieron sistemas de becas e incentivos económicos para que las mujeres se formen en informática, así como también la promoción de la facultad en todos los ámbitos sin restringir sólo a los masculinos. De la mano con esta propuesta, indican la importancia de que un empleador sea neutral a la hora de entrevistar candidatas para que las mujeres obtengan trabajos en ciencia. En esta clave, indican la importancia de que haya más docentes mujeres en cátedras del primer año de la carrera. Al mismo tiempo, plantean la necesidad de romper con los estereotipos de género desde la primera infancia para que la ciencia sea una posibilidad para las mujeres también desde temprana edad.

El taller fue la metodología de trabajo que permitió generar las condiciones para la producción de saber, en ese sentido los estudiantes organizados en grupos al interior de cada una de las 12 comisiones de trabajo que componen el TIVU, recibieron consignas con preguntas que orientaban la mirada y habilitaban el análisis de distintas fuentes⁹⁴. La dinámica propuesta

⁹⁴ Los materiales utilizados pueden ser consultados en la página de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Informática: <https://www.extension.info.unlp.edu.ar/materiales-del-taller-de-insercion-en-la-vida-universitaria-tivu/>

por lxs docentes busca dar rienda al diálogo de saberes y especialmente ejercitar el comunicarlos. Se utilizaron afiches como soporte en el que se plasmaron las ideas que surgieron. En el intercambio que se generó en el taller, se revisaron distintos aspectos en torno a la desigualdad de género en la ciencia y en particular, en la informática. Sobre estos grandes temas, se hizo mayoritariamente mención a los estereotipos y la brecha de género en el mercado laboral. Al observar las producciones, notamos tres grandes ejes de abordaje de la temática:

- Eje histórico: afiches donde predomina la caracterización de las mujeres y trans que formaron parte de los hitos más importantes de la informática.
- Eje institucional: afiches donde predominan reflexiones y propuestas de mejora en torno a la igualdad de género en la universidad o en la facultad.
- Eje lineamientos/fundamentos/corpus de conocimiento sobre género: afiches donde predomina la explicación de los patrones socio-culturales actuales, que reproducen roles estigmatizantes y sostienen las desigualdades de género.

A modo de esquema se presenta un relevamiento de las producciones organizado en categorías, según la predominancia de la forma en la que se presentaron los debates:

Modo de presentarlo	Contenido del afiche
Utilizando la figura de "Mafalda"	Rol de la mujer desde una mirada histórica y social.
	Desigualdad
	Trabajo (brecha de género)
Predominancia de texto, preguntas y viñetas.	Propuestas de difusión de la temática para concientizar (redes sociales).
	Propuestas de índole académica.
	Propuestas para intervenir en el mundo del trabajo.
	Propuestas de cambio en las dinámicas educativas en distintos niveles educativos.
	Reflexiones sobre la representación en la informática en la sociedad y comparación con la experiencia propia
Representando la temática mediante dibujos, historietas o palabras.	Reflexiones sobre los estereotipos de género.
	Trabajo (creaciones de mujeres informáticas)
Utilizando técnicas de estudio vistas en los talleres (mapas conceptuales).	Trabajo (identificación de brechas de género)
	Identidades

Insertando la perspectiva histórica y/o líneas de tiempo.	Programadoras del primer computador ENIAC: Grace Murray Hopper, Frances E. Allen, Lynn Conway, Evelyn Berezin, Jude Milhon, Hedy Lamarr, Ada Lovelace
---	---

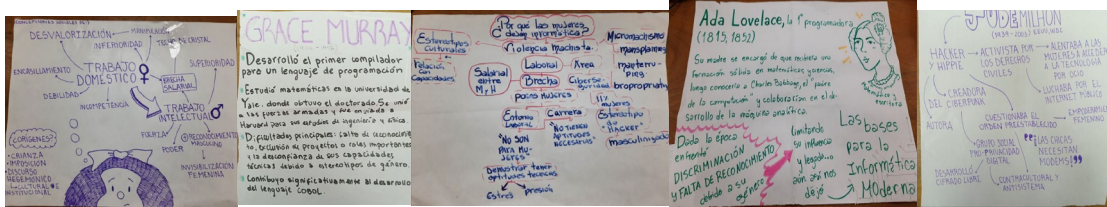
La comparación de los afiches trabajados, atendiendo a su contenido, arroja que los, las y les estudiantes: interpretaron histórica y socialmente las relaciones de género en la ciencia; problematizaron la discriminación hacia mujeres y diversidades; dimensionaron la incidencia de los estereotipos de género en la informática; propusieron distintas acciones de alcance y responsabilidad en el plano de la sociedad civil, institucional y laboral, contra la discriminación por motivos de género.

La iniciativa de les estudiantes en reflexionar o pensar propuestas, que se ilustraron en afiches surge de haber contrastado opiniones, compartir distintas experiencias y llegar a conclusiones aún habiendo partido de diversos recorridos. A algunas personas les resultaba familiar la temática, a la vez que otras se mostraron más reticentes. Considerar todos estos elementos para reflexionar en el aula también supuso detenernos, como docentes, en reforzar algunos de los contenidos del campo de las relaciones de género y diversidad.

CONCLUSIONES

Nos parece sumamente necesario hacer énfasis en la importancia de realizar talleres que permitan abordar estas temáticas, sumamente invisibilizadas en la formación que, evidenciamos, son cuestiones que interpelan a les estudiantes y que dan sentido también a la formación universitaria frente a discursos conservadores dominantes que atacan a la educación pública y, en particular, a la decisión de instalar una perspectiva de género para forjar una mirada profesional informada de las desigualdades de género socialmente existentes. Así también, nos situamos en un contexto en donde las mujeres y disidencias sexuales son nuevamente relegadas a un segundo plano, con lo cual resulta fundamental reforzar desde la universidad una formación que atienda a estas problemáticas y bogue por su resolución, entendiendo el compromiso de insertarse laboralmente como graduado de una universidad nacional de semejante incidencia a nivel local e internacional.

Por lo tanto, entendemos la importancia de plantear y explicitar esta intervención docente que es instituyente (Remedi, 2004) hacia la formación de las carreras de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata que nos habla de la introducción de pedagogías feministas que irrumpen con ciertas formas de pensar y hacer en la academia aparejados de un sesgo androcéntrico en las maneras de investigar, financiar y conformar la comunidad científica (González del Cerro, 2018)



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Edelstein, G.E. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza : problematizaciones desde la docencia en la universidad*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).

Edwards, V. (1994). Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar: un estudio etnográfico. México- DIE.

González del Cerro, C. (2018). La ciencia en la Educación Sexual Integral: Aportes desde la epistemología y la pedagogía feminista. *Revista Punto Género*, (8), 55-77. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2017.48403>

Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Editorial Antropos. Disponible en: <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/75>

Remedi (2004) La intervención educativa. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles, México, D.F.

Desandando el camino. Resignificar el ser docente en Educación Física

Marina Macchione
Verónica A. Ainciart
Guillermo F. Gómez

Facultad de Educación Física Ipef. Universidad Provincial de Córdoba
marinamacchione@upc.edu.ar
veronicaainciart@upc.edu.ar
guillermogomez@upc.edu.ar

RESUMEN

En el siguiente relato, docentes del Seminario de Práctica Profesional Docente del Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física Ipef, de la Universidad Provincial de Córdoba, comparten su experiencia pedagógica.

Para ello, se recuperan los marcos de referencia que sostienen el enfoque ético y político de la propuesta pedagógico didáctica. Seguidamente, se describe la estructura y los objetivos que dan forma al Seminario. Luego se comparte el contenido de las unidades y se detallan los dispositivos didácticos que se ponen en juego.

Finalmente se desarrollan las fortalezas relacionadas al trabajo colaborativo, la diversidad de voces y articulaciones dentro y fuera de la Facultad de Educación Física. A su vez, se plantean desafíos vinculados al acompañamiento en el camino que transita el estudiantado para convertirse en docente y la pendiente divulgación de sus producciones.

Consideramos que compartir nuestra experiencia resulta enriquecedor, debido a que se reconoce que en el oficio de ser docente se forman saberes clave que, aunque no siempre son reconocidos formalmente, resultan fundamentales para la profesión (Alliaud y Suarez, 2011).

PALABRAS CLAVE: práctica docente; formación docente; educación física

INTRODUCCIÓN

LOS MARCOS DE REFERENCIA QUE ENCUADRAN LA MIRADA

La Universidad Provincial de Córdoba (UPC) en su mandato fundacional expresa como línea prioritaria una formación académica integral de calidad, que contribuya al desarrollo económico, social y cultural (Res. Rectoral N° 271/2019), conforme a criterios de inclusión, equidad y excelencia (Res. Rectoral N° 2717/2016). Inscripta en el marco de regulaciones vigentes, la Facultad de Educación Física (FEF- Ipef) es responsable de la formación de docentes, técnicos/as y licenciados/as, e inscribe su oferta en un proyecto político e institucional público al amparo de la Ley de Educación Nacional N° 26206/2006.

En este marco, la FEF- Ipef asume la responsabilidad de formar sujetos políticos, en términos participativos para la vida en democracia, fomentando la responsabilidad colectiva y el compromiso social. Particularmente la carrera del Profesorado en Educación Física (PEF) se propone dar respuesta a las demandas de instituciones que tematizan y reflexionan sobre las diversas prácticas corporales; ofrecer a estudiantes propuestas de enseñanza que promuevan experiencias sustentadas por el derecho a la educación e inclusión. En consecuencia, se busca brindar un trayecto formativo que otorgue herramientas conceptuales y prácticas, para realizar lecturas críticas de diferentes situaciones reales (Res. Rectoral N°143/19). Desde esta casa de estudios se promueve la formación de sujetos autónomos, ciudadanas/os activos y comprometidos con la sociedad. Se busca garantizar que futuras/os docentes accedan a los saberes, prácticas y experiencias que les permitan comprender el mundo e intervenir en él.

La Res. Rectoral N°143/19⁹⁵ entiende a la Educación Física (EF) como “práctica pedagógica que ha tematizado la esfera de la cultura corporal/movimiento” (Bracht, 1996, p. 37), lo cual implica reconocer a las prácticas corporales como “parte del patrimonio cultural, comprendidas como construcciones históricas, sociales y culturales, portadoras de sentido y significado, en los contextos que los sujetos las realizan” (Anexo I, p.2). A su vez prescribe el objeto a ser enseñado por la EF, en tanto práctica pedagógica responsable de recuperar prácticas corporales propias de cada cultura para ponerlas a disposición de las personas.

El campo de formación de la Práctica Docente vertebra todo el trayecto formativo de modo progresivo, y se encuentra destinado al desarrollo de capacidades para la práctica docente en situaciones y contextos escolares y no escolares. En este campo de formación, la unidad

⁹⁵ La Resolución Rectoral 143/19 de la Universidad Provincial de Córdoba prescribe el diseño curricular de la carrera del Profesorado de Educación Física de la FEF Ipef.

curricular (UC) Práctica Profesional Docente (PPD) responde al formato de Seminario⁹⁶, y se cursa anualmente en el primer año de la carrera, con la intención de recuperar los saberes y experiencias que el estudiantado porta como capital social y cultural. Reconocemos a la Práctica Docente como eje estructurante de la formación profesional y, en este sentido, se propone la articulación horizontal con otras UC del mismo año, a la vez que conforma la base para los sucesivos años de formación.

El Seminario de PPD concibe a la práctica como altamente compleja, como el trabajo situado que la/el docente “desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo significado tanto para la sociedad como para el mismo docente” (Achilli, 1986, p. 10). Se reconoce la simultaneidad y multiplicidad de factores que operan en ella, la diversidad y singularidad de contextos sociales en los que se inscribe, así como los procesos y resultados que genera.

Al reconocer que el estudiantado despliega su trabajo en un ámbito particular de circulación de poder, con múltiples determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar (Edelstein, 1995), no podemos limitarla sólo al contexto del aula. En la práctica docente, también, se ponen en juego valores éticos y políticos que se tensionan permanentemente con las condiciones subjetivas y objetivas, sin soslayar que las/los docentes somos agentes del Estado y garantes del derecho a una educación integrada e inclusiva. Quienes enseñamos, buscamos transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa que va más allá del aprendizaje en sí (Fenstermacher, 1989 en Davini 2015).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA. LA ESTRUCTURA QUE SOSTIENE LA PROPUESTA

La propuesta pedagógica didáctica del Seminario de PPD se presenta a partir de los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Identificar y recuperar las propias experiencias corporales y motrices desde la escritura, para desnaturalizar modelos internalizados de enseñanza y aprendizajes, considerando su incidencia en la elección de la carrera y en la construcción de la identidad y el rol docente.
- Reconocer y analizar la práctica docente, como práctica social compleja atravesada por múltiples condicionantes.

⁹⁶ Cada unidad curricular de la carrera del Profesorado de Educación Física Ipef responde al formato de Taller, Asignatura o Seminario. El Seminario implica ofrecer una propuesta formativa que promueva la reflexión y problematización sobre un determinado objeto de estudio.

- Asumir una actitud investigativa inherente al hacer educativo, apropiándose de herramientas teóricas y metodológicas pertinentes.

A su vez, el seminario se organiza en tres unidades estructurantes. En la primera, *Desandando las huellas de nuestra historia, ser docente de Educación Física*, se busca que el estudiantado reconozca la incidencia de sus propias experiencias educativas en la construcción de la identidad profesional. También se analizan los supuestos subyacentes al ser docente y el sentido de las prácticas corporales, con la intención de deconstruir y reconstruir las experiencias de educación física y de los modelos internalizados, desde una perspectiva reflexiva y crítica.

En la segunda unidad, *La práctica docente de Educación Física, el desafío de comprender la complejidad*, nos proponemos desarrollar fundamentos, características y factores que permitan a las/los estudiantes, reconocer la complejidad de la práctica educativa como práctica social, cultural y política. Se abordan los factores que inciden en el desarrollo de la práctica docente, los elementos de la situación educativa, los saberes corporales y motrices en diversos contextos con distintos grados de formalización.

La última unidad, *Reflexionar, analizar, investigar sobre las prácticas. Herramientas de indagación desde los aportes de la investigación educativa*, refiere a herramientas de indagación para la reconstrucción biográfica, tales como las narrativas, y para el trabajo de campo en ámbitos diversos, tales como la observación y entrevista. Esta unidad se desarrolla de manera transversal para sustentar el abordaje de las unidades uno y dos.

En este sentido vertebrador, las tres unidades se van entramando con el objetivo de reconocer sentidos y saberes internalizados que inciden en la elección de la carrera y en la construcción de su identidad profesional. Se hace necesario desandar los supuestos subyacentes, problematizar y re significar el ser docente de Educación Física.

ENCUADRE METODOLÓGICO

Para el desarrollo del seminario el plan de estudios propone un encuentro semanal de dos horas, con una modalidad teórico-práctica que incluye la participación de estudiantes, estudiantes ayudantes, docentes adscritas/os y titulares. Además, se incorporan estudiantes de la Licenciatura en Educación Física dentro de las clases, que realizan su trabajo de campo en el marco de investigaciones referidas al oficio de enseñar.

En cada encuentro se abordan distintos recursos didácticos, los cuales entendemos en sentido amplio, como los materiales de apoyo a la enseñanza (Steiman, 2008), que varían de acuerdo al tema y finalidad del abordaje. De esta manera se ponen en juego diferentes estrategias cognitivas necesarias para resolver tareas a partir de la exposición dialogada, diálogo reflexivo y trabajos prácticos, de carácter presencial o domiciliario.

La UC problematiza un campo de saberes relevantes para la formación docente, de carácter multidisciplinar y multidimensional. Para favorecer la apropiación del contenido, es necesario considerar las particularidades de los sujetos, respetando la diversidad de modos y tiempos para aprender y la especificidad del objeto a enseñar. Se propicia la participación activa y una continua integración de contenidos teóricos con el campo de intervención de las/los futuros docentes. Entendemos a la participación activa desde su dimensión social y educativa como medio didáctico, que permite al estudiantado reconocerse como sujeto capaz de organizarse e impulsar su propio proyecto e ideas (Ventosa, 2017). Para incentivar esta forma de participación y la reflexión crítica, se proponen modos colaborativos de trabajo entre pares, lectura de diferentes referentes teóricos y la puesta en común dentro de grupos reducidos y el total del curso. El aula virtual se constituye como un medio de interacción entre docentes y estudiantes, que favorece el acceso a clases, propuestas y textos digitalizados⁹⁷.

Se plantea un abordaje espiralado donde las nuevas temáticas se integren con las anteriores; con estrategias de aprendizaje cooperativo (Jhonson y Johnson, 1999) dando lugar a argumentaciones y discusiones que posibiliten al estudiantado avanzar en su autonomía universitaria.

DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

Durante el primer semestre, se propone la reflexión y construcción de conocimientos a través de la revisión de experiencias propias, focalizando en la disputa de sentidos que configuran el ser docente, con la intención de deconstruir significaciones cristalizadas en sus trayectos formativos anteriores y construir una idea del ser docente desde la complejidad.

Para ello ponemos en juego distintos dispositivos metodológicos que consideramos significativos. *Reconstruir experiencias de aprendizajes motrices*: se busca la reconstrucción de experiencias de aprendizaje motriz a través de narrativas individuales y la identificación de categorías teóricas, tales como las características de la complejidad de la práctica (Diker y Terigi, 2008), enseñanzas poderosas (Maggio, 2012), las matrices de aprendizaje y habitus (Corrales, 2010) que se ponen en juego al aprender y enseñar, etc. A su vez, la lectura y discusión grupal, propicia un proceso de reflexión compartida que potencia aprendizajes y metacogniciones que contribuyen a comprender la complejidad de la práctica docente. En esta UC se pone el foco en prácticas corporales que se desarrollan en contextos con diferentes grados de formalización (Sirvent, 2006), teniendo en cuenta que las prácticas docentes de los siguientes años del profesorado se focalizan en los niveles obligatorios del sistema educativo.

⁹⁷ El material impreso se encuentra a disposición del estudiantado en la fotocopiadora de la facultad.

Otro dispositivo utilizado que contribuye a desnaturalizar modelos docentes internalizados, es *el desafío de “dar clases”*. Esta propuesta de trabajo en pequeños grupos, consiste en seleccionar un saber que consideren pueden transmitir. En este punto, el estudiantado, propone secuencias de aprendizajes para sus pares, anticipan la organización de materiales, espacios, deben posicionarse frente al grupo, resolver imprevistos, etc. Al recuperar la experiencia de dar clases, se articula nuevamente con las características de la complejidad de la práctica enunciadas anteriormente.

Durante el segundo semestre, se propone a las/los estudiantes realizar en parejas o tríos un trabajo de campo a través de entrevistas y observaciones de clases de prácticas corporales en contextos con diversos grados de formalización (Sirvent, 2006). El dispositivo *“Observar para aprender”*, favorece una aproximación real al contexto, a las prácticas y a los sujetos que se intenta conocer, contribuyendo a profundizar el conocimiento teórico con elementos empíricos relevados en terreno, tales como la direccionalidad de la educación y los elementos de la situación educativa (Freire, 2003).

Consideramos importante explicitar, la trama de sentidos que se procura tejer entre los recursos utilizados. El primer dispositivo interpela al estudiantado a “mirar hacia atrás”, comprender cómo aprendieron, con quiénes, qué características tenían aquellas personas que las/los acompañaron en sus aprendizajes, qué emociones se entrecruzan entre quienes aprenden y quienes enseñan, qué relación tienen estas características con la elección de la carrera. El segundo dispositivo intenta “ponerlos en situación”, reflexionar sobre las cuestiones que se deben anticipar, organizar, resolver en el momento de dar una clase. Por último, el trabajo de campo tiene entre sus objetivos trabajar la mirada, la escucha, la pregunta y comenzar a pensar -se como futuras/os docentes.

Además, en la segunda etapa, se generan conversatorios con docentes que dan a conocer sus prácticas en contextos diversos, tales como neuropsiquiátricos, cárceles, escuelas de verano, turismo educativo, etc. Este dispositivo tiene la intención de promover el conocimiento de la variedad de espacios en lo que podrán desempeñarse como docentes de Educación Física y el análisis de las experiencias educativas del más allá de la escuela y su especificidad (Sirvent, 2006).

LOGROS Y APUESTAS

Reconocemos como fortaleza el trabajo en equipo, donde la diversidad resulta ser un factor imponderable. Docentes titulares, adscriptas/os y ayudantes estudiantes participan activamente en la propuesta educativa: unos preparan y dictan clases, otros aportan recursos tecnológicos (videos, presentaciones, infografías), elaboran consignas de trabajos prácticos,

preguntas de examen y colaboran en la corrección de evaluaciones domiciliarias junto a los titulares.

A su vez, se valora la labor conjunta con otras/os colegas que están a cargo de la misma UC en otras comisiones, que se traducen en acuerdos para el abordaje de los contenidos propios de la PPD. Lo cual contribuye a la paulatina conformación de un equipo de cátedra, teniendo en cuenta el contexto de esta joven universidad⁹⁸.

Docentes adscriptas/os y ayudantes estudiantes, ensayan modos de ser docentes, y aportan un algo especial para poder comprender al estudiantado y ofrecer una propuesta formativa que impacte en ellas/os. La multiplicidad de actores intervinientes se traduce en un beneficio para la propuesta pedagógico didáctica, desde los diversos intereses, miradas, experiencias y sentidos.

En algunas comisiones de la UC, tesis de la Licenciatura en Educación Física de la FEF-Ipef realizan sus trabajos finales referidos a la transmisión del oficio docente. Estos aportes ofrecen sustento empírico para el trabajo de campo de las/los docentes investigadores. Varios tesis se incorporan luego, como docentes adscriptas/os en la PPD. De esta manera, se ha logrado generar espacios de retorno, respuestas o sugerencias a las/los docentes titulares sobre su propia práctica. Estas formas de vincularse con docentes investigadores generan recursos útiles y pertinentes para reflexionar y reorientar las acciones en los contextos del aula. Así, se promueve la participación docente en distintos roles de la tarea investigativa y la obtención de herramientas que ayuden a entender el camino que existe entre la investigación y la teoría, hasta las aplicaciones y la práctica (Diker y Terigi, 1997).

Por último, se destaca el vínculo con actividades territoriales y otras unidades del primer año del Profesorado de Educación Física. En el segundo semestre, la propuesta pedagógica de la PPD junto con Juego y Pedagogía, incluye observaciones e intervenciones en un merendero en la zona sur de Córdoba Capital. Esto fortalece vínculos con la extensión universitaria y otras áreas académicas, facilitando la participación en proyectos de vinculación territorial.

A la hora de acompañar el tránsito de estudiantes a futuras/os docentes, los principales desafíos radican en reflexionar sobre los supuestos sobre el ser docente de EF, asociados fuertemente a prácticas deportivas y no a la tarea educativa. Un pendiente de la propuesta pedagógica es ponderar las producciones académicas del estudiantado. Aunque se fomenta

⁹⁸ La Universidad Provincial de Córdoba se encuentra transitando el proceso de normalización a la vida plena universitaria. Las unidades curriculares del Profesorado de Educación Física aún mantienen el formato de hora de enseñanza superior, no existen equipos de cátedra.

la escritura académica en ambos semestres, aún queda pendiente crear espacios para capitalizar y difundir sus trabajos.

REFLEXIONES QUE NO SON FINALES

En este apartado, expondremos algunas ideas que pretenden dar un cierre al presente escrito, pero dejar abierta la posibilidad de continuar en la construcción de la UC. Se reconoce como fortaleza la diversidad de protagonistas que intervienen en la UC, quienes participan de distintas formas desde sus posibilidades y niveles de responsabilidad. Cada participante es una pieza fundamental para enriquecer la tarea, construir puentes entre las docentes titulares con mayor camino recorrido y quienes comienzan a transitar este oficio de ser docente. A su vez, las distintas miradas retroalimentan la formación de cada protagonista y buscan la coherencia de lo que se intenta transmitir, el desafío de la reflexión crítica, la formación y actualización permanente.

Advertimos que, en la práctica docente de primer año, se produce una bisagra cuando el estudiantado puede reconocer la carrera del profesorado no como una “gran escuela de deportes”, sino como una institución de formación docente. El pasaje de ser solo estudiantes a pensarse como futuras/os docentes se constituye en uno de los grandes desafíos cada año. Nos preguntamos qué estrategias didácticas ayudarían a reflexionar sobre el ser docente y “enamorar” al estudiantado del oficio. A su vez, la escritura sobre experiencias de aprendizajes y enseñanzas permite dar luz a los sentidos y recorridos que sostiene la elección de la profesión, aunque somos conscientes que no siempre se logra.

La sistematización y divulgación de las producciones del estudiantado y equipos docentes que se encuentran en proceso de conformación, es un punto pendiente en nuestras inquietudes; ya que nos invita a abrir nuevos interrogantes, nuevas líneas de indagación que enriquezcan y habiliten otras reflexiones. Es por ello, que presentamos el relato de nuestra experiencia pedagógica, que incluye a nuestro hacer y sentir cotidianos, con la esperanza de que pueda ser de utilidad para pensar la PPD en la formación del Profesorado de Educación Física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*.

Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Alliaud, A. y Suarez D.H. (Coord.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, Buenos Aires. FFyL-UBA/CLACSO.

Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Vélez Sarsfield.

Corrales, N., Ferrari, S., Gomez J. y Renzi, G. (2010). *Factores incidentes de la enseñanza*

de la Educación Física. Perspectivas y prospectiva.

Davini, M.C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación.* Argentina: Ministerio

de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e

Investigación. Área de Desarrollo Curricular.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Paidós.

Edelstein G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia.* Kapelusz

Freire, P. (2003). *Práctica de la pedagogía crítica.* En P. Freire (Ed.) *El grito Manso*, 19-30. Siglo XXI Editores Argentina.

Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidós.

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición como oportunidad.* Paidós.

Rectorado de la Universidad Provincial de Córdoba. Resolución Rectoral N° 271/2019.

Rectorado de la Universidad Provincial de Córdoba. Resolución Rectoral N° 2717/2016.

Rectorado de la Universidad Provincial de Córdoba. Resolución Rectoral N° 143/19.

Sirvent, M. et al. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal.* Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal – OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA. Bs. As.

Steiman, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior).* Miño y Dávila.

Ventosa, V. (2017). *Didáctica de la participación: Teoría, metodología y práctica.* Narcea Ediciones.

Estrategias didácticas e innovaciones en la enseñanza de la gestión de la información y el conocimiento

María Cecilia Corda
Marcela Coria

Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (FLACSO-CONICET) / Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET),
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata
mcorda@fahce.unlp.edu.ar
mcoria@fahce.unlp.edu.ar

RESUMEN

El trabajo reflexiona sobre la batería de estrategias didácticas desarrolladas en la asignatura cuatrimestral "Gestión de la información" del tercer año del plan de estudios de la Licenciatura y del Profesorado en Bibliotecología y Ciencias de la Información de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dichas estrategias se articulan en las clases presenciales con el apoyo de un *campus* virtual diseñado con el *software Moodle*, de uso extendido en el ámbito de la institución. Además, se combinan con el propósito de adoptar y adaptar conceptos y metodologías muchas veces provenientes de otros campos disciplinares (como la administración de empresas, el *marketing*, la comunicación social, la psicología, entre otros), incentivar el pensamiento crítico en el alumnado y efectuar un anclaje con el ámbito laboral en el que se insertarán quienes se están formando en la profesión bibliotecaria. Se plantean, a modo de cierre, algunas innovaciones a implementar en el año en curso, vinculadas con la elaboración de *podcast* en la instancia de los trabajos prácticos. También se explicitan posicionamientos respecto al uso de las tecnologías, educativas o no, en el desarrollo de la tarea docente en el marco de la cátedra.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la bibliotecología; gestión de la información; estrategias didácticas; prácticas pedagógicas; nuevas tecnologías

CONTEXTO DE DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ASIGNATURA “GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN”

La carrera de bibliotecología se desarrolla desde hace 75 años en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata, con vaivenes y reformulaciones a lo largo de estas décadas, que han llevado a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP) a renovar y perfeccionar el plan de estudios en diversas instancias de acuerdo con los avances de la disciplina. El plan vigente, que data del año 2004 (Universidad Nacional de La Plata..., 2004), comenzó a pergeñarse avanzada la década de 1990, en coincidencia con la designación de la Prof. Rosa Zulema Pisarello como directora del Departamento de Bibliotecología (DHUBI) en 1998 (Aguado, 2009). Luego, en 2015, se introdujo una modificación de correlatividades y recorridos académicos (Universidad Nacional de La Plata..., 2015), momento en el que ocupaba la dirección del DHUBI la Dra. Sandra Edith Miguel.

Este plan contempla los tres títulos de grado ya propuestos en el plan anterior de 1986 (Universidad Nacional de La Plata..., 1986), aunque sus denominaciones variaron ligeramente en relación con los avances desarrollos bibliotecarios en esos años: de Bibliotecaria/o Documentalista a Bibliotecóloga/o, y de Licenciada/o o Profesor/a en Bibliotecología y Documentación a Licenciada/o o Profesor/a en Bibliotecología y Ciencia de la Información. Así, tanto el plan 2004 como la actualización de 2015 registran transformaciones a nivel no solamente de las denominaciones, sino también de los enfoques epistémicos.

Fue en ese cambio de plan de 2004 que se incluyó en la curricula a la asignatura “Gestión de la información” (GI) que vino a suprimir a una anterior llamada “Documentación general”, aunque con el paso del tiempo, se percibió que la nueva propuesta distaba bastante de los enfoques y contenidos de aquella asignatura anterior (Universidad Nacional de La Plata ..., 2022). Según el cronograma de correlatividades propuesto, GI se ubica en el tercer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Bibliotecología y Ciencia de la Información, tiene régimen cuatrimestral y reviste un carácter de integración, ya que articula muchos de los conceptos, las metodologías y prácticas correspondientes a las materias que la preceden en el plan de estudios.

La novedad que propone GI radica en la posibilidad de presentar y desarrollar, en sus clases, tendencias e innovaciones que se van generando en el campo profesional, de modo que, permite proveer contenidos actualizados y renovados de acuerdo a los adelantos que supone el avance disciplinar. Es por ello que también, en el marco de esta cátedra, abordamos aspectos clave para las ciencias de la información vinculados con la gestión del conocimiento y del aprendizaje en las organizaciones, tan requeridos en el contexto global actual. Entonces, uno de sus propósitos principales apunta a estimular la reflexión teórica y el análisis de

experiencias para una formación acorde con las necesidades de las organizaciones (tanto empresas como instituciones), donde el alumno o la alumna puedan insertarse laboralmente en un futuro (Corda, 2012).

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

La propuesta de formación despliega su intencionalidad pedagógica básicamente a través de las clases dictadas semanalmente, tanto en instancia teórica como práctica, con apoyo de los materiales dispuestos en el entorno virtual del *campus* que provee la FaHCE, desarrollado con el *software* libre y abierto *Moodle* (2024), de amplia difusión en la institución y el mundo académico.

En cuanto a las estrategias pedagógicas y didácticas empleadas en GI, podemos mencionar a las siguientes:

- A. Las **clases** que si bien son presenciales, se apoyan en la plataforma virtual como espacio de interacción, evaluación y comunicación de contenidos, bibliografía, novedades, avisos, entre otras cuestiones.

Las clases de GI combinan varias estrategias en sí, que van desde la modalidad puramente expositiva, hasta el debate en grupos, la lluvia o tormenta de ideas, la lectura de párrafos o textos breves en voz alta y su discusión, el *role playing*, la gamificación, el análisis de casos reales actuales, la práctica de sistematización y resumen de ideas, la resolución de situaciones problemáticas, entre otras. Además, desde tempranas épocas, como ya dijimos, se utiliza el *campus* virtual desarrollado en *Moodle* (Corda & Medina, 2017), donde consignamos archivos de presentaciones o de texto que empleamos como apoyo a las clases presenciales. Son ellas las que trazan un hilo conductor del programa de estudios vigente, y muestran aspectos básicos de lo expuesto por las profesoras en cada encuentro. Suelen incluir algunos recursos multimediales (fotografías, imágenes, videos cortos, etc.), y/o gráficos (cuadros, esquemas, etc.). También se estructura un reservorio de bibliografía (que comentaremos en el siguiente punto), y usamos de allí herramientas para dar avisos, alertas, comunicar calificaciones, entre otras utilidades mediadas por esta tecnología.

- B. La **bibliografía** básica respalda los contenidos propuestos en el programa de estudios y los seminarios de lectura sugieren textos relacionados con un eje específico ligado a la inclusión social.

La vinculación con la lectura se profundiza a través de la bibliografía básica de carácter obligatorio, fundamentalmente son textos disponibles en la *web*, de producciones propias de las docentes, o que están en acceso abierto, esto en consonancia con la política de la carrera

802

de incentivar esta línea política y filosófica que propugna la formación y las profesoras hacia una ciencia abierta (Fushimi, Monti & Unzurrunzaga, 2022); o de algún material digitalizado. Asimismo, hacemos especial énfasis en las revistas especializadas para que el alumnado vaya tomando contacto con ellas para posibles futuras contribuciones y para familiarizarse con el circuito de comunicación académica y profesional. En este sentido, incitamos a un acercamiento crítico a la literatura, que les permita posicionarse, no solo como estudiantes cuya finalidad única es la aprobación de la materia, sino como verdaderos profesionales en formación, que pronto podrán insertarse en los diversos nichos laborales que ofrece la disciplina. Entonces, los itinerarios de lectura buscan atraer la atención sobre temáticas de interés social, cultural y educativo, por lo que animan a explorar y realizar otras experiencias de lectura más allá de las que se ofrecen en el programa de estudio. Estas son notas periodísticas, noticias breves, artículos académicos, entrevistas, capítulos de libros o también videos cortos en los que se aborda la temática de la accesibilidad, tanto física como *web*, en relación con la discapacidad, el género u otras condiciones que procuren hacer reflexionar sobre las prácticas existentes en el ámbito bibliotecario y cultural.

C. Los **métodos de casos** como estrategia didáctica relevante, la cual ayuda a simular el proceso de toma de decisiones en la GI y el conocimiento.

La implementación del método de casos apunta a desarrollar en el alumnado las capacidades para la resolución de problemas complejos, muchos de ellos ligados a cuestiones presupuestarias, éticas, legales, entre otras, y la toma de decisiones en situación de ambigüedad, incertidumbre y presión, obviando los riesgos de la toma real de decisiones en un ámbito concreto. Queremos especialmente detenernos en él ya que nos ha dado resultado por el tipo de asignatura en la que nos desempeñamos como docentes.

Como no existen tantos casos en publicaciones de la especialidad, elaboramos algunos emulando posibles marcos organizativos y personajes que revisten formaciones, cargos y pensamientos verosímiles. Para ello, contemplamos las condiciones que deben encerrar este tipo de casos, señaladas por Alonso Estrada Cuzcano y Karen L. Alfano Mendives (2015): la ya mencionada verosimilitud; la veracidad, el interés y la actualidad, la controversia, la concreción y la comprensión. Así, les estudiantes desmenuzan y plantean escenarios variados para la resolución del conflicto, evaluando pros y contras de cada postura que delinean, y asumiendo roles que tal vez tengan que desempeñar en el futuro profesional (Corda, Coria, Ayala & Stefanizzi, 2017), como pueden ser los de directores, coordinadores o jefes de bibliotecas o sectores de ella, archivos, repositorios, entre otros espacios posibles. En especial, un trabajo práctico que implica dos clases propone un tema de arquitectura de la información para grupos de profesionales que deben resolver el pedido de una universidad cliente, que incluye una presentación oral con apoyo de una presentación gráfica.

D. Las **infografías** que colaboran con la evaluación, la cual propende a integrar los conocimientos, las metodologías y prácticas que se plantearon en la asignatura GI.

Durante el desarrollo del curso, los alumnos realizan dos evaluaciones parciales, y como corolario de los trabajos prácticos, elaboran una infografía que articula los principales aspectos abordados en la materia, empleando para ello alguna herramienta gráfica de acceso abierto disponible en la *web*. El poder de síntesis les provoca un esfuerzo en cuanto a la combinación adecuada de lo textual y lo visual para el diseño de la pieza, en la cual se tienen en cuenta también aspectos estéticos, cada vez más resueltos por las facilidades brindadas por los recursos existentes.

Esta idea fue adoptada de experiencias compartidas en el marco de ediciones anteriores de esta misma jornada de la cual hoy participamos, en trabajos como los de María Soledad Abdalá Grillo & Jorgelina B. Farré (2019); Pamela Vestfrid, María Victoria Martín & Gisela Assinnato (2019) y Daniela Sala (2023).

Algunas consideraciones mínimas y sugerencias sobre aplicaciones o *software* libres contribuyen a sortear el problema del diseño de la infografía.

DESAFÍOS FUTUROS y POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

En vistas de continuar revisando y fortaleciendo las estrategias didácticas de GI, hemos pensado en implementar, además de la infografía en ese último trabajo práctico de cierre del curso comentado más arriba, en la posibilidad de un *podcast* que los estudiantes podrían optar por elaborar y presentar. De acuerdo a la experiencia dejada durante el período de aislamiento por la pandemia de COVID-19, hay elementos que se experimentaron en ese momento tan duro para todo el mundo y que nos parecen útiles de retomar y adoptar. Para ello, nos encontramos indagando en bibliografía y recomendaciones al respecto, hemos localizado un *kit* difundido por el Programa de Educación y Nuevas Tecnologías de FLACSO. Sede Académica Argentina el cual nos pareció de suma utilidad e interés (Casablanca & Pose, 2020). También los *tips* brindados por Alejandro Batista (2022), entre otros materiales consultados en la *web*. La incorporación de nuevas tendencias a nivel didáctico nos parece central para mantener la propuesta de la cátedra actualizada en línea con la preocupación sobre la vigencia y la especificidad de los contenidos ofrecidos.

También somos conscientes de no perder la mirada sobre las estrategias pedagógicas y didácticas que hemos sintetizado más arriba: nos han funcionado durante estos años, y de modo constante las pensamos y repensamos de acuerdo a los contextos y los grupos que cada año realizan la materia. Durante este 2024 hemos tenido la experiencia de un curso de verano, instancia que la institución propició para quienes no habían rendido el examen final (condición fijada por el programa de la materia para la aprobación de la misma), muchas de

estas personas a punto de recibir su título intermedio de bibliotecóloga/o. Fue durante el mes de febrero, una cursada intensiva que nos permitió repasar los principales aspectos de la asignatura a través de una propuesta de clases expositivas, de intercambios con estudiantes, lecturas en voz alta de notas referidas a los contenidos y, finalmente, de entregas de trabajos concatenados sobre un modelo de biblioteca de investigación que se ideó para una mejor comprensión de los contenidos. Esto siempre con la combinación de las clases presenciales y la utilización del *campus* virtual de la facultad como se da en la cursada convencional de todos los años.

Asimismo, sostenemos el interés por revisar nuestras prácticas sobre la tecnología, desde una perspectiva crítica que haga que dichas herramientas nos faciliten y vehiculicen nuestras acciones como docentes, propendiendo siempre a la utilización de las que son libres y abiertas y de las que nuestra FaHCE UNLP ha sido pionera en su adopción y adecuación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdalá Grillo, M.S. y Farré, J.B. (2019). El uso de las infografías como tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito de la enseñanza universitaria. En J. C. Giordano & G. Morandi, Glenda (comps.). *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*. Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80934>

Aguado, A. (2009). Sesenta años en procura de un buen bibliotecario. En *Jornada por los 60 años de la Carrera de Bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata*, La Plata, Argentina.

Batista, A. (2022). Creando podcasts para la enseñanza y el aprendizaje: parte 1 y parte 2. En *Docentes en línea* [Blog]. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/152466/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Casablancas, S. y Pose, M. (2020). *¿Cómo potenciar el uso educativo del podcast? Ciclo de vivos Luz, cámara, educación*. PENT FLACSO. Sede Académica Argentina. <https://pent.flacso.org.ar/producciones/como-potenciar-el-uso-educativo-del-podcast>

Cordeiro, M.C. (2012). Enseñanza de la bibliotecología en la UNLP: la perspectiva en las asignaturas “Gestión de la información” y “Usuarios de información” de la Licenciatura / Profesorado en Bibliotecología y Ciencias de la Información. En *IX Encuentro de Directores y VIII Encuentro de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur*, Montevideo, Uruguay. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2873/ev.2873.pdf

Corda, M.C., Coria, M., Ayala, A. y Stefanizzi, R. (2017). El método de caso como estrategia didáctica aplicada a la enseñanza de la gestión de la información en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. *Revista brasileira de educação em ciência da informação*, 4(2), 3-22. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8257/pr.8257.pdf

Corda, M.C. y Medina, M.C. (2017). La adopción del campus virtual a la enseñanza presencial de bibliotecología: la experiencia del Departamento de Bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). *Prefacio*, 1(1), 53-60. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr7959>

Estrada Cuzcano, A. y Alfano Mendives, K.L. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la Bibliotecología y las Ciencias de la Información. *Investigación bibliotecológica*, 29(65), 195-212. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v29n65/v29n65a9.pdf>

Fushimi, M.S., Monti, C. y Unzurrunzaga, C. (2022). El acceso abierto como política de información: problemas y desafíos. *Ciencia, tecnología y política*, 5(8), e075. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr14647>

Moodle (2024). *Una educación online de calidad al alcance de todos*. <https://moodle.com/es/acerca-de/>

Sala, D. (2023). Aprendiendo a colaborar y colaborando para aprender. Orientación docente para el aprendizaje colaborativo mediado por tecnologías. En J. C. Giordano & G. Morandi, Glenda (comps.). *Memorias de las 4º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo*. Universidad Nacional de La Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/144788>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (1986). *Plan de estudios de la carrera de Bibliotecología 1986*. UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=planes&d=Jpl63>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (2004). *Plan de estudios de la carrera de Bibliotecología 2004*. UNLP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.39/pl.39.pdf>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). (2015). *Plan de estudios de la carrera de Bibliotecología 2015*. UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=planes&d=Jpl91>

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Bibliotecología. *Programa de Gestión de la información 2022*. UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.12289/pp.12289.pdf>

Vestfrid, P., Martín, M.V. y Assinnato, G. (2019). Pósters digitales: desafíos y propuestas para las nuevas alfabetizaciones en la universidad. En J.C. Giordano & G. Morandi, (comps.). *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*. Universidad Nacional de La Plata.

<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80882>

Impacto de las reestructuraciones políticas y académicas en las prácticas de los docentes durante el período de pandemia, FHyCS - UNaM

Claudia Fabiana Wrobel
Miguel Ángel Franco
Andrea Mariana Dimas
Mirta Elena González
Franco Ciganda

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones
cfwrobel@fhyics.unam.edu.ar
miguelfranco1@yahoo.com.ar
dimas_mariana@hotmail.com
mirgon59@gmail.com
francociq@gmail.com

RESUMEN

Ante el interrogante sobre el tipo de universidad que se constituyó en el contexto de pandemia, el impacto en su funcionamiento y la consolidación de una nueva normalidad que resulte de una resignificación de las prácticas en la educación superior bajo el componente de la virtualización o la hibridación de su modelo académico, el proyecto en curso propone indagar sobre los cambios en las prácticas docentes en pandemia de los profesores de tres carreras universitarias: Guía de turismo, Profesorado en Ciencias Económicas y Licenciatura en Antropología Social, dictadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones durante los años 2020 y 2021, y los aspectos socio afectivos que afectaron a los docentes en dicha coyuntura.

Asimismo, se propone describir y analizar las innovaciones político - institucionales vinculadas con la continuidad pedagógica en el contexto de la emergencia sanitaria y que hoy tienden a consolidarse como tendencia y nos llevan a una necesaria discusión sobre un nuevo modelo de funcionamiento, tanto a nivel normativo, político, académico, pedagógico y áulico y al planteamiento de líneas de acción para fortalecerlo.

PALABRAS CLAVE: prácticas docentes; impacto socio emocional; pandemia; políticas de continuidad pedagógica

INTRODUCCIÓN

El contexto de la pandemia vuelve a resituar al sistema universitario como principal estrategia científico-tecnológica que pudiera en principio operar como agente central para la investigación del virus, la enfermedad y el diseño, desarrollo y producción de vacunas como respuesta al complejo problema sanitario.

En este contexto complejo surge el interrogante sobre el tipo de universidad que se constituyó en la pandemia, el impacto en su funcionamiento y la consolidación de una nueva normalidad que resulte de una resignificación de las prácticas en la Educación Superior bajo el componente de la virtualización de su modelo académico, considerando que se produjeron innovaciones político – institucionales que tienden a consolidarse como tendencia y que significarán en una propuesta que atienda a los dilemas que plantea la emergencia sanitaria. El escenario de la pandemia suscitó y profundizó la crisis universitaria, pero también la emergencia de respuestas académicas y pedagógicas que se manifestaron en la continuidad del funcionamiento, cuyo marco concreto es en el cambio de planes para sostener el ejercicio de sus funciones (protocolos, planes de continuidad pedagógica, virtualización de las prácticas a través de las plataformas de enseñanza y aprendizaje, etc.).

La posibilidad de reflexionar sobre el escenario pandémico para la Educación Superior, como también de los demás ciclos y niveles del sistema educativo, requiere identificar, describir, analizar e interpretar la influencia o impacto socio-educativo en la configuración de los sentimientos, pensamientos y los comportamientos de todos los actores institucionales, especialmente del colectivo docente quienes en el ejercicio de sus funciones debieron cumplir las metas establecidas para la formación profesional y la producción científica. Es preciso reflexionar sobre estas tendencias que se manifestaron en el escenario concreto del aislamiento y distanciamiento social, a partir de un diálogo fluido que permita visualizar las perspectivas y representaciones construidas sobre las estrategias y prácticas del colectivo docente, en el marco de un escenario de hibridación en el funcionamiento del sistema universitario, y en particular del que emerge de manera concreta en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) y que marca tendencias respecto a la discusión sobre un nuevo modelo de funcionamiento, tanto a nivel normativo, político, académico, pedagógico y áulico.

En el caso de la FHyCS de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM), por la especificidad de sus carreras, la participación se orientó a fortalecer la divulgación de medidas de prevención social frente a la situación de riesgo que planeaba la emergencia sanitaria y más adelante en la campaña de vacunación; pero también la acción institucional y académica se orientó a la elaboración de estudios e informes sobre la emergencia social y los mecanismos apropiados para intervenir en ella. A partir de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

(según Decreto de Necesidad y Urgencia del Poder Ejecutivo Nacional N° 297/2020 y sus correspondientes prórrogas y modificaciones), en el ámbito de las universidades nacionales se sucedieron muchas normativas nacionales desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). A nivel UNaM y FHyCS, también se sucedieron varias normativas que se adaptaron al contexto de pandemia: Plan Institucional de contingencia 2020 primera, segunda y tercera etapa, Propuesta Institucional de Contingencia, nuevo calendario académico, entre otros.

El escenario de la emergencia sanitaria implicó la elaboración de un conjunto normativo que permita garantizar la continuidad de su funcionamiento tanto en lo que refiere a la conducción política, institucional, administrativa, académica y pedagógica, que se adaptara a las reglas que surgían de las restricciones impuestas por las circunstancias. En tal sentido, el Trabajo de Investigación: *“Las políticas institucionales de continuidad pedagógica y su recontextualización en los departamentos de Ciencias Económicas, Turismo y Antropología Social durante el periodo de pandemia 2020-2021” (TI)*⁹⁹ desarrollado durante el año 2023, estuvo focalizado en tratar de determinar y analizar la organización de este nuevo marco de resoluciones, disposiciones y protocolos que se estructuraron para poder garantizar el funcionamiento institucional y académico en este contexto excepcional y particular.

La reorganización del sistema universitario en el escenario pandémico, estuvo determinado por las prescripciones generales y específicas dispuestas por los organismos nacionales sanitarios y del propio sistema universitario, aunque con variaciones según la localización de cada institución en particular, las condiciones específicas de cada realidad jurisdiccional (provincial), los campos de conocimientos que abarcaban la oferta académica, la orientación de la labor de investigación, el marco de transferencias con el contexto local y su vinculación con las tareas esenciales definidas para afrontar integralmente los efectos de la pandemia. En éste sentido, la UNaM recontextualizó esos mandatos y los adaptó a los recursos y posibilidades de instrumentación que tenían cada una de las unidades académicas que la componen. Es decir que la capacidad para intervenir en el contexto de la emergencia se diferenciaba según el campo de conocimiento que se hallaba implicado en las carreras de cada unidad académica y los recursos movilizadas acorde a las posibilidades de cada una de ellas.

Otro elemento que se tuvo en cuenta en el análisis del proceso de producción de las normativas regulatorias, estuvo dado por la particularidad de la dinámica política y la toma de decisiones, propias y específicas de esta unidad académica; siendo esta emergente de cultura política e institucional construida históricamente desde la normalización de su

⁹⁹ Secretaría de Investigación – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones – Código de Identificación: 16/H1921-TI – Período de Vigencia: 01/02/2023 al 31/01/2024.

funcionamiento a partir del retorno a la democracia en 1983. Esta singularidad surge de sus prácticas políticas de consenso entre las distintas agrupaciones que dinamizan la representación política de cada claustro.

Las particularidades de las carreras elegidas para realizar el estudio sobre la recontextualización y aplicación del nuevo marco normativo en el contexto de la emergencia sanitaria, también aportaron rasgos característicos en su operacionalización concreta; tanto en lo que refiere a la singularidad del campo de conocimiento, como en el tipo de formación profesional Tecnicatura (Turismo); Profesorado (Ciencias Económicas) y Licenciatura (Antropología Social).

El trabajo de investigación se propuso determinar la articulación entre los sistemas normativos generales producidos en el Rectorado y Consejo Superior de la Universidad, las adaptaciones producidas en la especificidad de la Facultad y como se produjo la operacionalización del nuevo marco regulatorio en cada uno de los tres departamentos que son parte del objeto de estudio. Este proceso sucesivo de readaptaciones normativas en su puesta en práctica, estuvo mediado también por las interpretaciones que se realizaron respecto a la ampliación de las obligaciones de los docentes, cambio de las condiciones específicas de su ejercicio, que suponían una alteración del marco regulatorio de la actividad docente universitaria (Régimen de Carrera Docente y Convenio Colectivo de Trabajo).

El estudio también se orientó a determinar y analizar los criterios seguidos para producir la normativa, la articulación de los consensos, factores tenidos en cuenta en la instrumentación, especialmente en lo que refiere a la continuidad virtualizada de las clases y de los exámenes; tanto en su dimensión política, institucional, técnica, académica y pedagógica.

En relación al proyecto de investigación: *Impacto de la pandemia en las prácticas de docencia en tres carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad Nacional de Misiones y su repercusión en los estudiantes ingresados en los años 2020 y 2021 (PI)*¹⁰⁰ cuya instrumentación está en su fase inicial, tiene como propósito describir, analizar e interpretar el impacto generado por el cambio producido por la reorganización de las actividades académicas en el contexto de la emergencia sanitaria, en las actividades de los docentes del trayecto de las Prácticas Profesionales o Profesionalizantes de las tres carreras seleccionadas para el trabajo de investigación desarrollado. En tal sentido, se enfocó en los docentes de este trayecto formativo particular, considerando que implicaba salida a territorio y que ello derivó en una alteración de su funcionamiento, y las prácticas asociadas a las mismas; siendo éstas definidas por lo que genéricamente se denomina modelo basado en la presencialidad.

¹⁰⁰ Secretaría de Investigación – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Misiones – Código de Identificación: 16/H1933-PI – Período de Vigencia: 01/01/2024 al 31/12/2025

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

El problema de investigación está centrado en determinar los cambios en las actividades académicas de los docentes del trayecto de las Prácticas Profesionales de las carreras de Guía de Turismo; Profesorado en Ciencias Económicas y de la Licenciatura en Antropología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones durante el período pandémico 2020 y 2021.

En este escenario complejo de mutación constante que planteó la continuidad pedagógica en el contexto de la emergencia sanitaria, nos interrogarnos en el proyecto de investigación sobre ¿cómo repercuten los cambios del escenario de las prácticas de los docentes en las tres carreras de la FHycS? ¿De qué modo impactan en la configuración y representación de sus prácticas pedagógicas? ¿Cuáles fueron las estrategias adaptativas en lo pedagógico, didáctico e interaccional en el entorno de virtualización? ¿Cómo impactó el cambio de escenario en la configuración socio-emocional de los docentes del trayecto de las prácticas profesionales y/o profesionalizantes de las carreras implicadas en el estudio?

OBJETIVOS**General**

- Analizar las políticas institucionales vinculadas con la continuidad pedagógica en el contexto de la pandemia en la FHycS de la UNaM y los cambios producidos en las prácticas docentes en tres carreras universitarias (Guía de turismo, Profesorado en Ciencias Económicas y Licenciatura en Antropología Social) durante los años 2020 y 2021.

Objetivos específicos

- Describir y analizar las políticas institucionales vinculadas con la continuidad pedagógica en el contexto de la pandemia.
- Explorar el impacto de la Pandemia sobre las prácticas docentes en las tres carreras bajo estudio.
- Analizar el impacto socio afectivo que ha tenido la virtualidad y la vuelta a la presencialidad en los docentes de asignaturas seleccionadas en las tres carreras.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La investigación propone realizar una descripción y análisis político institucional de la normativa implementada en el periodo de pandemia 2020 - 2021, para la continuidad pedagógica y también, busca analizar desde un enfoque holístico las prácticas docentes y sus impactos socio afectivos en el regreso a la presencialidad.

En éste sentido, el abordaje metodológico que se considera más apropiado para responder a los objetivos planteados, es desde una perspectiva cualitativa, con fuentes primarias y secundarias.

La recopilación y análisis de la normativa implementada, se realizó a través de fuentes secundarias en repositorios institucionales. En cuanto a las fuentes primarias, se aplicó la técnica de entrevistas semiestructuradas a informantes claves que desarrollen tareas de gestión y decisión implicados, como ser: secretarios académicos de la FHyCS, referentes de FHyCS Virtual (micrositio que concentra información sobre la Educación a Distancia de la institución y que complementa el sistema de aulas virtuales Moodle), directores de departamentos de tres carreras de grado seleccionadas, e integrantes de comisiones técnicas que elaboraron planes específicos.

Para esta investigación, las entrevistas se consideran el instrumento idóneo, sabiendo que son, “una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores; entendida como una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones” (Guber ,2004).

Para indagar sobre el impacto socio afectivo, se usará el enfoque “narrativo biográfico” que permite *“acercarse al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender”* (Leites y Riva Flores, 2009, como se citó en Vain 2020)

Este instrumento permite reconstruir desde las voces de los actores, los diversos mundos de significaciones y representaciones sobre las prácticas docentes, los dispositivos, las estrategias pedagógicas e identificar la dimensión socio-afectiva de la población en estudio. Se tuvieron en cuenta los momentos claves que marcaron el proceso de transición desde el inicio de la pandemia hasta la vuelta a clases presenciales e híbridas.

En base a las preguntas de investigación se considera pertinente la técnica expuesta, como instrumentos maleables a las dinámicas de la relación con los informantes y el propio campo de estudio.

El trabajo de campo empírico en el marco del TI se realizó en la ciudad de Posadas, específicamente en la FHyCS y en rectorado de la UNaM; abordado desde un muestreo teórico, que permite un margen de flexibilidad en relación al aporte que surgieron de los respondentes.

Cabe aclarar que actualmente el trabajo de investigación (TI) fue culminado estando en etapa de redacción de informe final. En tanto el proyecto de investigación (PI) está en

curso, estando en proceso de determinación de la población a la cual se le realizarán entrevistas y la organización de los grupos de debate, en perspectiva de la narrativa biográfica.

CONCLUSIONES

En el desarrollo del Trabajo de Investigación (TI) se pudo constatar que, la participación de la FHycS en el contexto general de los planes de contingencia, estuvo determinado por la particularidad de su campo de conocimiento, entendiendo que en ello se ponía en juego la masa crítica de recursos y posibilidades de intervención. Asimismo, y en el marco específico del retorno al funcionamiento académico, especialmente en lo que refiere a la formación profesional, supuso características específicas, tanto en lo que refiere a la modalidad, la experiencia y los recursos disponibles para afrontar este proceso de normalización de su funcionamiento, reflejado en el sentido y singularidad del cuerpo normativo elaborado para este proceso de continuidad pedagógica.

La cultura política fue un elemento determinante en la modalidad de construir consensos respecto al sentido, orientación y características del plexo normativo establecido para afrontar la continuidad pedagógica en el escenario pandémico. En tal sentido operaron como marco referencial para determinar el funcionamiento del Consejo Directivo de la Facultad, como en los Departamentos de Turismo, Ciencias Económicas y Antropología Social, especialmente en lo que refiere a las nuevas prácticas instituidas en los protocolos que regularon las clases sincrónicas, asincrónicas y las instancias evaluativas virtualizadas. Estas tensiones políticas – institucionales se materializaron en la nueva dinámica del funcionamiento político, administrativo y académico.

El escenario pandémico planteó un nuevo contrato pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje; tanto para docentes como para estudiantes, que en términos generales afectaron de manera diferenciada los hábitos e itinerarios construidos previamente. La aparición de nuevas reglas académicas, con nuevos protocolos, nuevas exigencias y competencias vinculadas con el uso de las mediaciones tecnológicas, ajustes sobre los conocimientos considerados como prioritarios, nuevos itinerarios vinculados con la evaluación, en el marco de las exigencias de calidad y pertinencia de la formación profesional, cambiaron radicalmente la estructura de la cotidianidad académica, las prácticas docentes y las expectativas de calidad, afectando consecuentemente las representaciones construidas, la identidad docente universitaria y la propia percepción subjetiva.

La alteración de la cotidianidad llevó a plantear en el proyecto de investigación (PI en curso) un aspecto que no estuvo considerado ni en la normativa general ni en aquellas vinculadas a la continuidad pedagógica, y que refiere al impacto socio-afectivo, entendiendo que de por sí

el aislamiento y el distanciamiento social fue el marco a partir del cual se tejieron las interacciones sociales generales; consecuentemente tuvo una incidencia notoria en la reconfiguración del escenario de las prácticas académicas, las características pedagógicas de un escenario virtualizado y la transformación de los territorios académicos que en el modelo de la presencialidad plena estaba claramente diferenciado y delimitado entre lo público y lo privado. El cambio registrado en la rutina institucional, pedagógica y relacional, transformó el ámbito de trabajo de aquel que estaba reservado a la intimidad y las interacciones características que le son propias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argandoña Mendoza, M.F., Ayón Parrales, E., García Mejía, R., Zambran Zambrano, Y. y Barcia Briones, M. (2020). La educación en tiempos de pandemia: un reto psicopedagógico para el docente. *Revista Polo del Conocimiento*. Edición núm. 47, Vol. 5, No 07, Julio 2020, 819-848.

Bas Vilizzio, M., Camacho, H., Carabantes Alarcón, D., De Luca, M., Dussel, I., Reinoso, A., Ferrante, P., Gallego, G. y Herrera, S. (2021). *La educación superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia. Impacto y respuestas docentes*. Fundación Carolina. www.fundacioncarolina.es

Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Ollivier, A. y Torre, E. (2021). *Educación en tiempos de pandemia. Un nuevo impulso para la transformación del sistema educativo digital en la Argentina*. CIPPEC. <http://dx.doi.org/10.18235/0003323>

De Giusti, L. (2021). La Educación Superior en Iberoamérica en tiempos de pandemia: Impacto y respuestas docentes. Book Review, *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 31, Editorial Fundación Carolina. www.fundacioncarolina.es

Decreto de Necesidad y Urgencia del Poder Ejecutivo Nacional N° 297/2020 de implementación de la ASPO.

Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1a ed. UNIPE: Editorial Universitaria. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Falcón, P. (Comp.) (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Eudeba; Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital, PDF. <https://www.unaj.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/La-universidad-entre-la-crisis-y-la-oportunidad.pdf>

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Ed. Paidós.

- Miguel Román, J.A. (2020). La Educación Superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Nueva Época* (México), Volumen I, Número Especial 2020, 13-40. Universidad Iberoamericana. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95> ISSN Versión en Línea: 2448-878X
- Prince Torres, A.C. (2021). Aulas híbridas: Escenarios para transformación educativa dentro de la nueva normalidad. *PODIUM* No. 39, Junio 2021, pp. 103-120. Universidad Espíritu Santo. <https://revistas.uees.edu.ec/index.php/Podium/article/view/592/545>
- Martínez, S. (Comp) (2018). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. Publifadecs. <https://www.aacademica.org/mluciladasilva/10.pdf>
- Vain, P.D. (2020). Enfoque Biográfico-Narrativo, aspectos Metodológicos. Documento interno de trabajo. https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/64_10/06/2024_10:02

Indagación sobre la discusión sobre Enseñanza del Derecho en la UNLP

Leandro Aníbal Crivaro

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata

leandrocrivaro@gmail.com

RESUMEN

En esta presentación se estudia la discusión acerca de la enseñanza del derecho en el inicio de la carrera de Abogacía, desarrollada en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, a partir de un trabajo final del autor, en el marco de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Concretamente, se centra en las dos primeras ediciones de congresos específicos, donde se realizaron debates de la comunidad académica. Se analizan los temas y debates respecto de la enseñanza del derecho en el primer año de la carrera que tuvieron lugar en los Congresos de Enseñanza del Derecho, acontecidos en los años 2016 y 2018. El propósito de estos encuentros consistió en compartir experiencias entre miembros de la institución y poner en circulación ideas vinculadas a la formación profesional, por lo cual el estudio que aquí se presenta, mediante una indagación exploratoria, tiene a constituir una contribución a la labor docente y hace referencia a la preocupación que manifiesta la institución por la promoción inclusiva de prácticas de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: enseñanza universitaria; derecho; educación

INTRODUCCIÓN

El interés de este trabajo es referir las conclusiones alcanzadas en la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP (Crivaro, 2024), focalizadas en el análisis de espacios de discusión acerca de la enseñanza del derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, cuya reaparición se debe principalmente a la celebración de los primeros dos Congresos específicamente abocados a esta materia y que fueron las primeras instancias de debate, luego del centenario de la consagrada Reforma Universitaria y a más de cien años de la fundación de la Casa de Estudios.

Estos encuentros docentes tuvieron lugar en los años 2016 y 2018, a partir de una convocatoria de las autoridades académicas destinada a reunir a los miembros con pertenencia institucional local y colegas invitados de otras unidades académicas, nacionales e internacionales. Tuvieron el propósito de compartir experiencias de prácticas docentes y revisarlas con fines de mejorar la formación en la abogacía, a partir de la iniciativa de crear y proceder a la revisión de ponencias, como ocasión para presentar los frutos de una labor de investigación (Giannini, 2022).

Aunque la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales siempre ha ofrecido programas de capacitación docente dirigidos a sus educadores, estas ediciones fueron las primeras en enfocarse específicamente en la enseñanza jurídica. Además, se llevaron a cabo en un contexto de reforma curricular de la carrera, iniciada tras la aprobación del Nuevo Plan de Estudios a nivel ministerial hace más de siete años (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2015). Por ello, este trabajo buscó indagar diversas perspectivas sobre la enseñanza y las iniciativas educativas al comienzo de la carrera, tanto previas como posteriores a su implementación, dentro de este proceso de cambio fundamental para el desarrollo de la abogacía en la UNLP.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

Como docente de primer año de Abogacía en la UNLP, me parece pertinente incursionar en la revisión de las perspectivas de docentes que se desempeñan en asignaturas del primer año de la carrera sobre las problemáticas principales del campo de la enseñanza del derecho, en los aspectos de esta labor que entienden trascendentes en los procesos de formación académica, las concepciones sobre el sentido de la formación de las y los abogados, ante las adversidades especiales del tramo pedagógico en el que se desarrollan, signadas principalmente por la afiliación académica, la alfabetización académica (Coulon, 1995) y la inclusión educativa. Se plantean estos propósitos con miras a conocer la complejidad del modo de apropiación de saberes en ciencias jurídicas (Atela y Orler, 2018). el perfil

profesional derivado de la identidad institucional, las especificidades del contexto universitario y de las obras literarias empleadas.

Este cartabón, que intenta dar fortaleza a estas vías de ejercicio de la abogacía en esta etapa tan importante de la carrera universitaria, es un posible rasgo de la labor inclusiva que debe llevar adelante la docencia en la enseñanza del derecho (Duedra y Crivaro, 2018), influyendo positivamente en la formación activa de futuros profesionales en el área específica.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

- Realizar una reflexión sobre las propuestas y experiencias que tuvieron lugar en los ámbitos de debate realizados en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en torno de la enseñanza del derecho en el inicio de la carrera, a partir de un trabajo final del autor, en el marco de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, para aportar a la labor institucional sobre las prácticas docentes de formación de abogadas y abogados.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analizar las principales temáticas referidas a la enseñanza del Derecho que se expresaron en los trabajos y actividades producidos y presentados, por docentes de primer año en los Congresos de Enseñanza del Derecho de la UNLP ocurridos en octubre de 2016 y abril de 2018.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Este trabajo se realizó a partir de una indagación exploratoria basada en una recolección de información, desde una perspectiva cualitativa, que consiste en obtener los puntos de vista de los ponentes acerca de la enseñanza del Derecho en los Congresos de los años 2016 y 2018. Este enfoque se sustenta en la hermenéutica y la fenomenología, desde el supuesto que los actores sociales son reflexivos y aportan significado a sus intervenciones en el campo revisado, con aptitud para pensar con libertad y sin ninguna sujeción sobre su situación vivida (Monje Álvarez, 2011).

Ha sido significativo en el campo educativo el estudio de ponencias como fuentes o canales de conocimiento (Miguel, 2012; Upegui, 2010). Sus autores docentes, como miembros participantes en Congresos de Enseñanza del Derecho, son interpretados como protagonistas activos en el desarrollo de la formación legal, pensando a la posición hermenéutica pensada como experiencia histórica más que un ensayo contemplativo (Pérez, 2011) En un análisis cualitativo sobre textos escritos es necesario plantear un uso complementario de documentos de todo tipo (Espinoza Freire, 2020).

Asimismo, se recurrió a la sistematización de estos escritos reflexivos de docentes considerando la riqueza del aporte cognitivo que puede ofrecer esta metodología, como una forma de conocimiento colectivo sobre prácticas de intervención y acción social, que parte del reconocimiento e interpretación crítica de los significados y lógicas que las constituyen (De Vincenzi, 2012), con el objetivo de mejorarlas y contribuir a su teorización (Torres Carrillo, 1999).

Jara Holliday (2018), por su parte, la define como "un ordenamiento e interpretación (...) del papel o función de cada actividad específica dentro de ese conjunto" (Jara Holliday, 2018: 111). Además, esta técnica, si bien se basa en la perspectiva de sus protagonistas, produce principalmente nuevas interpretaciones y sentidos sobre la práctica y el resultado es una comprensión más profunda de la experiencia compartida, de la cual se pueden extraer pistas para fortalecerla o cambiarla (González y Carrillo, 2010). El objetivo del análisis de información es comprender manifestaciones de la realidad social, identificar el marco conceptual original y subyacente, percibir mensajes implícitos, reconocer evidenciar patrones culturales y estilos de comunicación (Díaz y Vega, 2003).

CONCLUSIONES

El análisis de los trabajos presentados en estos congresos sobre la enseñanza del derecho, dentro del contexto de la reforma curricular de la carrera de Abogacía desde 2017, reveló en este trabajo final preocupaciones comunes entre los profesores respecto a desafíos y dificultades aún no resueltos en la educación jurídica.

De una edición a otra, tal como fue expuesto oportunamente, se observa una diversidad de perspectivas sobre la formación ideal de abogados, reflejadas en descripciones de actividades en clase, propuestas didácticas, revisiones de trabajos de estudiantes y en las experiencias cotidianas de los docentes universitarios. Este panorama invita a una reflexión crítica y a la revisión de prácticas docentes para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este camino hacia la mejora, es relevante señalar que las relaciones de poder en la enseñanza universitaria, inherentes a todo proyecto educativo, juegan un papel crucial en la transmisión de conocimientos y pueden imponerse en cierta medida sobre las y los estudiantes (Dussel, 2004; Terigi, 2014). Por lo tanto, las críticas variadas hacia el método tradicional de la "clase magistral", predominante en la educación jurídica durante mucho tiempo, encuentran una justificación clara en los estudios analizados (Bianco y Carrera, 2007; González y Cardinaux, 2010).

En cuanto a los temas abordados en este estudio, destaca la importancia otorgada al proceso de alfabetización académica en las discusiones sobre la enseñanza del derecho en estos

congresos, de gran recurrencia en el tramo inicial de la carrera (Carlino, 2005; Navarro, 2021), sin dejar de lado las menciones sobre afiliación académica e inclusión educativa. Estos temas continúan ejerciendo influencia y siguen despertando el interés de los autores preocupados por los desafíos que enfrentan las y los estudiantes al comienzo de su trayectoria universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atela V.S. y Orler, J.O. (2018). La enseñanza del derecho, un campo en construcción. // *Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho* (La Plata, 18, 19 y 20 de abril de 2018). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68606>
- Bianco, C. y Carrera, M. (2007). Algunas representaciones sociales acerca del rol de docentes y alumnos y su operatividad en el aula de derecho. Ponencia presentada en *II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria*, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Crivaro, L.A. (2024). *Discusión sobre enseñanza del derecho*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/165876> (Fecha de consulta: 1 de julio de 2024).
- De Vincenzi, A. (2012). La formación pedagógica del profesor universitario. Un desafío para la reflexión y revisión de la práctica docente en el nivel superior. *Aula*, 18, 111–122. <https://doi.org/10.14201/8875>
- Díaz, M.S. y Vega, J.C.F. (2003). Algunos aspectos teórico-conceptuales sobre el análisis documental y el análisis de información. *Ciencias de la Información*, N° 2, 49-60.
- Duedra, M.J. y Crivaro, L.A. (2018). La enseñanza del derecho en asignaturas propedéuticas. // *Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho* (La Plata, 18, 19 y 20 de abril de 2018). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68606>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa*, 34, 305-335.
- Espinoza Freire, E.E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110.
- Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (2015). Planes de estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía – Escribanía. Camino a lo nuevo. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

- Giannini, L.J. (2022). Pautas enunciativas para la elaboración de ponencias. *Revista de Processo*, vol. 330. ano 47, 443-453. São Paulo: Ed. RT, agosto 2022.
- González M. y Cardinaux, N. (Comp.) (2010). *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata.
- González, L.C., y Carrillo, A.T. (2010). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. Disponible en: https://cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf (fecha de consulta: 24 de octubre de 2023).
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Miguel, S.E. (2012). Ponencias o artículos: ¿una tensión en la comunicación científica? *Anuario ThinkEPI*; vol. 6. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- UNLP. ISSN: 1886-6344. Pages: 127-129.
- Monje Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo, Neiva.
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 4.
- Pérez, D.A.Á. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios de filosofía*, (44), 9-37.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En Simone Cecchini et al., *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Torres Carrillo, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. En: *Pedagogía y saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. N° 13, Bogotá.
- Upegui, A.A.S. (2010). Pautas para diseñar ponencias o presentaciones académicas e investigativas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (30), 1-9.

Introducción a la Economía en el contexto del tercer año de las ciencias agrarias y forestales

Agustina Mendizábal
María Laura Bravo

Departamento de Desarrollo Rural. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata
amendizabal@agro.unlp.edu.ar
mlbravo@agro.unlp.edu.ar

RESUMEN

En los proyectos curriculares vigentes las materias de las dos carreras de Ingeniería de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales se agrupan en Departamentos Docentes que funcionan como unidades de articulación y reunión. El presente trabajo se propone realizar un análisis mediante la reconstrucción crítica del Trabajo Teórico Práctico (TTP) N°1 de Economía y Socioeconomía. Se presentan las materias y el propio TTP. Luego los núcleos conceptuales considerados para el análisis y reinterpretación del caso.

Se reconoce que la formación y el desarrollo profesional docente tiene lugar a lo largo del tiempo. Un propósito legítimo y esencial del desarrollo profesional es el impulso de una actividad indagadora hacia la práctica que sea crítica y transformadora, una postura que no esté sólo vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los estudiantes sino también el cambio y la justicia sociales y el crecimiento colectivo e individual de los docentes. Se ha procurado realizar una reconstrucción crítica del caso elegido mediante algunos núcleos conceptuales. El hecho de reconocerse en una posición de “indagación como actitud” permite asumir que este trabajo es una de las aristas que la docencia implica, como comprender la relación entre el conocimiento y la práctica.

PALABRAS CLAVE: socioeconomía; prácticas docentes; propuestas didácticas

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

En los proyectos curriculares vigentes de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal (IA e IF) las materias se agrupan en seis Departamentos Docentes que funcionan como unidades de articulación y reunión de los cursos o asignaturas, siguiendo criterios de afinidad epistemológica y que buscan favorecer la movilidad y la interacción de los docentes. Socioeconomía (IA) y Economía (IF) se vinculan hacia atrás, fundamentalmente, con Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales (materia de 1er año). Hacia delante, se relacionan con Administración Agraria (IA) e Introducción a la Administración (IF), Extensión Rural y el Taller de Integración Curricular II, correspondientes al tramo final de las carreras. Por otra parte, se vinculan de manera horizontal con el Taller de Integración Curricular I (instancia de trabajo al final del 3er Año) y de manera vertical con las materias aplicadas relacionadas con la producción, comercialización y transformación, dictadas en el 4to y 5to año de las carreras.

El grupo de estudiantes que llega a cursar Socioeconomía y Economía en 3er año viene de cursar asignaturas de ciencias básicas y de ciencias básicas agronómicas, y se encuentra con una asignatura que espera adquieran aspectos teórico-conceptuales y metodológicos para interpretar los fenómenos económico-sociales que se producen en el sistema económico y en el sector agropecuario, y desarrollen un juicio crítico (Programas de Socioeconomía y Economía, 2005).

El presente trabajo se propone realizar un análisis mediante la reconstrucción crítica sobre el Trabajo Teórico Práctico (TTP) N°1 de los cursos de Economía (IF) y Socioeconomía (IA). Se presentarán las materias, la Unidad temática del programa en que se inscribe el TTP y el propio TTP. Luego se presentarán los núcleos conceptuales considerados para el análisis y reinterpretación del caso.

Transitar por las materias que configuran el Departamento de Desarrollo Rural de los planes de estudios de las carreras de IA e IF supone un desafío para los estudiantes que implica entrar en contacto con contenidos de las ciencias sociales, los cuales a priori no parecerían ser centrales en la formación de profesionales con disposición fundamentalmente orientada a las ciencias naturales y exactas, en sus aplicaciones o desarrollos en las ciencias agrarias y forestales.

En este sentido, se elige trabajar en la revisión del primer TTP en particular porque es la introducción y primera aproximación al estudio de las ciencias sociales, al considerar la economía como una ciencia social e histórica, en el camino de la formación de profesionales de las ciencias agrarias y forestales. Asimismo, por la importancia que tiene la primera clase para algunos autores de las ciencias de la educación.

EL TRABAJO TEÓRICO PRÁCTICO (TTP) N°1

Se trata del primer contacto con la asignatura y con la Unidad I. La clase siguiente, según el cronograma vigente, se continúa con el inicio del estudio de la macroeconomía desde la escuela estructuralista latinoamericana, ya en la Unidad II.

Por otro lado, las Actividades Teóricas Complementarias (ATC) comienzan dos semanas más adelante continuando con los contenidos de la Unidad I, específicamente con las nociones básicas sobre el pensamiento económico de distintas escuelas y/o doctrinas económicas.

Objetivos del Trabajo Teórico-Práctico

1. Definir conceptualmente Ciencia Económica, Economía y Proceso Económico.
2. Conceptualizar aspectos epistemológicos que estructuran la Ciencia Económica como una ciencia social e histórica.
3. Estudiar conceptos de sistema, régimen y estructura; así como los conceptos de bienes y necesidades.
4. Identificar y comprender los elementos estructurales y sus relaciones en el seno de un sistema económico.

Contenidos

Economía: concepto. Proceso económico: producción, circulación, distribución y consumo. Ciencia Económica: Economía descriptiva, Economía política, Política económica. Sistema, estructura, régimen. Clasificación y definición de bienes y necesidades.

Metodología de trabajo (Duración de la actividad 3 hs.)

Los contenidos previstos son desarrollados por los docentes a cargo de la Comisión (Jefe/a de Trabajos Prácticos y/o Ayudante) a través de una presentación de aproximadamente una hora. Se incluye previamente una introducción con los objetivos previstos, así como la articulación del contenido en la integración del programa curricular y del cronograma de actividades.

En el desarrollo de esta primera instancia se conceptualizan las Ciencias Sociales, la Ciencia económica en particular y las ciencias auxiliares. Luego, se les propone seguir con la definición de Economía, la importancia de reflexionar acerca del Proceso Económico, y las clasificaciones de bienes y necesidades. Para iniciar el acercamiento desde la Escuela Estructuralista al estudio del Sistema Económico se les recomienda estudiar conceptos de sistema, régimen y estructura.

Durante la exposición se procura la participación de los estudiantes a través de dudas e inquietudes, generando espacios de reflexión individuales y grupales.

A continuación, se propone una actividad grupal mediante la utilización de una guía de preguntas orientadoras con el objetivo de que los estudiantes realicen una actividad de aproximación a la bibliografía obligatoria. Los docentes procuran facilitar y promover el

involucramiento de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje apelando al análisis, la inferencia y la deducción como parte del proceso de construcción de su propia síntesis y la aprehensión de los conocimientos. Se prevé una duración de una hora para esta parte de la clase.

La posibilidad de brindar este tipo de herramientas tiene como objetivos los antes mencionados y dejar una guía a modo de propuesta para el estudio previo a las evaluaciones. Para la instancia de cierre, igualmente prevista en una hora, previo recreo de 10 minutos aproximadamente, se espera que los estudiantes expongan la resolución de la guía, para finalmente relacionar los contenidos abordados. De esta manera, se espera poder cerrar estas primeras nociones para avanzar hacia el estudio de la economía desde la Escuela estructuralista durante el próximo encuentro.

REFLEXIONES CONCEPTUALES

Para poder llevar adelante el análisis propuesto se comenzará caracterizando las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un espacio y tiempo concretos. Responden a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos, por lo que sólo pueden entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forman parte (Edelstein 2005).

A su vez, dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución, en particular en el interior del aula.

Se trata de prácticas complejas y sostenidas sobre procesos interactivos múltiples, que toman forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que los docentes concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo, el problema del conocimiento: cómo es compartido y construido en el aula. Los múltiples determinantes que atraviesan estas prácticas impactan en la tarea cotidiana. Ello hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que pueden provocar un alejamiento del trabajo en torno al conocimiento.

Caracterizadas de esta manera se explica que al abordar su análisis se requieran metodologías alternativas distintas de aquellas que ponen en práctica los dispositivos científicos que tienen como supuesto la universalidad del método. Para ello, es necesario cambiar los registros y asumir una perspectiva multirreferencial, en la que el conflicto y el juego de las contradicciones ocupen posiciones centrales; en la que lo imaginario, lo inconsciente, la fantasía, y la vida afectiva no quedan separados, solapados en el conjunto de los datos.

Jaume Martínez Bonafé (1998) propone ocho claves de interpretación, y luego establece bucles relacionadores entre ellas, para el análisis crítico de las condiciones que regulan el trabajo de la enseñanza. Las claves son: las políticas, los discursos, las agencias, los escenarios, las culturas,

el mercado, las prácticas y las resistencias. Interesa destacar las prácticas, como parte del camino que se ha iniciado, y por ser el núcleo de su análisis el ámbito sobre el que se cruzan los restantes factores de determinación. La estructura del puesto de trabajo docente sufre determinaciones desde diversos ámbitos, en este caso las diversas claves de análisis que propone. Pero ese proceso de determinaciones al trabajo está expuesto a contradicciones, y sobre éste se producen también formas de resistencia desde el interior del propio sector docente.

Se propone una reconstrucción crítica de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente del conocimiento, reglas de juego, espacios, tiempos, metodologías; procesos que se aproximan a una mayor comprensión de los complejos procesos sociales, reproducción, apropiación, negociación, resistencia, entre otros, y que se materializan en las prácticas de enseñanza.

En este sentido, se adhiere a una concepción ampliada de la Didáctica, donde no se limita a instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino que se centra también en qué merece ser enseñado (selección de contenidos, organización y planificación), situando la acción educativa en un contexto de comprensión más amplio. Se trata de una disciplina que apela a construcciones que son fruto de desarrollos teóricos y empíricos de otros campos de conocimiento, no como sumatoria de visiones unilaterales y con pretensión omnicomprendiva, sino como registros múltiples que, sobre la base de búsquedas de convergencias, resultan potentes para la elucidación de las teorías acerca de las prácticas de la enseñanza (Edelstein 2005).

Para continuar con el camino planteado, en búsqueda de alternativas a modelos canónicos y tecnocráticos, se reconoce que el análisis didáctico requiere de inicio una actitud investigativa frente al conocimiento y no puede concretarse de otra manera que utilizando las mismas herramientas conceptuales y técnicas utilizadas en la investigación. Se orienta desde el punto de partida en la intención de operar un cambio a corto plazo, construir desde los avances, aunque parciales, alternativas que permiten ensayar respuestas a los problemas detectados. Por otro lado, la investigación didáctica se rige por una temporalidad diferente, también sostenida desde el compromiso y apostando a una mejora en las prácticas de enseñanza cotidianas, pero pospone la intervención hasta lograr el mayor nivel de comprensión posible (Edelstein, 2000).

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

La convocatoria del colectivo docente a una actitud reflexiva implica tener en cuenta cuál es su contenido y cuál sería la manera de abordarla. Desde este trabajo la propuesta se basa en la reconstrucción crítica del análisis de la propia práctica, reconociendo los micro, meso y macro condicionantes de las prácticas docentes y de la enseñanza.

En tanto instancia reflexiva, el análisis didáctico se trata de pensar la propia práctica, de pensar la experiencia en el aula, evidenciando la intencionalidad y la racionalidad que subyace en las

prácticas. En ese proceso hay una serie de factores que pueden ser objeto de reflexión: los contenidos y su presentación, la producción de conocimiento, la relación contenido-método, la consideración de la trayectoria por parte de los estudiantes, las políticas institucionales, y educativas en general.

Mediante el análisis didáctico se pueden apreciar las múltiples dinámicas del poder y el conocimiento en el microespacio del aula, cómo detrás de hay motivos enmascarados, generalmente no presentes en la conciencia de los participantes, que permiten la continuidad la relación pedagógica, y que a su vez la concretizan, la cuestionan, la modifican. En este sentido, la reflexión y el análisis podrían contribuir a la interpretación, resignificación y recreación de la práctica. Si bien los conceptos y las técnicas son las mismas que las utilizadas para la investigación, en el caso del análisis se trata trabajar y actuar en el corto plazo.

Más allá de esta temporalidad, también se reconoce que la formación y el desarrollo profesional docente (Cochran-Smith y Lytle, 2003) tiene lugar a lo largo del tiempo, y que el aprendizaje activo necesita oportunidades para vincular las nociones previas y las nuevas concepciones. Asimismo, un propósito legítimo y esencial del desarrollo profesional es el impulso de una actividad indagadora hacia la práctica que sea crítica y transformadora, una postura que no esté sólo vinculada a favorecer un alto nivel de aprendizaje para todos los estudiantes sino también el cambio y la justicia sociales y el crecimiento colectivo e individual de los docentes.

En definitiva, se ha procurado realizar una reconstrucción crítica de un caso elegido mediante algunos núcleos conceptuales y las actividades planteadas. De todas maneras, el hecho de reconocerse en una posición de "indagación como actitud" permite asumir que este trabajo es una de las aristas que la docencia implica, como comprender la relación entre el conocimiento y la práctica, aprender con el equipo y/o colectivo docente, y del conocimiento producido por otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En: A. Lieberman y L. Millar (Eds.) *La indagación: Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. OCTAEDRO.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista IICE Instituto de investigaciones en Ciencias de la educación*. Año IX, Nº 17, 3-7. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio, y G. Diker (Comps.) *Educación: ese acto político*, 139-152. Del estante Editorial.
- Martínez Bonafé, J. (1998). El análisis de la estructura del puesto de trabajo docente. En J. Martínez Bonafé, *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XX*, 83-118. Miño y Dávila.

Programa de Socioeconomía (2005) FCAyF-UNLP

Programa de Economía (2005) FCAyF-UNLP

La Observación de Clase como práctica innovadora para la mejora educativa en el nivel universitario: primera experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNaM

Florencia Itati Almua
Paula Andrea Leiva Esquivel
Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Misiones
florencia.almua@fce.unam.edu.ar
paula.leiva@fce.unam.edu.ar

RESUMEN

La formalización del proceso de reflexión sobre la práctica docente en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones (FCE-UNaM) es incipiente. Recién en el año 2021 se aprobó el Programa de Innovación y Mejora Educativa, seguido en el 2023 por la creación del Consejo de Apoyo Pedagógico, Didáctico y Tecnológico de Docentes Pares, con el objetivo de fomentar la reflexión crítica sobre la práctica y promover la colaboración y la mejora educativa.

La acción inicial de este Consejo marcó un hito institucional al desarrollar la primera Observación de Clase por Docentes Pares. El propósito fue obtener retroalimentación para mejorar la calidad de la enseñanza, en base a una ficha de observación con siete áreas de enfoque. Se identificaron fortalezas, como la fijación de conceptos y la participación activa de los estudiantes. Asimismo, se señaló la individualización de respuestas y la promoción del pensamiento crítico como áreas de mejora.

Se concluye que estas observaciones constituyen un recurso valioso para mejorar la calidad educativa. Además, se sugiere implementar un programa de formación para los observadores y establecer un sistema de tutorías entre docentes pares. Este enfoque colaborativo tiene el potencial de promover la excelencia académica en la FCE-UNaM.

PALABRAS CLAVE: observación de clases; docentes pares; mejora educativa; enseñanza universitaria

INTRODUCCIÓN

Schön (1992) propone pensar que los docentes realizan el análisis de la realidad y la toma de decisiones no solamente teniendo en cuenta criterios racionales, sino que se ven interpelados por sus modelos mentales y su visión sobre el mundo. En este sentido, en la profesión académica para quienes provienen de las Ciencias Económicas, puede observarse que aún predomina el rol tradicional de transmisión de conocimiento disciplinar, el cual se ve desafiado por nuevas demandas de la sociedad. Por ello, es primordial promover la formación pedagógica sistemática para estos docentes, que les permita reflexionar sobre su práctica “en tanto que ejercen su rol docente de modo casi intuitivo o producto muchas veces de una formación acotada y/ o poco sistemática” (Foutel, 2022, p. 375).

En la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Misiones (FCE-UNaM) este proceso de formalización de reflexión sobre la práctica docente es incipiente. Recién en el mes de julio del 2023, se aprobó la creación de un Consejo de Apoyo Pedagógico, Didáctico y Tecnológico de Docentes Pares (Resolución CD N° 0120-23) en el Marco del Programa de Innovación y Mejora Educativa (Resolución CD N° 0073-21).

Los objetivos fijados para este Consejo se enmarcan en las razones que expone Perrenoud (2004) para explicar por qué se debe formar a los enseñantes para reflexionar sobre su práctica. Entre ellos se destacan:

- Generar espacios que permitan compartir habilidades de enseñanza entre pares de la FCE-UNaM, a fin de fortalecer y/o ampliar la fuente de conocimientos didácticos y pedagógicos mediante la construcción colectiva.
- Facilitar la comunicación horizontal entre los pares en lo referente al campo de la formación docente y curricular.
- Fomentar la colaboración y la búsqueda de soluciones y/o alternativas en problemas comunes de la formación docente.
- Promover la toma de decisiones de los pares mediante el aprendizaje activo.
- Realizar investigaciones y evaluaciones para identificar las necesidades de los docentes y evaluar la efectividad de las estrategias de apoyo que ofrecen.
- Asesorar en la confección de material didáctico para las clases según la materia y contenido presentado por los docentes.

Para el logro de estos objetivos se prevén diferentes acciones pedagógicas, como ser: el desarrollo de ateneos docentes, conversatorios que promuevan comunidades de práctica (Videoteca Docente - INFD, 2018), la participación en determinadas actividades de cátedras a requerimiento de los docentes (observaciones de clases), siempre con fines colaborativos. En el mes de agosto de 2023, luego de un llamado voluntario a conformar el Consejo, finalmente se designa por Disposición N° 879-23 a un total de veintidós docentes consejeros

pares que conforman, por primera vez en la historia de la Facultad, un espacio de reflexión con el objetivo de desarrollar estrategias didácticas de intercambio y colaboración horizontal e interdisciplinaria entre los docentes de la FCE-UNaM.

La acción inicial de este Consejo marcó un hito institucional al desarrollar la primera Observación de Clase por Docentes Pares, a raíz de la invitación de la cátedra de Derecho Privado I de la Carrera de Contador Público, bajo la temática *Impacto de la Gamificación como Estrategia de Enseñanza en el aula*. El objetivo de estas prácticas de observación es recopilar información sistemática y objetiva sobre la actuación del docente en el aula, con el fin de proporcionar retroalimentación constructiva entre pares, apostando a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

En este marco, los objetivos de este trabajo son: 1) relatar la experiencia en voz de una de las docentes observadas y una de las docentes observadoras; 2) presentar los principales resultados de este evento relevante en la FCE-UNaM; y 3) identificar aspectos superadores para mejorar o ampliar este tipo de propuesta de innovación educativa.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las observaciones relevantes conducen a una mejor comprensión del caso en estudio y, por lo tanto, resulta crucial considerar cuidadosamente el contexto (Stake, 1999). En este sentido, para sistematizar las observaciones se diseñó una Planilla del Observador, donde se delimitaron siete ejes centrales a observar en las clases:

- 1) presentación de la estrategia acorde a los contenidos de la clase;
- 2) contextualización de la estrategia y evidencia de una secuenciación didáctica;
- 3) Participación de los alumnos (motivación, respuesta);
- 4) alcance de los objetivos propuestos con la estrategia (autoevaluación, repaso, reflexión, etc.);
- 5) grado de adaptación de la estrategia de enseñanza al perfil de la carrera;
- 6) Recomendaciones o sugerencias que harían a los docentes en función de lo observado;
- 7) pensar: ¿podría usar esta herramienta en mi cátedra? ¿Cuáles serían las ventajas y las limitaciones al hacerlo?

Cada docente observador lleva consigo esta planilla, donde vuelca sus apreciaciones que luego deben ser consolidadas para determinar fortalezas y debilidades comunes, que sirvan al equipo docente de la clase para reflexionar sobre sus prácticas docentes y, de ser posible, mejorarlas.

EXPERIENCIA EN VOZ DE UNA DE LAS DOCENTES OBSERVADAS

El cuerpo docente que conforma la Cátedra de Derecho Privado I, en la FCE-UNaM, ha reconsiderado las prácticas de enseñanza después de la pandemia del COVID-19, la que

obligó de manera intempestiva a adaptar nuestros procesos de enseñanza con la implementación de recursos tecnológicos e innovadores, con el fin de lograr procesos de aprendizaje más significativos.

La innovación y la tecnología desempeñan roles fundamentales en el panorama educativo universitario actual, lo que viene a transformar la manera en que los docentes enseñamos, dejando de lado las clases magistrales para colocar a los alumnos en un rol activo y de participación en el aula.

La clase observada fue previamente planificada por los docentes a cargo de la materia. Al respecto, Camilloni (1997) sostiene que la planificación constituye una hipótesis indispensable para llevar a la práctica la tarea docente, y en este proceso de planificación el profesor elabora, analiza, se formula preguntas, elige y decide. Estas decisiones se ratifican o rectifican en el aula cuando el docente está enseñando. Se trata siempre de una hipótesis de trabajo que expresa las condiciones en las que se desarrollará la tarea, ofreciendo una especie de cartografía a la que es posible recurrir para buscar información o para reorientar el proceso.

Lo importante es planificar la clase y, sobre esa planificación, determinar el recurso tecnológico más idóneo a aplicar. En el caso de la observación, se utilizó la gamificación a través de la herramienta digital Genially al momento del cierre de la clase, con el objetivo de llevar adelante una retroalimentación y repaso de los conceptos claves impartidos en el aula ese día para consolidar el aprendizaje.

Puede resultar que para los estudiantes de la carrera de Contador Público, la materia de Derecho se perciba como abstracta o presente dificultades significativas en su comprensión. Por ello, los docentes apostamos a disrumpir los métodos tradicionales de enseñanza para introducir nuevas prácticas o enfoques innovadores que promuevan un aprendizaje más activo, participativo y significativo por parte de los estudiantes (Maggio, 2012).

En este caso en particular, la gamificación ha cumplido con las expectativas de los docentes, produciendo cambios en la dinámica de la clase con esta actividad interactiva, donde se observa el interés en participar activamente en la ludificación por parte de los alumnos, despertando inquietudes y logrando consolidar lo abordado en el aula, entre otros aspectos, con el objetivo de mejorar la experiencia educativa y los resultados de aprendizaje.

Como es sabido, salir de la zona de confort y enfrentarse a los desafíos actuales que nos demandan los alumnos como actores centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, representa todo un reto. Observar los resultados en el cambio de la dinámica de la clase, permite colocar a los alumnos en un rol más participativo en su proceso educativo, el que brinda una satisfacción como docente. Experimentar el compromiso y el progreso de los mismos durante las actividades gamificadas en las prácticas áulicas es gratificante. No solo

considero que la motivación en estos procesos de enseñanza-aprendizaje se limita a los educandos, sino que también impacta en el docente, quien se siente inspirado para diseñar y adaptar actividades y recursos de enseñanza de una manera más imaginativa y divertida. Por otra parte, permite observar los resultados positivos y sentirse realizado al ver cómo la gamificación contribuye al logro de los objetivos de aprendizaje y al desarrollo de habilidades.

EXPERIENCIA EN VOZ DE UNA DE LAS DOCENTES OBSERVADORAS

Como docente universitaria, tuve la oportunidad de asistir como observadora a la clase donde se implementó la estrategia de gamificación. Se trató de una experiencia reveladora, ya que pude presenciar cómo esta metodología (la observación) puede ser aplicada para enriquecer la práctica docente y, con ello, fortalecer el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Más allá de ser la primera vez que los docentes de la FCE-UNaM nos aventuramos en este tipo de enfoque, todos los observadores coincidimos en que estas prácticas, innovadoras en nuestro Campo de las Ciencias Económicas, tienen un potencial significativo para fortalecer tanto la tarea docente como la colaboración entre los educadores pares de la Facultad.

La presencia silenciosa de los observadores al final del aula, con la mirada atenta al desarrollo de la estrategia principal, demostró en todo momento la intención de construcción colectiva en pos de mejorar nuestras prácticas. En este sentido, destaco la importancia de la colaboración entre los docentes, quienes entendemos que al compartir nuestras observaciones, recomendaciones y reflexiones, podemos enriquecer nuestras prácticas pedagógicas y adaptarlas mejor a las necesidades de nuestros estudiantes. Esta colaboración se da tanto a nivel horizontal (entre colegas que comparten la misma disciplina) como vertical, al integrar diferentes perspectivas y enfoques pedagógicos de diversas áreas de estudio (matemática, humanidades, derecho, contabilidad, idiomas, entre otros).

En lo personal, aliento a seguir profundizando este tipo prácticas, ya que considero que no solo fortalecen nuestra práctica docente individual, sino que también promueven una cultura de colaboración e integración, tanto vertical como horizontalmente, en toda la Facultad.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

PRINCIPALES RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DE CLASES POR DOCENTES PARES

El proceso de observación estuvo a cargo de cinco (5) docentes pares, quienes al finalizar la actividad realizaron un Informe General Consolidado que fue puesto a conocimiento de los responsables de la clase. En este documento se destacan las fortalezas y debilidades apreciadas, desde un punto de vista constructivo y de mejora de la práctica docente.

Las ideas compartidas por los docentes pares observadores revelan una estrategia de enseñanza que se centra en el repaso de conceptos clave y la retroalimentación, con un

énfasis en la participación activa de los estudiantes. Entre los aspectos positivos en común se destacan:

- Repaso de conceptos previamente abordados para consolidar el aprendizaje: Todas las observaciones sugieren la importancia de realizar un repaso de los conceptos clave previamente enseñados. Esto ayuda a consolidar el aprendizaje y a reforzar la comprensión de los temas.
- Retroalimentación por parte de los docentes y la participación activa de los estudiantes: se destaca la retroalimentación por parte de los docentes como una parte esencial de la estrategia. Proporcionar comentarios a los estudiantes después de sus respuestas contribuye a identificar conceptos erróneos y aclarar dudas.
- Motivación de los alumnos y despertar del interés por la materia: en todas las sugerencias, se menciona la importancia de la participación activa de los estudiantes. Esto se logra a través de la formulación de preguntas, debates y la interacción directa con los contenidos. Se resalta la necesidad de despertar el interés de los estudiantes por la materia. Esto se logra mediante la participación activa, el debate y la gamificación.
- Identificación de conceptos clave y dudas para reforzar el aprendizaje: mencionan la importancia de identificar dudas y conceptos clave que requieren reforzamiento. Esto ayuda a personalizar la enseñanza y abordar las necesidades individuales de los estudiantes.
- Objetivos claros, como repaso y verificación del estado de saberes: todas las sugerencias incluyen el establecimiento de objetivos claros para la estrategia, como el repaso de contenidos y la verificación del estado de saberes de los estudiantes.

En general, la estrategia se percibe como efectiva para el repaso y la motivación de los estudiantes, con la sugerencia común de que podría beneficiarse de una mayor individualización y promoción del pensamiento crítico.

Sin embargo, también es posible destacar algunos aspectos o áreas de mejora compartidas por el equipo observador. Dentro de las sugerencias comunes se identifican los siguientes puntos claves:

1. Individualización de Respuestas: varias sugieren la necesidad de encontrar una manera de identificar las respuestas individuales de los estudiantes, en lugar de depender de una respuesta única o mayoritaria. Esto permitiría un seguimiento más preciso del progreso de cada estudiante y la identificación de áreas de mejora específicas.
2. Pensamiento Crítico: se menciona la importancia de promover el pensamiento crítico y reflexivo en lugar de centrarse únicamente en la memorización de datos. Esto

implica el desarrollo de habilidades analíticas y la aplicación de conceptos a situaciones prácticas.

3. Tiempo para Debate: algunos pares sugieren dar más tiempo entre las preguntas para fomentar el debate y la reflexión de los estudiantes. Esto podría enriquecer la discusión y permitir que los alumnos articulen mejor sus respuestas.
4. Inclusión de todos los Estudiantes: se señala la importancia de encontrar formas de incluir a todos los estudiantes, incluso a aquellos que son más tímidos o menos propensos a participar en voz alta. Esto podría lograrse mediante la generación de debates o consultas individuales.
5. Evaluación del Proceso de Aprendizaje: algunos pares sugieren la incorporación de herramientas que permitan a los estudiantes evaluar su propio proceso de aprendizaje y llevar un registro de su desempeño individual, como la implementación de puntajes o rankings. Asimismo, algunas docentes invitan a pensar el uso de otras herramientas tecnológicas como Kahoot o Quizizz como estrategia para facilitar la participación de los estudiantes.
6. Mayor Interacción Docente-Estudiante: En algunas sugerencias, se menciona la posibilidad de una mayor interacción entre los docentes y los estudiantes durante la estrategia, no solo para proporcionar retroalimentación, sino también para guiar y facilitar un aprendizaje más profundo.

PROPUESTAS SUPERADORAS PARA MEJORAR O AMPLIAR LAS OBSERVACIONES DE CLASES POR DOCENTES PARES

Considerando que las prácticas de observación de clases son incipientes en la FCE-UNaM, resulta necesario afianzar y reforzar su objetivo, sobre todo, entre los docentes que integran el Consejo de Apoyo Pedagógico, Didáctico y Tecnológico de Docentes Pares. En este sentido, es posible plantear al menos dos propuestas superadoras de formación:

1. Programa de capacitación para docentes observadores de la FCE-UNaM: diseñar un programa dirigido específicamente a los docentes que participarán como observadores en el proceso, incluyendo talleres sobre técnicas de observación efectivas y el desarrollo de habilidades de retroalimentación constructiva. Con este tipo de capacitación, se buscaría proporcionar las habilidades y conocimientos necesarios, garantizando una observación más rigurosa y significativa, así como una retroalimentación más efectiva para los docentes observados.
2. Establecimiento de un sistema de tutorías entre docentes pares: donde los docentes más experimentados actúen como tutores para aquellos que son nuevos en el proceso de observación de clases, proporcionando orientación y apoyo, compartiendo sus

experiencias y conocimientos, y ayudándolos a desarrollar habilidades de observación y retroalimentación. Esto no solo enriquecería la experiencia de los docentes observadores, sino que también potenciaría la cultura de aprendizaje colaborativo dentro de la Facultad.

CONCLUSIONES

La implementación de las prácticas de Observaciones de Clases por Docentes Pares en la FCE-UNaM ha marcado un hito significativo en el camino hacia la mejora continua de la calidad educativa. Esta iniciativa, surgida del Programa de Innovación y Mejora Educativa, ha permitido no solo la generación de espacios colaborativos entre los docentes, sino también la identificación de prácticas efectivas y áreas de mejora en la enseñanza universitaria.

Como instancia superadora y a fin de fortalecer el proceso de Observaciones de Clases por Docentes Pares, se proponen dos iniciativas consideradas clave: 1) la implementación de un programa de capacitación para los observadores; y 2) el establecimiento de un sistema de tutorías entre docentes pares. Estas propuestas buscan asegurar una observación más rigurosa y una retroalimentación más efectiva, así como promover una cultura de aprendizaje colaborativo dentro de la Facultad.

En definitiva, las Observaciones de Clases representan un valioso recurso para la mejora continua de la enseñanza universitaria en la FCE-UNaM. Su consolidación y expansión requieren un fuerte compromiso por parte de la comunidad educativa, apostando a que los beneficios potenciales en términos de calidad educativa y desarrollo profesional del cuerpo docente son indiscutidos en la búsqueda de la excelencia académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camilloni, A. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ediciones Paidós.

Foutel, M. (2022). La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes

de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP. *Revista de Educación*,

(28.1),

373-388.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6781/6894

Leiva Esquivel, P. (2022). *Prácticas de enseñanza con propuestas tecnológicas*. [Trabajo Final de Posgrado. Universidad de Buenos Aires.] Recuperado de http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-2279_LeivaEsquivelP.pdf

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Ediciones Paidós.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. (Vol 1). Graó.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la*

enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación. Paidós.

Videoteca Docente - INFD .(2 de octubre de 2018). Rebeca Anijovich Práctica Reflexiva.

[Archivo de Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=y6TzvbP8ekc&t=173s>

Las complejas relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la formación de abogados

Patricia Guadalupe Venanzi

Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

guadalupe.venanzi@der.unicen.edu.ar

gvenanzi@fch.unicen.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo expone de manera sintética parte de los resultados de una investigación (estudio de caso) que se llevó adelante en la Facultad de Derecho de la UNICEN. En dicho estudio, se abordó la caracterización de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados con la finalidad de conocer y comprender el entramado de relaciones que sostienen estas prácticas. Para tal propósito se seleccionaron siete materias del plan de estudios (unidades de análisis) del área de la formación disciplinar específica y del área de la formación general interdisciplinaria. El trabajo involucró el análisis del plan de estudios de la carrera de Abogacía, de las reglamentaciones vigentes, de los programas de siete materias, la realización de entrevistas a docentes, el análisis de los instrumentos de evaluación y la observación de mesas de examen. En las conclusiones se explica de qué manera el entramado de relaciones que sostiene las prácticas de evaluación de los aprendizajes se encuentra configurado por un conjunto de variables que se conjugan, entrelazan y tensionan.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; aprendizaje; evaluación

INTRODUCCIÓN

Esta comunicación constituye una reseña de una investigación¹⁰¹ concluida, que se llevó adelante en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN). Dicho trabajo se centró en la caracterización de las prácticas de evaluación en la formación de abogados y en la comprensión de las tramas que las sostienen. En este sentido, en el trabajo se analizaron las relaciones entre el modo en que se llevan a cabo dichas prácticas y las concepciones de los docentes sobre el Derecho, la enseñanza y el aprendizaje, como así también su vinculación con el ejercicio profesional/académico y con la formación recibida.

La investigación adoptó como punto de partida una serie de supuestos teóricos que de manera sintética se exponen a continuación. En primer lugar, se parte de entender la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Aunque resulta habitual la escisión de la evaluación de la enseñanza y su ubicación al margen de esta, se asume que ambos procesos se encuentran imbricados, por lo que se requiere comprenderlos de manera articulada. De la misma manera que no puede entenderse la complejidad de la evaluación al margen de la enseñanza y del aprendizaje, tampoco pueden entenderse la enseñanza y el aprendizaje sin considerar las maneras en que la evaluación condiciona dichos procesos y, por momentos, los determina. Esto implica que las concepciones y convicciones, conscientes o no, de las que parten los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje tendrán efectos o consecuencias sobre las prácticas de evaluación. Sin embargo, en tanto el objeto de estudio de la investigación lo constituyeron las prácticas de evaluación de los aprendizajes, se identificó en ellas una entidad que habilitó estudiarlas y profundizarlas en sus múltiples despliegues. Por tal motivo, el trabajo ahondó en la comprensión y caracterización de las prácticas de evaluación en la formación de abogados y en las maneras en que estas se llevan adelante.

El siguiente supuesto teórico refiere al recorrido formativo de los docentes. Bullough (citado en Araujo, 2006) plantea que el proceso de convertirse en profesor comienza mucho antes de iniciar una formación sistemática para el futuro ejercicio profesional como docente, ya que se construye a través de la observación y de la propia experiencia como estudiante. No obstante, de este proceso, el de convertirse en profesor, participan también la preparación formal, la socialización profesional y/o los espacios de capacitación a los que accede el docente en ejercicio (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009). Dada la importancia de esta perspectiva, en el trabajo se indagó en la vinculación entre la formación de quienes se

¹⁰¹ Venanzi, Patricia G. (2023) *Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados*. [Tesis de Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional de Quilmes]. Disponible en <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4029>

desempeñan como docentes en los espacios curriculares seleccionados y las concepciones que sustentan sus prácticas de enseñanza y de evaluación.

Un tercer aspecto involucra la forma de entender el Derecho. Como campo disciplinar, el Derecho constituye un ámbito en el que conviven diferentes concepciones que tensionan y se encuentran en disputa con la pretensión de imponer su propio punto de vista. En base a lo anterior, en el trabajo se abordaron tres posiciones iusfilosóficas: por un lado, el iusnaturalismo y el positivismo jurídico, en tanto perspectivas que tradicionalmente han predominado en la formación de abogados y, por otro, el trialismo que, por su presencia en la comunidad académica de profesores de la Facultad de Derecho de la UNICEN, mereció una especial atención. La relevancia de este abordaje radicó en la necesidad de analizar de qué forma la manera de entender el Derecho condiciona su enseñanza y su evaluación. En vinculación con este tema, en el trabajo se recuperaron los aportes de Becher (1989, 1993) para comprender cómo las particularidades del Derecho en tanto disciplina blanda aplicada se relacionan con el ejercicio profesional y/o académico de los abogados y con las prácticas mencionadas.

El trabajo abordó, además, la dimensión institucional. Analizar la historia de la Facultad de Derecho de la UNICEN, permitió identificar las huellas que dejaron quienes formaron parte de su origen tanto en su plan de estudios como en la manera de entender el Derecho. En la misma línea, también se consideraron los aspectos normativos. Se partió de reconocer que estos siempre implican mediaciones e interpretaciones, por lo cual, en el trabajo se buscó identificar y analizar de qué forma estos aspectos se traducen y se materializan en la práctica.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

En base a lo anterior, los interrogantes que representaron el punto de partida de la investigación y que acompañaron posteriormente el proceso de análisis de datos fueron los siguientes: ¿qué significa evaluar para los docentes de la Facultad de Derecho de la UNICEN? ¿Cuáles son las prácticas y los modelos de evaluación que predominan en la formación de abogados? ¿Qué factores condicionan dichas prácticas? ¿Qué concepciones en torno a la enseñanza y al aprendizaje subyacen en ellas? ¿Qué vínculos pueden identificarse entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación? ¿Qué es lo importante en la evaluación? ¿Qué cuestiones relativas al Derecho como campo disciplinar se comunican a los estudiantes por medio de dichas prácticas? ¿Cuáles respecto del ejercicio de la profesión? ¿Qué relación existe entre las prácticas de evaluación a las que adhieren los docentes y las que experimentaron como estudiantes durante su formación? ¿Qué vínculo hay entre el ejercicio profesional que los docentes desarrollan fuera de la facultad y las maneras de pensar y llevar adelante los procesos de enseñanza y evaluación?

Estos interrogantes orientaron la delimitación del problema: en el trabajo se buscó comprender las vinculaciones entre las maneras en que los docentes piensan y desarrollan la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, el ejercicio profesional y/o académico que desempeñan, la formación recibida principalmente en sus estudios de grado y posgrado, y la manera en que conciben el Derecho, la enseñanza y el aprendizaje.

OBJETIVOS

En cuanto a los objetivos de la investigación, se propusieron los siguientes:

Objetivo general: caracterizar y comprender las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados de la Facultad de Derecho de la UNICEN.

Objetivos específicos:

- identificar y caracterizar la diversidad de prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados y su relación con la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje;
- explorar las relaciones entre las prácticas de evaluación, la formación de quienes se desempeñan como docentes y el ejercicio profesional y/o académicos de estos;
- indagar la relación entre el Derecho como campo disciplinar y las prácticas de enseñanza y evaluación en la formación de abogados.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Es importante mencionar que la investigación constituyó un estudio de caso (Stake, 1998). El trabajo de campo se realizó durante la segunda mitad del año 2018 y el año 2019, e incluyó entrevistas a 19 docentes que detentan diferentes cargos: profesores titulares, asociados, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y ayudantes, como así también la observación participante de los exámenes finales que se realizaron entre octubre de 2018 y abril de 2019. El trabajo de campo incluyó, además, el análisis del plan de estudios de 2001 que se encontraba vigente, las reglamentaciones de ese momento, los programas de las distintas materias, las consignas de los trabajos prácticos empleados en las cursadas y los instrumentos de evaluación (exámenes escritos).

Para la selección de las asignaturas que forman parte de este estudio fue necesario hacer un recorte a fin de poder realizar una tarea de relevamiento y análisis que fuera viable y al mismo tiempo rigurosa. Se eligieron así siete materias —unidades de análisis— que se consideraron pertinentes teniendo en cuenta el problema y los objetivos planteados. En dicha selección, se consideraron asignaturas del área de la formación disciplinar específica y del área de la formación general e interdisciplinaria. Se trató así de incluir una cantidad balanceada de

materias de ambos grupos partiendo del supuesto de que, si bien todas pertenecen al mismo campo de conocimiento, poseen características diferentes y que dichas diferencias podrían ser interesantes de analizar. Las asignaturas del área de la formación disciplinar específica seleccionada fueron: Instituciones del Derecho Privado (primer año), Derecho Procesal I (tercer año), Derecho Penal II (tercer año) y Derecho de Familia y Sucesiones (quinto y último año de la carrera). Del área de la formación general e interdisciplinaria se optó por Introducción al Derecho (primer año), Filosofía del Derecho (cuarto año) y Teoría General del Derecho (quinto año y último año de la carrera).

El recorrido analítico implicó la triangulación de los diferentes niveles de análisis: plan de estudios, reglamentaciones vigentes, programas de estudio de las materias, exámenes parciales, discursos de los docentes y exámenes finales. Su abordaje se realizó de manera progresiva: en primer lugar, se consideró el plan de estudios y las reglamentaciones vigentes; en segundo término, se analizaron los programas de las asignaturas seleccionadas y las entrevistas efectuadas a los docentes. Por último, se consideraron los registros realizados en los exámenes finales que se observaron, el análisis de los instrumentos de evaluación empleados en las diferentes materias (específicamente los exámenes parciales y finales escritos) y las notas de campo elaboradas a lo largo de todo el relevamiento. En cada nivel de análisis, se buscó indagar de qué manera se expresaban las categorías conceptuales sobre las cuales se centró el presente trabajo: concepción de evaluación, concepción de enseñanza y de aprendizaje, y concepción de Derecho. En el caso de las entrevistas, se indagó también en los aportes que realizan a sus prácticas de enseñanza y en especial de evaluación, la formación y el ejercicio profesional y/o académico de quienes se desempeñan como docentes en las materias seleccionadas.

CONCLUSIONES DE CIERRE

De manera sintética, se expone a continuación parte de las conclusiones a las que se llegó en esta investigación y que muestran el entramado de relaciones que dan sentido y sostienen las prácticas de evaluación en el caso estudiado.

Una de las hipótesis que en el trabajo se propuso analizar es la vinculación entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje, las particularidades del Derecho como campo disciplinar y el ejercicio profesional y/o académico que desempeñan los docentes. Como marco de este análisis se recuperaron los aportes de Becher (1989, 1993) quien expresa que el Derecho se inscribe en lo que denomina disciplinas blandas aplicadas. Entre los resultados que arroja esta investigación, pudo verse que, si bien ambos componentes (blando y aplicado) se encuentran presentes y atraviesan la enseñanza y la evaluación en todas las materias estudiadas, es posible reconocer que el componente aplicado tiene diferente peso en la

enseñanza según el tipo de asignaturas. En las materias de formación disciplinar específica, en la cual la enseñanza se orienta a la inserción de los estudiantes en las particularidades de cada rama del derecho (Catenacci, 2009), y en el desarrollo de habilidades y destrezas propios del ejercicio profesional (Cardinaux y Clérico, 2005), el componente aplicado de la disciplina adquiere mayor relevancia (Becher, 1989, 1993). Por su parte, en las materias de formación general e interdisciplinaria, asignaturas de corte filosófico en las que la enseñanza se orienta a la transmisión de conocimientos que permitan pensar el Derecho y construir fundamentos, los conocimientos teóricos son lo que adquieren mayor protagonismo. Esto constituye una de las razones por las cuales, en las materias del primer grupo, las consignas que los docentes emplean tanto en los trabajos prácticos como en los exámenes parciales y finales recuperan problemáticas de la práctica profesional que implican resolver o proponer algún tipo de intervención, en ocasiones vinculado a un determinado rol profesional. Las materias del segundo grupo, de acuerdo con los hallazgos de esta investigación, se relacionan de manera más general o de forma indirecta con las demandas del ejercicio profesional, por lo que las vinculaciones con estos asuntos se incluyen para analizarse desde determinados marcos teóricos, pero no para resolverse como sí ocurre con las otras asignaturas.

En estrecha vinculación con lo anterior y como parte de la misma hipótesis, los hallazgos muestran que la recuperación que los docentes hacen de su propia práctica profesional o académica resulta ser un aspecto al cual se recurre como insumo para pensar la enseñanza y la evaluación. Aquellos docentes que desarrollan la profesión en diferentes ámbitos como pueden ser juzgados, tribunales o estudios jurídicos, y cuya presencia resulta predominante en las materias de formación disciplinar específica, reconocen valerse de dicha experiencia para procurar un acercamiento a la realidad y a las problemáticas o conflictos sobre los que intervienen los abogados. Quienes se dedican de manera completa a la docencia y a la investigación, y cuya presencia es mayor en las materias de formación general e interdisciplinaria, incorporan en la enseñanza prácticas que dan lugar al cuestionamiento y la problematización como aspectos que buscan promover en el alumnado y que resultan afines a un modelo de enseñanza que apunta a fortalecer la formación de pensadores e investigadores del Derecho.

Parte de lo que esta investigación permitió conocer es que las concepciones de los docentes en torno a la enseñanza y el aprendizaje conjugan varios aspectos. Por un lado, una toma de decisiones reflexiva y consciente que intenta evitar incurrir en prácticas de enseñanza que se asumen deficitarias para la formación de profesionales. Por otro, el propio ejercicio profesional y/o académico que también orienta respecto de cómo llevar adelante la enseñanza y qué aprendizajes promover en los estudiantes. Por último, las particularidades propias del

Derecho como campo disciplinar y el tipo de contenidos que abordan las materias dejan también su impronta en dicha configuración.

A partir de lo anterior, fue posible reconocer continuidades y discontinuidades entre las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que tienen los docentes y las prácticas de evaluación que ponen en juego. En tal sentido, en el trabajo se muestra que la concepción de evaluación que predomina entre los docentes es aquella que la asimila a acreditación, entendiéndola como un apéndice de la enseñanza y, por lo tanto, ubicada al final del proceso. Ciertamente, los instrumentos de evaluación que por excelencia se utilizan en las materias estudiadas son los exámenes, cuya calificación igual o superior a cuatro junto a otros requisitos constituyen el elemento primordial de aprobación de los cursos y de las materias. Aunque por momentos los docentes expresan adherir a una evaluación continua y procesual, cuando se profundiza sobre este tema, la idea que sobresale es aquella que la vincula con constatación, verificación, comprobación y principalmente con examinación. Si bien en el nivel universitario, la función certificadora de la evaluación constituye un aspecto irrenunciable (Feldman y Palamidessi, 2001) es posible afirmar que, si las concepciones de los docentes se restringen a dicha función y puntualmente a la tarea de verificar aprendizajes, la evaluación de los aprendizajes se encorseta en un único formato y se restringen las posibilidades de indagar otros que se aspira desarrollar y que se enuncian en los programas de las materias. En la misma línea, otro de los hallazgos da cuenta de que la confusión entre evaluación y corrección condiciona el hacer de los docentes. Esta última expresión resulta habitual cuando se refieren sobre todo a los exámenes escritos (parciales o finales), concepción que los induce a centrarse únicamente en la identificación de los errores, siendo los estudiantes con más dificultades quienes mayor cantidad de comentarios o señalamientos reciben, y con lo que se descuida la función de retroalimentación formativa propia de la evaluación que resulta necesaria para todo el estudiantado y no solo para un grupo. A excepción de una materia, en la cual la elaboración de un trabajo monográfico previo a la instancia de examen final da lugar a un intercambio entre docentes y estudiantes que permite revisar la producción, tanto en los exámenes parciales como finales, la retroalimentación ocupa un lugar marginal que genera poco interés en el alumnado y que, en oportunidades, llega a destiempo.

Esta investigación permitió identificar también que existen oportunidades en las que las cosas ocurren de otra manera. Tal es el caso de lo que acontece en los exámenes finales, los cuales constituyen no solo instancias de acreditación de las materias, sino también momentos propicios para la construcción de aprendizaje. En este sentido, la dinámica que los docentes propician, el tipo de diálogos e intercambios que se generan y que permite a los estudiantes poner en suspenso sus propias ideas cuando algo se encuentra mal planteado, recibir una ayuda u orientación y revisar lo expresado materializan en los exámenes finales el equilibrio

y la combinación de las funciones formativas y certificadoras de la evaluación. Esto adquiere aún más relevancia si se tiene en cuenta que resulta habitual la concurrencia de estudiantes que van a presenciar los exámenes finales para conocer las características y dinámica de estos, con lo que constituye para ellos también una oportunidad de aprendizaje.

La investigación pone además en evidencia, que más que el instrumento de evaluación, resulta relevante el tipo de preguntas que se formulan (Álvarez Méndez, 2000, 2001) y si estas se encuentran alineadas con los propósitos de la materia y con el tipo de aprendizajes que se pretende estimular en los estudiantes. En este sentido, fue posible reconocer que en las materias de formación disciplinar existe continuidad entre el tipo de prácticas de enseñanza y aprendizaje que se propician en las clases y aquello que se busca evaluar, dado que se indagan tanto conocimientos de tipo teóricos, normativos o técnicos, como su interpretación y empleo para el abordaje o la resolución de una determinada situación problemática. Por su parte, en las materias de formación general e interdisciplinaria, se identificó un mayor predominio de consignas que evalúan la adquisición de conocimientos teóricos y, en ciertos casos, el empleo de estos para el análisis de una situación, en línea con la manera en que se trabaja en las clases y con el sentido que estas materias tienen en la formación de abogados, dado que apuntan a la construcción de fundamentos teóricos y filosóficos.

No obstante, también se identificaron contradicciones entre los objetivos explicitados en los programas de las asignaturas y el tipo de evidencias de aprendizaje que, en ciertos casos, las consignas de los exámenes permiten indagar. Aunque los docentes manifiesten querer estimular aprendizajes comprensivos y profundos (Bain, 2012), el tipo de preguntas que en oportunidades se propone, sobre todo en los exámenes parciales, muestra una distancia entre lo que se aspira en términos de intencionalidades y lo acotado que puede ser aquello que estas consiguen recoger. El ejemplo claro son las preguntas de opción múltiple o de verdadero/falso, consignas más cercanas a la posibilidad de verificar como correctas o incorrectas; estas, lejos de indagar un proceso de razonamiento o de comprensión, se orientan más bien a la evaluación de aprendizajes de tipo memorísticos (Bain, 2012).

Por último, es relevante señalar que en la tesis se ha demostrado también que las prácticas de evaluación se encuentran atravesadas por condicionamientos institucionales difíciles de soslayar y que influyen en la forma en que estas se concretan: cuestiones reglamentarias que regulan de qué manera y cuándo llevar adelante las evaluaciones —los tiempos que marca el calendario académico y la cantidad de estudiantes frente a la cantidad de docentes con la que cuenta cada equipo— constituyen factores que en oportunidades dejan poco margen para pensar y proponer formatos alternativos al examen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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., Cappelletti G., Mora, S., y Sabelli M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.
- Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? *Revista de Educación*, (4), 63-74.
- Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- _____ (1993). "Las disciplinas y la identidad de los académicos". *Pensamiento Universitario*, (1), 55-77.
- Cardinaux, N. y Clérico L. (2005). "La formación docente universitaria y su relación con los "modelos" de formación de abogados". En N. Cardinaux, L. Clérico, A. Molinari. y G. Ruiz (Coords.), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*. Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, pp. 33-50.
- Catenacci, I. (2001). Las ramas del Derecho. En I. Catenacci *Introducción al Derecho. Teoría General. Argumentación. Razonamiento jurídico*, 357-384. Editorial Astrea.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, Ediciones Morata.

Aprendizaje Invertido. Una propuesta de innovación educativa para el mejoramiento de la participación activa en estudiantes de la especialidad de Obstetricia

Gladys Marleni Suasnabar Ponce
Yolanda Quispe Alosilla
BerthaAurora Landa Maturrano
María Hilario Osorio
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
gsuasnabarp@unmsm.edu.pe
yquispea@unms.edu.pe
blandam@unmsm.edu.pe
ohilarioo@unmsm.edu.pe

RESUMEN

La presente experiencia docente, buscó responder a la interrogante: ¿De qué manera el enfoque pedagógico del aprendizaje invertido “Flipped Learning”, ante la limitada participación de estudiantes, propicia participación activa en las sesiones de un curso de Obstetricia de una universidad pública? A partir de la indagación de la percepción de los estudiantes respecto a la metodología del curso, se halló que estos desearían mayor oportunidad para la participación e interacción durante las sesiones de aprendizaje. Por ello se incorporó el *Aprendizaje Invertido* modelo Micro Flip Teaching (MFT) propuesto por Fidalgo, caracterizado por: “lecciones en casa” y “deberes en el aula”, con el propósito de innovar la metodología en las sesiones de clase, propiciando experiencias de aprendizaje participativas mejorando hábitos de estudio y competencias en los estudiantes. Se capacitó y se sensibilizó a docentes y estudiantes; incorporando el enfoque en las guías de aprendizaje, elección de recursos y actividades virtuales promoviendo el aprendizaje activo. Para medir el impacto se contó con diversos instrumentos aplicados a estudiantes y docentes, durante y después de la experiencia. En síntesis, la propuesta de innovación propició mayor participación en los estudiantes, favoreció el proceso enseñanza – aprendizaje, generó el trabajo colaborativo y de equipo. Además de haber contribuido a mejorar el desempeño docente, afianzando el uso de metodologías activas y de recursos virtuales.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje invertido; participación del estudiante; estrategias didácticas; recursos virtuales

INTRODUCCIÓN

La presente experiencia tuvo como propósito implementar el enfoque pedagógico del aprendizaje invertido en las sesiones de un curso de obstetricia, para promover un aprendizaje más dinámico, práctico, con mayor flexibilidad (Santiago, 2020), aprovechando los espacios del aula virtual o presencial, para que el docente profundice más los contenidos, construya conocimientos junto con la participación de los estudiantes, además de fortalecer el trabajo en equipo y colaborativo, fomentando mayor socialización y cooperación para el logro de los aprendizajes. Estos aspectos, de acuerdo con lo sostenido por diversos autores generan en el estudiante altos niveles de motivación, comparados con otras metodologías tradicionales que propician poca o nula participación.

Paganini (2020) menciona el planteamiento de una nueva ruta para el fortalecimiento y capacitación docente, que permita fortalecer las competencias que impacte en las nuevas generaciones de estudiantes universitarios, formando ciudadanos con competencias en sus materias y con una visión amplia del mundo, lo que implica formar profesionales integrales, por ello surgió la necesidad de cuestionarnos cómo ejercemos nuestro rol como docentes.

Ante lo dicho, tuvimos una crisis sanitaria causada por la COVID -19, como docentes tuvimos que adaptarnos a una enseñanza virtual. Muchos de nosotros no estaban capacitados ni acostumbrados a enseñar de esta manera, iniciamos con muy buena voluntad, pero sin dominio tecnológico en la mayoría de los casos, llevando el modelo tradicional a la enseñanza virtual, basado en clases magistrales teniendo como protagonista al docente.

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2020) menciona que aún existen métodos de enseñanza tradicional y empíricos. Si bien el uso de plataformas virtuales garantizó la continuidad de la enseñanza durante la crisis sanitaria, está claro que pocos docentes tenían experiencia en el manejo digital, generando complicaciones para el desarrollo de sus clases.

Debido a esa tendencia, creemos que la innovación educativa debe orientar la transformación de las instituciones universitarias. Para García y Gros (2013) la enseñanza debe plantearse bajo dos perspectivas, por el lado del docente orientando su formación como medio para proponer innovación y por el lado del estudiante impulsando el trabajo colaborativo, capacidad creativa, trabajo en equipo y en la resolución de problemas.

Por ello “la calidad educativa depende de la coherencia en el diseño didáctico, que dará respuesta a la necesidad del estudiante” (Vargas, 2016, p.4); para desarrollar su autonomía, su autorregulación, potenciando el trabajar en equipo, con el manejo adecuado de los recursos tecnológicos y virtuales.

La obstetricia es una especialidad que tiene un enfoque de formación por competencias, además de ser una profesión de servicio, donde contribuye a preservar la salud materna y perinatal, durante la etapa preconcepcional, concepcional y post concepcional, por lo tanto, la innovación debe responder a esa necesidad.

En ese sentido, la experiencia de innovación trabajada tuvo como base de referencia el modelo aplicado por Ángel Fidalgo, docente de la Universidad Politécnica de Madrid (2020), quien hace referencia al Modelo Micro Flip Teaching (MFT), incorporando la denominación *Lecciones en casa* donde se establecen responsabilidades para el docente y estudiante, desarrollando actividades que refuerzan los conceptos, se absuelven dudas y se generen pequeños trabajos; también se incorporó la idea de *Deberes en clase*, con espacios de aprendizaje donde se profundiza la información, se promueve la gestión y creación de conocimientos tanto a nivel individual como colectivo; este proceso requirió un buen dominio de los recursos virtuales y la creación de productos por parte de los estudiantes; mientras que el papel del docente en este escenario debiera ser de guía y facilitador procurando la creación de conocimientos con propuestas más reales y contextualizadas.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A partir del contexto mencionado se obtuvieron insumos que fueron claves para proponer esta experiencia de aprendizaje. Un primer aspecto que se evaluó fue el contexto universitario, modelo educativo de la universidad, revisión y análisis del programa académico, como la problematización de la práctica docente. También nos permitió identificar el problema a partir del análisis documental y aplicación de un cuestionario en los estudiantes para indagar la metodología de aprendizaje del curso.

El segundo aspecto a resaltar es que se pudo considerar e implementar la metodología dentro de las guías de aprendizaje, ello gracias a la participación de los docentes que tuvieron el entusiasmo de capacitarse para fortalecer su práctica docente, en esa misma línea se brindó sesiones de sensibilización a los estudiantes para anticiparles cómo se iban a desarrollar las sesiones de aprendizaje bajo este enfoque pedagógico que inicialmente se mostraba como una experiencia piloto y que luego se ha ido implementado de manera sostenida en el curso, en especial en aquellos docentes que fueron partícipes de esta experiencia.

El tercer aspecto que se ha considerado es la explicación del proceso metodológico que se usó, se socializaron las técnicas e instrumentos elegidos y diseñados, así como los procedimientos que se realizaron para el análisis que permitieron evaluar el impacto que esta tuvo en los docentes y estudiantes; Este último considero instrumentos como el diario docente, ficha de observación, ficha de evaluación docente – estudiante y el cuestionario de percepción docente – estudiante.

Consideramos importante desarrollar metodologías activas para la enseñanza dentro de la universidad y resultó muy positivo sensibilizar y capacitar a los docentes en el Aprendizaje Invertido. Así también, es vital reconocer que la innovación es clave para mejorar la calidad de la enseñanza; por parte de los estudiantes contribuyó al mejoramiento en su participación e interacción, compromiso, trabajo en equipo y construcción de productos.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Para lograr dicho propósito, se plantearon los siguientes objetivos direccionándolo toda la organización de la experiencia a los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar la capacidad de los estudiantes universitarios para participar activamente en las sesiones teóricas del curso de Obstetricia II e Identificación del Recién Nacido, mediante la aplicación del enfoque pedagógico del Aprendizaje Invertido.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar estrategias didácticas que permitan incorporar el enfoque pedagógico.
- Promover la participación activa de los estudiantes mediante el uso pedagógico de diversos recursos virtuales.

La propuesta de la experiencia de aprendizaje que se planteó fue para dar respuesta al problema que se identificó durante el desarrollo del curso, considerando que es un curso teórico práctico, se evidenciaba sesiones de aprendizaje bajo una metodología tradicional con sesiones magistrales lo cual limitaba al estudiante para que participe activamente en su aprendizaje. Fidalgo (2019) menciona desarrollar sesiones de aprendizaje considerando el Aprendizaje *Invertido* de manera adecuada y organizada, permite mostrar nuestra acción didáctica como docente y oriente al estudiante para lograr que entiendan y comprendan los conocimientos fundamentales de la materia y a través de ella pueden desarrollar estrategias adecuadas en el procesamiento de información.

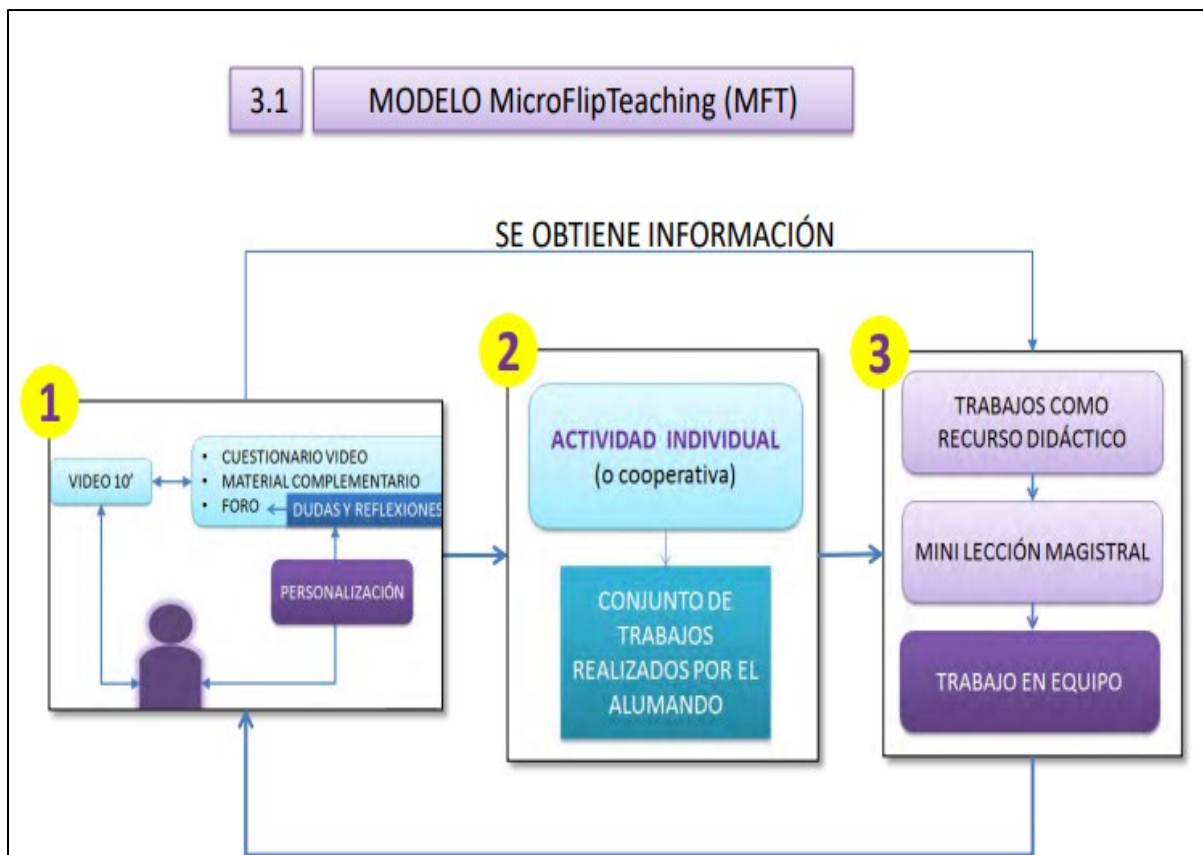


Figura 1 - Modelo Micro Flip Teaching MFT. Fidalgo 2020. Fuente: <https://repositorio.grial.eu/bitstream/grial/2174/1/Curso%20UNAH%202020.pdf>

La figura N° 1 muestra las fases del *Aprendizaje Invertido modelo MFT*, considerando las actividades que se desarrollarán, estableciendo responsabilidades tanto para el docente como el estudiante con el objetivo de mejorar el nivel de participación en cada sesión de aprendizaje, desarrolladas durante la II unidad del curso de manera síncrona y asíncrona.



Figura 2 - Secuencia Metodológica de la Propuesta de Innovación. Fuente: Elaboración propia

Las etapas planteadas para el desarrollo de la experiencia de innovación fueron tres: la primera consistió en la sensibilización, motivación y planificación de la experiencia; la segunda, en el desarrollo e implementación del proyecto; y la tercera, en la evaluación de la innovación como lo muestra la figura N°2, en la que se describe la secuencia metodológica de la innovación.

La figura N° 3: muestra el desarrollo del *Aprendizaje Invertido (AI)*, considerando a los objetivos específicos. Durante la etapa de planificación se establecieron actividades consistentes al desarrollo de estrategias didácticas coherentes al enfoque pedagógico, las mismas que fueron sujeto de análisis desarrolladas durante 3 semanas. La segunda etapa consistió en el desarrollo de la propuesta de innovación y experiencia, finalmente la evaluación de la propuesta.

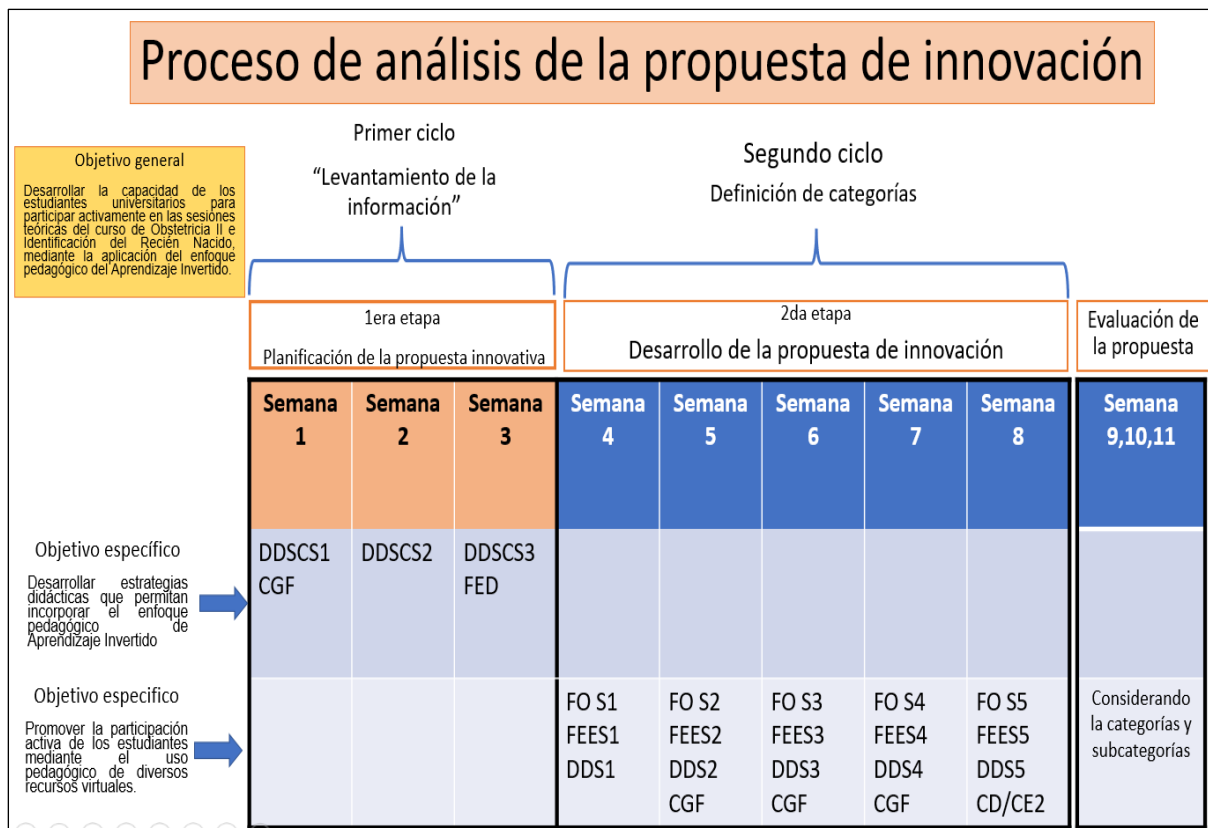


Figura 3 - Proceso de análisis de la investigación. Fuente: Elaboración propia

EVIDENCIAS DE LA FASE DE PLANIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

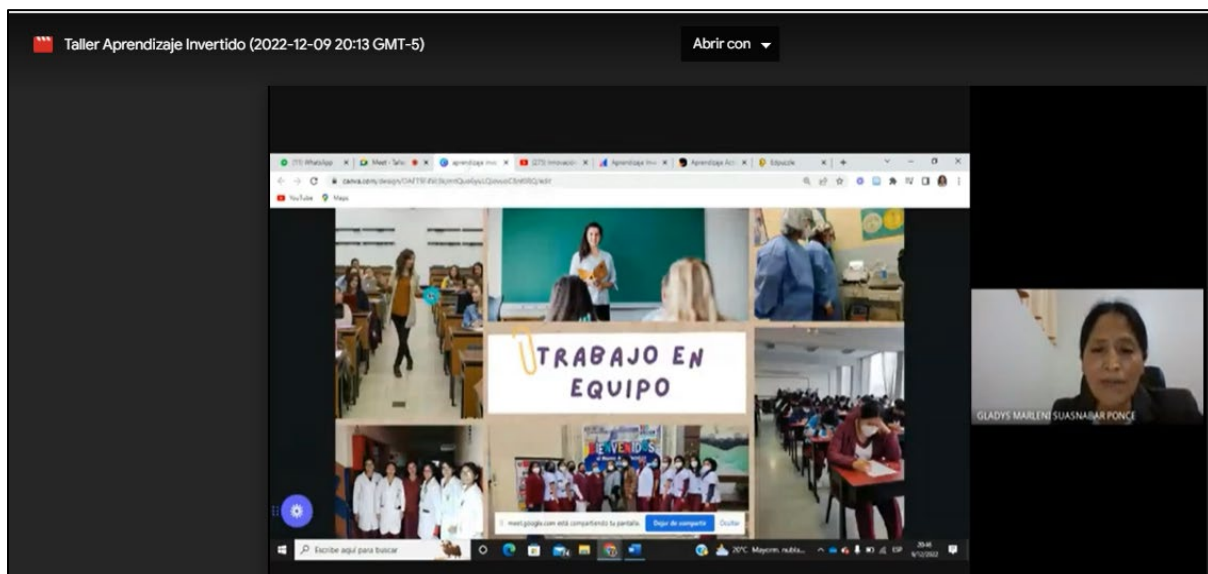


Figura 4 - Capacitación docente e incorporación de estrategias didácticas para la implementación del Aprendizaje Invertido (DDCS1). Fuente: Diario docente de capacitación – semana 1

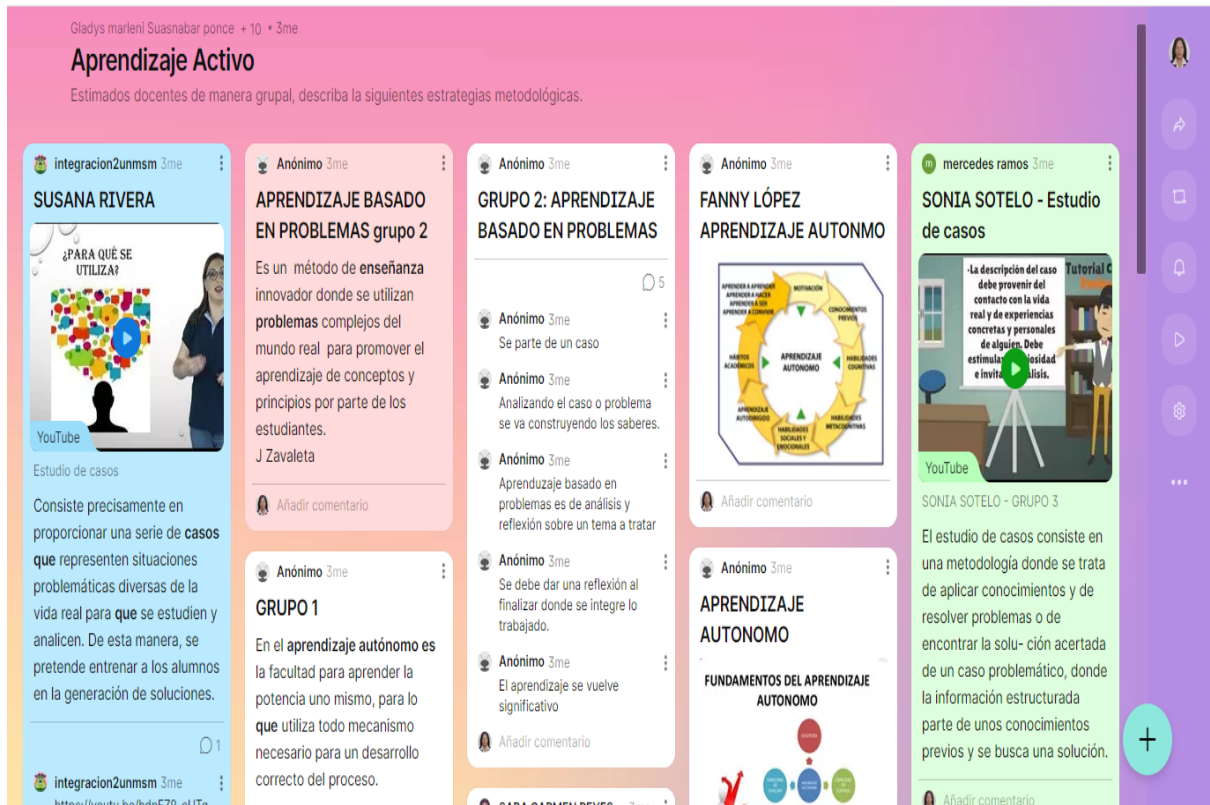


Figura 5. Fuente: Diario docente de capacitación – semana 2

GUÍAS DE APRENDIZAJE DE SESIONES TEÓRICAS ADAPTADAS AL APRENDIZAJE INVERTIDO

**GUÍA DEL ESTUDIANTE SESIÓN TEÓRICA DE APRENDIZAJE SINCRONA
SEMANA 7**

NOMBRE DE LA SESION O ACTIVIDAD: Importancia del radar y seguimiento a la gestante.

Tamizaje de violencia - Signos de alarma

FECHA: 25/10/2022

HORA DE TEORIA: 08:00 am 10:00 Horas

ELABORADO: Mg. Obst. Susana E. Rivera Beltrán

APRENDIZAJE ESPERADO DE LA SESION SINCRONICA

Analiza y reflexiona sobre la importancia del radar y seguimiento a la gestante, así como la importancia del tamizaje de violencia y signos de alarma, tomando en cuenta la normativa nacional vigente, de manera crítica y reflexiva, mediante la metodología de aprendizaje invertido.

ACTIVIDADES PREVIAS A LA SESION DE APRENDIZAJE "Lecciones en Casa"

Actividades del docente	Actividades del estudiante
<ul style="list-style-type: none"> El docente selecciona y proporcionará referencias bibliográficas para revisión, por parte de los estudiantes. El docente retroalimentará y realizará el feedback de las respuestas al cuestionario. 	<ol style="list-style-type: none"> El estudiante visualizará el video propuesto, que será publicado en el aula virtual. Leerá las fuentes para consultar, cuyos enlaces aparecen esta página. Formulación preguntas por escrito relacionados con los contenidos revisados anteriormente. Responderá un cuestionario de Google form con preguntas acerca del contenido propuesto (esta tarea se realiza antes de la sesión de aprendizaje)

N°	FUENTES PARA CONSULTAR	
1	Video	Cómo funciona "Radar gestante", el aplicativo que combate la Mortalidad Materna en Cajamarca https://www.youtube.com/watch?v=TMJHTqww0s
2	Video	Embarazo controlado: Radar obstétrico https://www.youtube.com/watch?v=5ZsvmpPKJzM&t=337s
3	MINSA	"Directiva Sanitaria para la captación oportuna y seguimiento de gestantes y puerperas" Directiva Sanitaria Regional Salud Materna N°001-2018DG-HCO-DESP-DAIS-ESSSYR http://www.diresabuanuco.gob.pe/DIRIVINTOS/2018/directivamaterna001-2018.pdf
4	MINSA	Guías Nacionales de Atención Integral de la Salud Sexual y Reproductiva. Dirección General de Salud de las Personas Dirección Ejecutiva de Atención Integral de Salud. 2004. PROTOCOLO SOBRE VIOLENCIA CONTRA LA MUJER http://bvs.minsa.gob.pe/local/dgesp/63_guíasnac.pdf
5	MINSA	NTS N°105-MINSA/DGSP.V.01 NORMA TECNICA DE SALUD: ATENCION INTEGRAL DE SALUD MATERNA https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/04/964549/rm_827-2013-minsa.pdf
6	MINSA	Directiva Sanitaria n°131-MINSA/2021/DGESP. Directiva sanitaria para la atención en los servicios de salud sexual y reproductiva durante la pandemia por la Covid-19 https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1767305/Directiva%20Sanitaria%20N%C2%BA%20131-MINSA/2021/DGESP.pdf

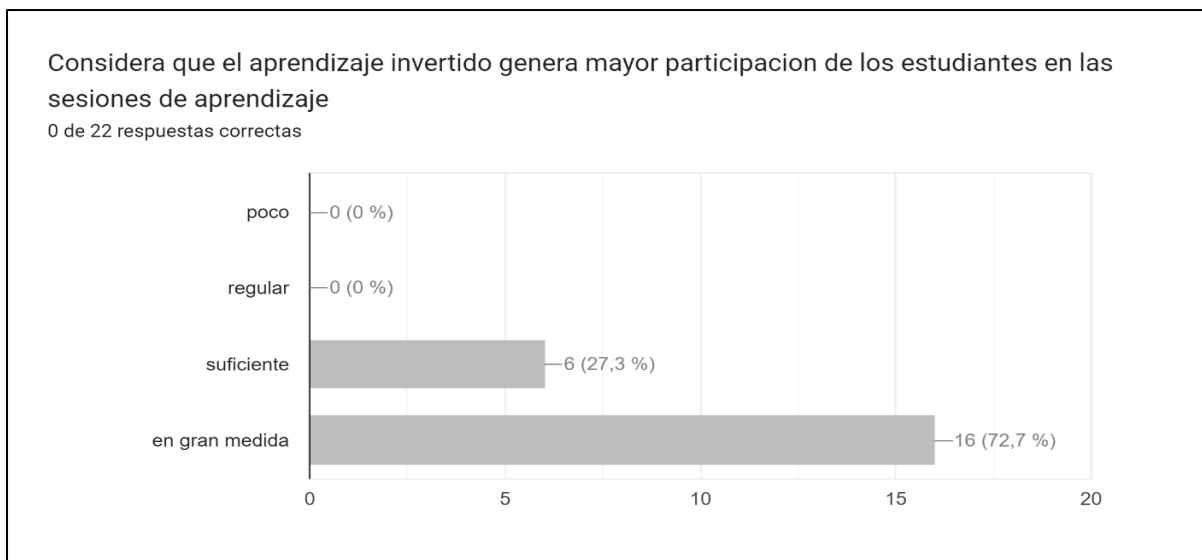


Figura 6 - Percepción del desempeño docente en el proceso de aplicación del Aprendizaje Invertido después de la innovación¹⁰³. Fuente: Cuestionario de percepción docente (CD)

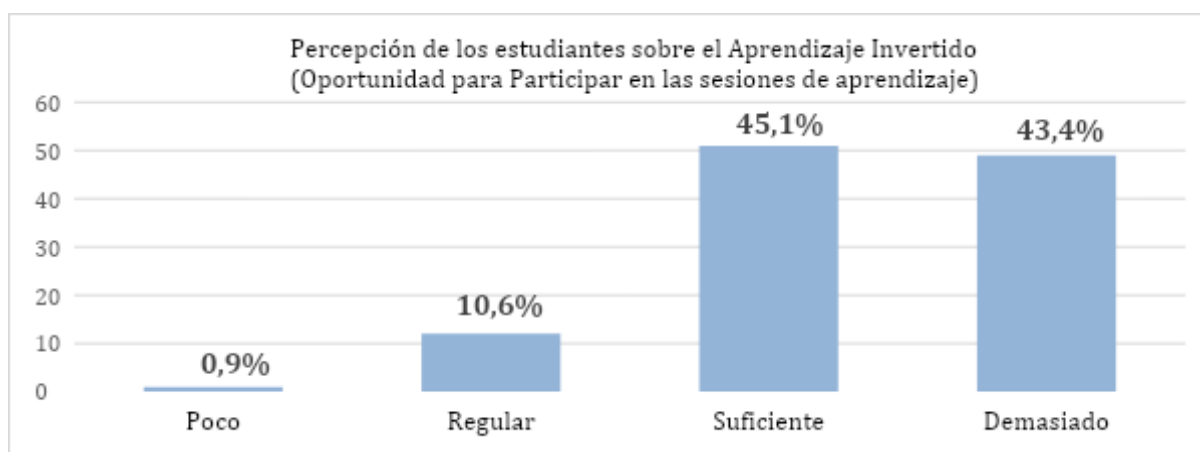


Figura 7 - Oportunidad de participación de los estudiantes en las sesiones de aprendizaje. Fuente: Cuestionario de percepción del estudiante (CE2)¹⁰⁴

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de la experiencia de aprendizaje a partir de los resultados, así como algunas reflexiones sobre la propuesta innovativa.

CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS

¹⁰³ https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeHegKpa0jPGDFySw0zVZsck1HpGhg6ZyLxnTFHQCwRU3IE90/viewform?usp=sf_link. Fueron 22 docentes que formaron parte de la experiencia de aprendizaje bajo el enfoque del aprendizaje invertido.

¹⁰⁴ La aplicación de cuestionario para ver la percepción sobre la metodología posterior a la experiencia, fueron a 113 estudiantes que formaban parte del curso de Obstetricia II e Identificación del Recién Nacido

PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL IMPACTO DE APLICAR EL APRENDIZAJE INVERTIDO

- Se pudo reconocer que los docentes en este escenario señalan que aplicar el Aprendizaje Invertido generó mayor participación de los estudiantes, fortaleciendo el trabajo colaborativo y de equipo. En ese sentido, el aprendizaje invertido es una opción pertinente cuando se quiere proponer metodologías de aprendizaje más activas, donde el rol del estudiante cambia, transformándose en protagonista de su propio aprendizaje, resolviendo tareas en casa y trabajando en equipo durante las sesiones de aprendizaje.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS COHERENTES PARA INCORPORAR EL APRENDIZAJE INVERTIDO**PARTICIPACIÓN DE LOS DOCENTES**

- Consideramos importante, antes de desarrollar este enfoque pedagógico, que los docentes estén capacitados respecto al Aprendizaje invertido. Resultó muy positivo sensibilizarlos y capacitarlos para que conozcan la secuencia didáctica adaptada a este enfoque, antes de proponer y aplicarlo con los estudiantes. Así también, la capacitación pudo llevarlos a reconocer que la innovación es un elemento clave para mejorar la calidad de la enseñanza, lo cual fue fundamental para que se comprometieran y estén motivados con su aplicación.
- El manejo y uso de recursos virtuales por parte de los docentes fue otro de los elementos de importancia en la planificación de la experiencia, ya que, si bien los docentes conocían los recursos virtuales, durante la capacitación se buscó orientar y asegurar el manejo adecuado de aquellos recursos que eran pertinentes al enfoque y necesarios para los diferentes momentos de la sesión.
- La propuesta de innovación motivó a los docentes a proponer metodologías de aprendizaje activo como el estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, construcción de mapas mentales y las actividades de simulación, lo cual incrementó la participación activa en los estudiantes.
- Otro elemento clave que ayudó a desarrollar la propuesta, es la existencia de guías de aprendizaje para las sesiones teóricas, como parte del proceso de planificación se implementó dentro de las guías el enfoque del Aprendizaje Invertido. Esto contribuyó significativamente en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje, permitiendo tener un orden a través de la secuencia didáctica, insumo que formó parte de la capacitación a los docentes del curso ¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Se capacito a 22 docentes bajo este enfoque pedagógico, donde 7 docentes formaron parte de la experiencia piloto.

PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

- La experiencia vivida con el Aprendizaje Invertido fue positiva en tanto permitió a los estudiantes consolidar el conocimiento adquirido preparándose con más solidez para aplicarlo en un contexto real, pues se evidenció una actitud positiva al momento de aprender utilizando los recursos virtuales, notándose mucha motivación con las actividades propuestas en clase. Los aportes que brindaron evidenciaron buena capacidad de análisis y reflexión.
- Con relación a la construcción y calidad de productos, fue fundamental socializar el enfoque previamente con los estudiantes, lo que facilitó la generación de lazos de comunicación, trabajo en equipo y un aumento en la cantidad de productos presentados. Esto a su vez evidenció su buen manejo de las **TIC** dentro de lo que resalta el uso de recursos y herramientas virtuales como **Canva, Genially, Jamboard, Miro y Padlet**. La ficha de evaluación del estudiante fue un instrumento que facilitó la evaluación de los productos entregados por los estudiantes.
- La participación en los trabajos previos, denominados “*lecciones en casa*”, fue lo que tuvo menor respuesta por parte de los estudiantes, notándose poca participación durante la cuarta y quinta semana, en las que la proporción de tareas y lecturas asignadas era bastante alta, lo que pudo generar desgaste en los estudiantes.

PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

- El proceso de la planificación de la propuesta innovativa resultó de mucha importancia. La capacitación y las reuniones de sensibilización docentes y estudiantes, permitió lograr el objetivo. A pesar de que toda experiencia de innovación es un proceso dinámico, donde se va ajustando en la marcha algunos elementos de la innovación, sirvió de mucho tender canales de comunicación con las autoridades, docentes y estudiantes para recibir el apoyo. La motivación de los docentes que iban a formar parte de la experiencia piloto contribuyó para poner en marcha la propuesta.
- Consideramos que se ha logrado el propósito de mejorar el nivel de participación de los estudiantes en las sesiones teóricas de un curso de Obstetricia, mediante la aplicación del aprendizaje invertido, sin embargo, deseamos que esta propuesta sea más sostenible en el futuro.
- Dentro de este nuevo escenario el papel del estudiante fue sumamente importante, asumió responsabilidades guiadas por el docente. Proponer el estudio de casos, el ABP y la simulación, lo colocó al estudiante frente a una situación real, preparándolo para su futuro quehacer profesional, la participación del estudiante tiene un gran valor, estimula el análisis, la reflexión, fortalece la creatividad y da originalidad al grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fidalgo–Blanco, A., Sein, M. y García, F. (2017). Tres visiones de aula invertida: conceptual, aplicada e híbrida. <https://www.fundeu.es/recomendación/aula-invertida-o-clase-invertida-mejor-que-flipped-classroom/>

Fidalgo-Blanco, A. (2020). El papel de la innovación educativa durante la pandemia de COVID – 19: Lecciones aprendidas. ResearchGate. <https://Users/HP/Desktop/estado%20del%20arte%20innovación/tendencias/aula%20invertida%20híbrida%20como%20tendencia.pdf>

García, I. y Gros, B, y Escofe (2013). *Innovar para Enseñar y Aprender en la Universidad: Claves y retos para la mejora*. Octaedro Editorial.

Hidalgo, B. (2021). Los modelos educativos en la educación virtual universitaria. *Revista científica de la facultad de humanidades*. (9), 8- 11.

Santiago, A., López, J., Fuentes, A y Pozo, S. (2020). Modelo estructural de factores extrínsecos influyentes en el Flipped Learning. Artículo de facultad de Educación. *UNED*, 21 (23), 76- 80.

UNESCO. (2021). Conferencia y reflexiones en torno al Rol Docente Universitario en la época de pandemia. <https://www.youtube.com/watch?v=NHEuC7pcUY0&t=281s>

UNESCO. (2021). Educación Superior y la Sociedad. “Impacto de los programas orientados al desarrollo competencial de docentes y estudiantes: continuidad de la educación superior”

UNESCO. (2021). La continuidad pedagógica en las universidades de América Latina durante la Pandemia. En: <https://www.iesalc.unesco.org/2021/07/07/cerrar-ahora-para-reabrir-mejor-manana-la-continuidad-pedagogica-en-las-universidades-de-america-latina-durante-la-pandemia/>

De la investigación a la formación: análisis de una propuesta pedagógica de reflexión sobre la práctica

Fernando J. Bifano

Instituto de Investigaciones en Didáctica de las Ciencias Naturales y la Matemática (CeFIEC),
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Estudios
Iniciales (IEI). Universidad Nacional Arturo Jaureche
fjbifano@ccpems.exactas.uba.ar

RESUMEN

La reflexión sobre la práctica de enseñar en la universidad es un campo de estudio que ha ido ganando terreno en la investigación didáctica. En particular, en este relato de experiencia pedagógica nos proponemos traer a la discusión los potenciales aportes que surgen como fruto de un estudio desarrollado en el marco de una tesis doctoral y su posterior utilización en el ámbito de la formación docente de posgrado. El texto presenta una descripción de la experiencia pedagógica, junto con los marcos teóricos y metodológicos de referencia -la didáctica profesional y el enfoque documental de la didáctica-. La narración se nutre de testimonios de algunos de sus protagonistas, recogidos a través de un cuestionario y entrevistas de las que participaron voluntariamente. Sus aportes permiten evidenciar los logros alcanzados en relación con los objetivos iniciales propuestos y los desafíos pendientes a futuro.

PALABRAS CLAVE: reflexión sobre la práctica; formación docente; experiencia pedagógica

INTRODUCCIÓN

La realización y conclusión de una investigación doctoral resulta siempre una tarea desafiante y compleja. Pero, finalizada, se imponen nuevos desafíos, como la posibilidad de ahondar y profundizar líneas de investigación enunciadas a veces en la sección de conclusiones y perspectivas que corren el riesgo de transformarse en letra muerta por el arduo trabajo que supuso concluir la etapa doctoral. Revitalizar ideas, repensarlas a la distancia, criticarlas con menor nivel de apego y poder dotar de nuevos sentidos a la investigación, supone un ejercicio intelectual igualmente fértil. Asimismo, en el caso de la investigación didáctica, al menos, la transferencia de los resultados al campo de la práctica suele verse como un déficit de la investigación (Castela, 2001). Con este texto, buscamos contribuir en esa dirección al proponernos analizar críticamente una experiencia pedagógica de transferencia y aplicación de un modelo analítico construido en el marco de un estudio doctoral¹⁰⁶, a partir de su implementación en el contexto de la formación continua de docentes que están realizando una maestría en el ámbito de la educación.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se lleva a cabo como una instancia de formación docente de posgrado en el contexto de una Maestría en Educación. La misma tiene una perspectiva profesionalizante con cuatro posibles certificaciones complementarias: Prácticas de Enseñanza, Lenguajes y Tecnologías, Política y Administración y Didáctica por Disciplinas (Matemática, Ciencias Experimentales o Lengua y Literatura).

En este marco, se propone un seminario electivo para las diferentes certificaciones, denominado “Estilos docentes y género profesional: una lectura desde el trabajo en torno a los recursos”. Consta de una carga horaria de 36 hs. (16 hs teóricas, 20 hs. prácticas). En este momento, ha concluido su tercera edición, ya que se ofreció en forma ininterrumpida desde el primer cuatrimestre de 2022. Se dicta en forma virtual a lo largo de un mes, con momentos asincrónicos propuestos a través de una plataforma Moodle y clases sincrónicas vía Zoom. Está organizado en tres bloques temáticos: el primero, la preparación de la clase; el segundo, la realización efectiva de la clase y el tercero, la reflexión a posteriori de la clase. Esta organización temática responde estrictamente a los fines analíticos pues se asume que, en la complejidad del trabajo docente, estos momentos se alimentan e interrelacionan en un todo.

¹⁰⁶ La Tesis doctoral se denomina “Estilo docente y género profesional: una mirada construida desde el análisis de los recursos del profesor de matemática en el ingreso a la universidad”. Ha sido entregada recientemente para su evaluación y se encuentra a la espera de su defensa.

Cada bloque se desarrolla previamente a través de dos videos grabados sobre la base de una presentación y una tarea propuesta a realizar y compartir en la plataforma antes de la clase sincrónica. En las clases sincrónicas, se discuten los textos compartidos y en un segundo momento, se arman grupos de trabajo aleatorios en pequeñas salas para analizar algunas de las herramientas metodológicas que se despliegan para cada uno de los bloques: el esquema de representación de recursos -RESR por sus siglas en español-, la instrucción al sosías y la entrevista de auto confrontación¹⁰⁷. Cada clase sincrónica es video grabada y posteriormente compartida a través de la misma plataforma. Para acreditar la cursada es necesario asistir al 75% de los encuentros y cumplir con cada una de las tres entregas pautadas. El final consiste en una producción escrita en grupos donde se les propone analizar el trabajo de un docente en ejercicio para poner en práctica cada una de las herramientas vistas en la cursada e integrar los diferentes conceptos trabajados junto con el modelo analítico de los “rasgos de estilo”.

Dentro de los objetivos del seminario, nos habíamos propuesto, entre otros:

- Caracterizar la actividad de la planificación y la realización didáctica de la clase desde un modelo de rasgos de estilo.
- Aportar instrumentos y técnicas metodológicas que favorezcan el ejercicio sistemático de la reflexión sobre la práctica.

A partir de ello, nos resulta importante poder dar cuenta a partir de un análisis crítico en qué medida estos objetivos propuestos fueron alcanzados por las y los cursantes y en qué sentido pudieron “apropiarse” de un modelo teórico para desarrollar un proceso de reflexión sobre la propia práctica de enseñar.

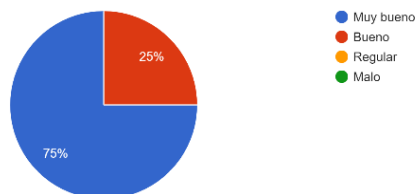
Cabe destacar que el modelo de rasgos de estilo surge como construcción teórica para analizar y caracterizar el trabajo docente en torno a los recursos para la enseñanza. Por ello abrevia, fundamentalmente, en el *Enfoque Documental de la Didáctica* -en adelante EDD por sus siglas en español- (Trouche et al., 2020; Gueudet & Trouche, 2009, 2008) y articula, a la vez, con aportes de la *Didáctica Profesional* como son las nociones de *género* y *estilo* (Clot y Faiña, 2000) y con ciertas herramientas metodológicas desarrolladas inicialmente por la *Clínica de la Actividad* e integradas al análisis de la actividad docente por la *Investigación Reflexiva* (Gueudet & Trouche, 2008). El modelo desarrollado busca, simultáneamente, operacionalizar la noción de identidad vista desde la perspectiva del trabajo docente en relación con los recursos para planificar y llevar adelante las clases, de ahí su carácter documental.

¹⁰⁷ Acá se presentan sólo las denominaciones de las herramientas trabajadas. La característica común que guardan es su carácter reflexivo sobre la práctica. Para conocer más en profundidad el sentido de cada una de ellas, se sugiere la lectura de Bifano 2020, 2019.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Al final de cada cursada, las y los cursantes completan una encuesta de evaluación anónima elaborada por la coordinación académica de la maestría. Las figuras 1, 2 y 3 muestran los principales resultados de las respuestas de las dos primeras cohortes.

La articulación entre la propuesta de la cátedra y la realidad educativa
24 respuestas



La articulación entre la propuesta de la cátedra y la realidad educativa
22 respuestas

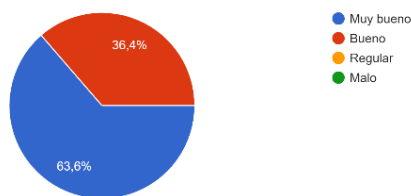
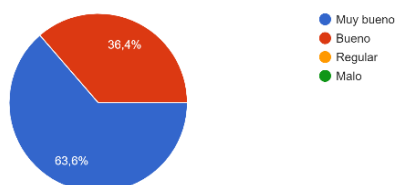


Figura 1 - Diagrama circular con los porcentajes de elección para cada cohorte ante la consulta sobre la relación entre la propuesta de cátedra y la realidad educativa

La articulación entre la propuesta de la cátedra y su propia práctica como enseñantes
22 respuestas



La articulación entre la propuesta de la cátedra y su propia práctica como enseñantes
24 respuestas

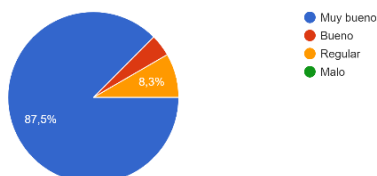
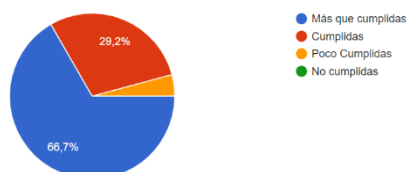


Figura 2 - Diagrama circular con los porcentajes de elección para cada cohorte ante la consulta sobre la articulación entre la propuesta de la cátedra y la propia práctica como enseñantes

Respecto a las expectativas con que iniciaste la cursada, una vez finalizado el Seminario te parece que las mismas están...

24 respuestas



Respecto a las expectativas con que iniciaste la cursada, una vez finalizado el Seminario te parece que las mismas están...

22 respuestas

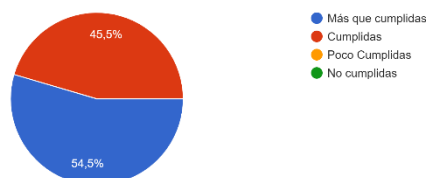


Figura 3 - Diagrama circular con los porcentajes de elección para cada cohorte ante la consulta sobre las expectativas al inicio de la cursada respecto del seminario y una vez concluido

Naturalmente, estas valoraciones de orden cuantitativo reflejan sólo algunos aspectos de la percepción de las y los estudiantes respecto de cómo evaluaron la materia, sus contenidos, propuestas de lectura y actividades, entre otros aspectos. No obstante, para nosotros, resulta clave que puedan sopesar cuál es el valor que le asignan a las herramientas brindadas durante la cursada, en forma retrospectiva. Para considerar esto, nos valdremos de diferentes fuentes de información: principalmente, las respuestas brindadas a través de una encuesta anónima realizada transcurrido entre un año y dos de concluida la cursada del seminario y los intercambios realizados durante una entrevista individual de las que fueron parte quienes voluntariamente quisieron sumarse a posteriori del cuestionario. A continuación, presentamos los principales hallazgos al respecto de estas percepciones:

La encuesta¹⁰⁸ se estructuró a partir de una serie de preguntas abiertas que indagaron sobre los aportes del seminario en relación con la formación como profesionales, las posibilidades de reflexionar sobre propia práctica y el trabajo con las diferentes herramientas vistas en la cursada: clases.

A continuación (cf. tablas 1 y 2), presentamos algunos de los principales comentarios vertidos a las diferentes preguntas.

¹⁰⁸ Fue armada bajo el formato de GoogleForm y enviada a las cohortes 2022 y 2023. Se recibieron, al momento de esta publicación, 11 respuestas y 5 cursantes dejaron sus datos para ser contactados para la entrevista.

Me suma material para mí desempeño profesional
Sí, me resultó interesante conocer otra perspectiva sobre el estudio de las prácticas de enseñanza
Si, al trabajar como referencia con la enseñanza de la Matemática (soy docente de la asignatura) los aportes fueron de doble calidad
Si desde el enfoque planteado, sus proyectos de investigación y más allá de centralizar las propuestas en el abordaje de las matemáticas se pudo bajar a las prácticas en nivel inicial
Sí, porque me ha permitido una instancia de reflexión y al mismo tiempo una instancia práctica que fue de utilidad para conocer procesos de sistematización de información.
El seminario fue muy fructífero en herramientas como sosias para la reflexión de la práctica docente y su mejora
Creo que sí. La adquisición de conceptos que me permitan pensar la educación.
Me aportó una perspectiva que desconocía y que contribuye al estudio de la práctica profesional docente.
Desde mi formación Licenciada en enfermería su seminario me aportó saberes y por sobre todo una mirada reflexiva en las prácticas docentes, desde mi formación profesional me llevó a la construcción de un estilo de formación basada en mi formación disciplinar, el seminario me llevó a modificar habitus que no los había analizado hasta cursar el seminario. Analizar mis propias intervenciones y estilo docente llevándome a una mirada reflexiva, así como buscar cambios en mis intervenciones.
Si, y mucho me aportó desde la auto confrontación, verse a sí mismo para reflexionar qué estás haciendo en tus clases.

Tabla 1 - Presenta las respuestas recolectadas ante la pregunta: ¿Considerás que el seminario aportó para tu formación como profesional?

Si me suma para seguir reflexionando sobre mis propias prácticas
Si. Al trabajar en el nivel terciario y en formación docente, en particular, los aportes y tareas del docente colaboran para la formación continua brindan múltiples nuevas nociones.
El análisis a través de la propuesta del sosías me ayudó muchísimo a ponerme en mis prácticas, y pensar las desde otro lugar así como intentar ver la manera de acompañar a un otro.
Me sirvió el conseguir herramientas para pensarme como docente
Si, porque me permitió "salirme" de la propia dinámica que pongo en juego cuando planifico o cuando estudio para presentar un tema o cuando armo un programa o una clase. Es decir, la conclusión es que resultó en una profunda instancia de reflexión y de introspección.
Totalmente. Mi trabajo final tendrá que ver en este aspecto
Me permitió explorar categorías de análisis.
A priori me ayudó a concientizar sobre los recursos que tengo en cuenta para el desarrollo de mis clases.

Considero que el seminario me permitió comenzar a pensar el aporte que deja la evidencia en la práctica docente, desde mi formación meramente técnica como enfermera, llevar a cabo la sistematización y registros dejando evidencia desde el rol docente, así como planificar las intervenciones. Me permitió pensar que sucede a partir de mi intervenciones en el aula con el estudiante, que luego deberá llevar esa teoría a la práctica asistencial o al terreno con la comunidad.

Las preguntas que me llevan a analizar, el estilo docente así como llevar al estudiante a incorporar prácticas, desde la reflexión en la acción y la intervención con los sujetos.

Intervenir en los espacios teóricos y llevar a la práctica pre profesional requiere de un enfoque crítico reflexivo y de permanente indagación, por ello el seminario me aportó mi propia reflexión de estilo docente, indagando, pero por sobre todo argumentando porque lo realizo, para qué y cuál es el sentido de mi intervención. Además, la importancia del registro pedagógico, así como encontrar la forma de sistematizar con el sentido reflexivo.

Si, me ayudo en la didáctica en clases, más que nada en poder definir los tipos de recursos.

Tabla 2 - Presenta las respuestas recolectadas ante la pregunta: ¿Considerás, particularmente, que el seminario te aportó en relación con la posibilidad de reflexionar sobre tu propia práctica?

Estas respuestas dan pistas de, por un lado, el aporte a nivel general del seminario en relación con las posibilidades de reflexionar sobre la propia práctica y, por otro, cierto potencial de algunas de las herramientas trabajadas en la cursada que han sido reutilizadas en otras instancias.

En lo que respecta a los intercambios emergidos en las entrevistas, donde intencionalmente retomamos algunas de las preguntas planteadas en la encuesta, podemos señalar lo siguiente.

En primer lugar, lo que aparece en forma más recurrente tiene que ver con la posibilidad que les abrió el seminario de contar con diferentes estrategias y herramientas para poder pensar cómo los docentes organizan el trabajo que llevan adelante en sus clases: con qué recursos, de qué manera, con qué objetivos. El testimonio de Ernesto, formador de maestros y profesores de matemática en Uruguay, resulta elocuente:

A mí me inquieta todo lo que tiene que ver con la organización de la clase... pienso en el salón de clase como un sujeto vivo que está en constante inercia y no inercia, porque es un trabajo muy rutinario el que tenemos, pero a la vez cambia muchísimo. Y creo que le da pila de oxígeno cómo revisar prácticas, pensarlas distinto, el compartir, que te miren, porque es un trabajo muy solitario, o al menos cómo lo vivo yo. Desde ese lugar, me ayudó pila, me hizo pensar un montón (Ernesto, entrevista personal, 25 de junio de 2024).

En ese mismo sentido, Gloria, profesora de Cs. Económicas pero que actualmente se desempeña como vicedirectora de un colegio secundario del sur de nuestro país, describe las diversas maneras en que se valió de algunas herramientas vistas durante la cursada para poner a las y los docentes en situación de repensar cómo trabajan en sus clases:

En particular usamos RESR en una reunión. Cada profe trajo al encuentro cuál era la forma en que organizaban sus clases, los recursos que utilizaba, después compartimos entre todos lo que cada uno había armado y resultó algo muy interesante. Después con los coordinadores, fuimos esquematizando, porque no lo llegamos a hacer totalmente, lo del sosías y la verdad es que nos sirvió un montón institucionalmente para avanzar con el cuerpo de los docentes para saber lo que estaba impactando de nuestros materiales en las clases de cada uno..., para saber en qué medida lo que habíamos pensado a nivel local estaba llegando a las aulas. (Gloria, entrevista personal, 25 de junio de 2024).

Resulta interesante, en este caso, señalar en consonancia con lo que hemos constatado a lo largo de nuestras investigaciones precedentes (Bifano, 2020, 2019, 2018), la fuerza de los recursos institucionales para prescribir y orientar la enseñanza o, al menos desde la mirada de quienes conducen, el valor que le asignan a estos en la medida que están o no presentes no sólo en las planificaciones sino, particularmente, en el cotidiano del aula.

Finalmente, para concluir la entrevista, se les preguntó por qué habían decidido dedicar un tiempo de su agenda para participar de la misma y, en forma unánime, destacaron el valor que tiene la posibilidad de contar con espacios para reflexionar sobre la práctica con otros colegas. Señalan:

Es bien interesante seguir pensando o la formación permanente. Fue hace un montón el seminario, pero está bueno estar a tiro de pensar prácticas, cuestiones, porque es un laburo y le dedicamos pila de horas y hay que hacerlo de la mejor manera posible. (Ernesto, entrevista personal, 25 de junio de 2024).

En general me parece que la interacción que tengamos entre docentes nos ayuda a crecer siempre. Y poder mantener momentos de encuentro, de diálogos, de compartir herramientas, recursos, siempre suma para todos. (Gloria, entrevista personal, 25 de junio de 2024).

CONCLUSIONES

Hasta acá, hemos presentado la experiencia pedagógica que surgió como continuidad de una investigación llevada a cabo en el contexto de la formación. Hemos podido sopesar diferentes tipos de valoraciones volcadas por los destinatarios del espacio, tanto al finalizar la cursada como transcurrido un tiempo suficiente para que decanten y maduren ciertas ideas. En ese sentido, la mirada retrospectiva y alejada en el tiempo, consideramos que tiene un valor extra para juzgar el peso y los aportes de la propuesta que se sostiene.

Asimismo, se han identificado también algunas cuestiones que resultan interesantes de seguir repensando a futuro. Particularmente, las complejidades que implican la apropiación de

herramientas concretas que favorezcan la reflexión sobre la práctica y su utilización más planificada y sistemática que, podemos inferir, depende del contexto de desarrollo profesional en que cada uno se encuentra inmerso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bifano, F. (2020). Género profesional y estilos docentes. Un modelo para pensar el desarrollo profesional docente en los inicios universitarios. En: P.A.Pogré; A. De Gatica y G. Krichesky (Ed.). *Los Inicios de la Vida Universitaria II: Aportes de la investigación*, 89 - 109. Teseo. Disponible en: Género profesional y estilos docentes | Los inicios de la vida universitaria II (teseopress.com)

Bifano, F. (2019). El análisis de los rasgos del estilo docente como un modelo para pensar el desarrollo profesional en los inicios universitarios: profesorxs de matemática de un curso de ingreso. En *Actas del Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Humanidades entre pasado y futuro"*, Argentina: Universidad Nacional de San Martín. Disponible en: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1417>

Bifano, F. (2018). Institutional resources at university admission: emerging documentational identity for the analysis of the professor's work. In Verônica Gitirana, Takeshi Miyakawa, Maryna Rafalska, Sophie Soury-Lavergne, Luc Trouche. *Proceedings of the Re(s)ources 2018 International Conference. Re(s)ources 2018*, May 2018, Lyon, France. 400p, 2018.

Castela, C. (2021). *Reflexiones sobre la multiplicidad de las teorías en didáctica de las matemáticas*. <https://hal.science/hal-03199465/document>

Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42

Gueudet, G. y Trouche, L. (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers?. *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 199-218

Gueudet, G. y Trouche, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Education et didactique* 2(3), 7-33.

Trouche, L., Gueudet, G., Pepin, B., Salinas-Hernández, U. y Sacristán, A. (2020). *Enfoque documental de la didáctica*. DAD-Multilingual.

La confianza en el vínculo pedagógico. Representaciones de ingresantes universitarios

María de los Ángeles Fanaro
María Pía Barrón
Iara Lemma
Catalina Segovia
CONICET

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

mariangelesfanaro@gmail.com

mapiabarron@gmail.com

iaralemma9@gmail.com

catalina.segoviaf@gmail.com

RESUMEN

La investigación presentada forma parte de un estudio más amplio que explora las representaciones sociales del vínculo pedagógico entre los y las estudiantes ingresantes a ocho carreras universitarias. La dimensión afectiva de este vínculo ha generado debates acalorados y aún no existe consenso sobre su integración en el ámbito educativo. Las discusiones abarcan posturas que van desde la inclusión firme de lo afectivo hasta su rechazo, por el riesgo de "terapización" y "romantización" de la educación. Este estudio adopta una postura intermedia, reconociendo la importancia de la dimensión afectiva sin desviar el enfoque educativo principal, utilizando los constructos de vínculo pedagógico y representaciones sociales. Se realizó un análisis preliminar de la asociación jerárquica de palabras entre 19 estudiantes de Ciencias de la Educación. Los resultados indican que "aprendizaje" y "confianza" son las palabras más evocadas, destacando la relevancia de la confianza en el vínculo pedagógico. La confianza, definida como una hipótesis sobre la conducta futura del otro, se considera fundamental para la relación pedagógica. No obstante, surgen interrogantes sobre cómo fomentar la confianza en el aula y su relación con la autoridad y las normas de comportamiento.

PALABRAS CLAVE: vínculo pedagógico, estudiantes ingresantes, dimensión afectiva, educación

INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo, diversas disciplinas y áreas de conocimiento han entendido las emociones como procesos complejos que involucran múltiples dimensiones del ser humano, intrínsecamente social, lo que hace imprescindible un abordaje interdisciplinario. La Psicología, la Filosofía, la Sociología y las perspectivas del Derecho realizaron contribuciones significativas; sin embargo, en el campo de la Educación, aún no hay pleno consenso sobre su legitimidad. ¿Cómo y cuándo los resultados de las investigaciones sobre emociones ingresaron en el ámbito educativo y en el aula misma? ¿Qué adopciones y críticas han recibido?

Lo que se reconoce es que han proliferado rápidamente propuestas educativas que asocian la "buena" pedagogía con aquella que se ocupa de los afectos y las emociones (Abramowsky, 2023). Estas propuestas han irrumpido en las aulas, influyendo en las acciones de los docentes, quienes ahora deben preocuparse por los estados emocionales de sus estudiantes, ayudarlos a regular esas emociones y crear un buen clima de aula para mejorar y potenciar los aprendizajes.

Actualmente, estamos presenciando un gran debate con posiciones extremas sobre cómo considerar las emociones y los afectos en las aulas. Algunas posturas abogan por una incorporación entusiasta, sugiriendo que los docentes deberían alojar las emociones y enseñar a sus estudiantes a regularlas, tratando este tema como cualquier otro saber experto que circula en las aulas. Por otro lado, algunas posiciones sostienen que la educación no debe ser terapéutica y que las aulas no deben convertirse en espacios de autoayuda, ya que esto desviaría la esencia de la educación.

Mientras tanto, posturas intermedias, como la que adoptamos en este trabajo, se mantienen cautelosas de no romantizar la educación, pero también reconocen la importancia de trabajar para comprender lo intrínsecamente interpersonal del acceso al saber. Este enfoque entiende la educación en un sentido amplio, que trasciende las fronteras de lo disciplinar y conceptual de cada enseñanza.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

Puede encontrarse una lectura crítica de las conceptualizaciones producidas desde las perspectivas socio-antropológicas y teorías del afecto en el trabajo de Ana Abramowski (2023). Allí se enfoca el abordaje psicológico y su impacto en lo educativo, uno de los más ampliamente incorporado y que, a su vez, ha sido blanco de críticas. En trabajos anteriores (Fanaro, 2024), hemos considerado estas críticas y propuesto una vía alternativa: la consideración de las emociones y afectos en la educación, como uno de los componentes del vínculo pedagógico. Esto implica abordarlas desde una perspectiva relacional e

323

intersubjetiva, considerando que la finalidad de la educación es el acceso a los bienes culturales de la humanidad, para contribuir a la formación de personas integrales, que pueden convivir en armonía con los demás, en una interacción que permite el crecimiento humano. Por tal razón, creemos que los constructos formulados por la Psicología Social, como el vínculo y las representaciones sociales pueden ofrecer fundamentos para comprender el tratamiento de las emociones y afectos en la educación, sin desviar el foco de lo educativo. Con respecto al vínculo pedagógico, aunque los conceptos de "vínculo" y "pedagogía" se han desarrollado extensamente de manera independiente, han sido explorados desde diversos enfoques y con distintos resultados, su desarrollo conjunto es aún escaso. Por lo tanto, es necesario construir un nuevo concepto que los integre y les otorgue un nuevo significado. Esto implica revelar la conexión potencial entre ellos y buscar su entrelazamiento para comprender profundamente el acto de educar, considerando genuinamente la interacción entre estudiantes, docentes y saber. Preliminarmente consideraremos al vínculo desde tres dimensiones que se imbrican y lo definen: la dimensión afectiva, es decir cómo nos "afectamos" mutuamente docentes y estudiantes: cómo nos comunicamos, nos reconocemos, nos confiamos; la dimensión del saber -quién y cómo se construye y se reconstruye ese saber-. Finalmente, la dimensión de la evaluación, como una de las partes distintivas en este enlace entre estudiantes y docentes, en su dimensión política, epistemológica y ética (Spakowsky, 2020), es decir cómo se evalúa, para qué y qué se hace con los resultados de la evaluación.

Por otra parte, el constructo de representaciones sociales (RS) resulta particularmente adecuado para esta investigación, ya que se busca comprender cómo los sujetos, en este caso estudiantes ingresantes a una carrera universitaria, construyen la realidad y cómo se vulgariza el conocimiento científico sobre las emociones y los afectos en el aprendizaje. Según Jodelet (1986), las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. De este modo, las representaciones que un grupo elabora sobre una tarea específica -como aprender, enseñar, entre otras- definen sus objetivos y procedimientos específicos, lo cual influirá significativamente en los resultados obtenidos.

Este concepto, por lo tanto, nos sitúa en la intersección de lo psicológico y lo social. Lo social interviene de diversas maneras: a través del contexto concreto en el que se encuentran los individuos y los grupos, la comunicación que se establece entre ellos, el bagaje cultural que proporciona marcos de percepción, y los códigos y valores relacionados con sus pertenencias sociales específicas.

Por lo tanto, sin pretender "terapizar" la educación (Bonhomme y Vargas-Pérez) y que el aula se convierta en un consultorio de autoayuda, se hace necesario cuestionar cuáles acciones

pedagógicas aumentan el conocimiento disciplinario y fomentan el desarrollo integral de los y las estudiantes, para formarlos/las como ciudadanos críticos. En lugar de apoyar ninguna de las posturas extremas sobre la inclusión de emociones y afectos en el aula, nos preguntamos cómo considerarlas desde una perspectiva pedagógica-relacional, dado que los vínculos pedagógicos son cruciales para el aprendizaje. Partiendo de la premisa de que el aprendizaje es un proceso social facilitado por los vínculos interpersonales, la interacción y la comunicación dentro del grupo educativo resultarán fundamentales para el desarrollo integral del estudiante. Por lo cual, adquiere sentido preguntarse acerca de qué acciones pedagógicas, qué interacciones y formas de comunicación resultan más favorecedoras para el desarrollo integral de los y las estudiantes, independientemente del nivel educativo que se trate.

En esta indagación presentamos un recorte de otra investigación más amplia que se está llevando a cabo y que se propone caracterizar las representaciones sociales de la totalidad de ingresantes a una Facultad de Ciencias Humanas en la cohorte 2024, acerca del vínculo pedagógico. Allí nos interesamos en estudiar la estructura y la organización de las representaciones sociales, y el abordaje de las actitudes en las tres dimensiones del vínculo pedagógico: de los aspectos afectivos, de los aspectos relativos al conocimiento, y de la evaluación. En esta primera etapa, seleccionamos solamente el grupo de alumnos ingresantes de la carrera de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, para analizar cómo representan los vínculos, qué importancia le otorgan a lo emocional/afectivo, y de qué manera resaltan las dimensiones del vínculo pedagógico.

ABORDAJE METODOLÓGICO

En la investigación amplia, diseñamos un instrumento de recolección de datos que consta de dos partes: una asociación jerarquizada de palabras (AJP), para conocer la estructura y organización de las representaciones sociales, y un diferencial semántico (DS) para conocer las actitudes de los y las estudiantes. En la AJP los datos se recolectaron mediante un cuestionario autoadministrable utilizando la técnica de asociación de palabras (Abric, 2001; Vergès, 1992) con la siguiente consigna: “Por favor, escribí las primeras cinco palabras que te vienen a la mente cuando pensás en la expresión “relación docente-alumno”. Luego debieron asignar a dichas palabras un orden de relevancia de 1 a 5. Este instrumento es comúnmente utilizado en investigaciones sobre Representaciones Sociales (RS) que adoptan la perspectiva de la teoría del núcleo central (Abric, 2001). Tras sistematizar la información obtenida mediante esta técnica, es posible analizar el campo semántico de las RS y su estructura jerárquica. Se ofrecieron cinco opciones a los participantes, basándose en estudios previos que mostraron que, cuando no se limita la cantidad de asociaciones, las personas

tienden a escribir espontáneamente cinco palabras (Bruno y Barreiro, 2015). Además, se solicitó información sociodemográfica como edad, tipo de escuela de procedencia, orientación de la escuela secundaria realizada, etc.

El segundo instrumento, el Diferencial Semántico (DSE) es una técnica que permite acceder a la actitud del sujeto y/o de grupos en relación con la representación (Espinosa García y Román Galán, 1998). Constituye una combinación de asociación controlada a través de la cual se le presenta al sujeto un concepto que debe ser diferenciado y un grupo de expresiones o adjetivos bipolares (opuestos) en forma de escalas sobre las que el sujeto debe elegir. En esta investigación elaboramos tres DSE: una escala para la dimensión afectiva, otra para la dimensión del saber y una tercera para la dimensión de la evaluación del vínculo afectivo. Si bien el DSE es una escala que puede presentarse utilizando varios rangos entre los adjetivos bipolares (la escala más usada es siete), en nuestro caso, teniendo en cuenta las dificultades de los y las estudiantes para la lectura e interpretación de textos, incluyendo consignas, la escala se limitó a un rango de tres. De esta forma, es posible considerar que las opciones positivas para cada uno de los pares son las que se encuentran asociadas al valor 1, mientras que las opciones negativas corresponden al valor 3, siendo el valor 2 el que manifiesta una opinión neutral o intermedia. En particular, en el ámbito de la educación superior, se problematiza qué es lo que se pone en juego al momento del ingreso, sobre todo en lo referente a la comprensión de textos e interpretación de consignas. La solución claramente no es culpabilizar a los niveles previos de escolarización. En palabras de Carlino (2005) se trata, más bien, de que al momento en que los estudiantes se incorporan a la formación superior, se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos. La comprensión de textos configura entonces una de las herramientas fundamentales para el aprendizaje de los contenidos disciplinares, pero también para el ejercicio del futuro rol profesional (Carlino, 2005, Snow & Ucelli, 2009).

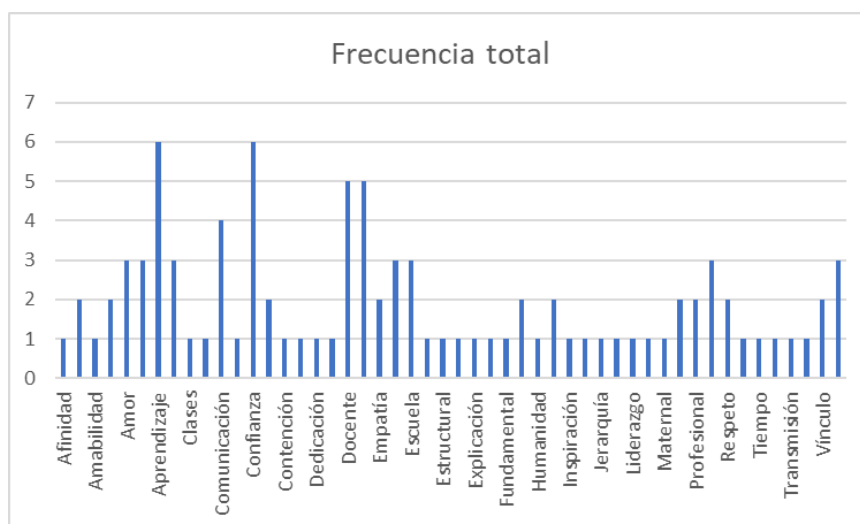
Ambos instrumentos fueron completados por un total de 216 estudiantes ingresantes (con edades comprendidas entre 17 y 33 años) que se encontraban presencialmente en la semana de la entrada al campo, distribuidos en las 8 carreras que ofrece la FCH-UNICEN. La muestra se seleccionó de manera intencional y no probabilística. Para esta comunicación, se analizaron las respuestas que dieron los y las estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación (N=19) a la AJP, por tratarse de una carrera que tiene a la educación -en tanto fenómeno multidimensional- como su objeto de estudio y, por otro lado, porque gran parte del equipo ha trabajado y forma parte -desde el rol docente o de estudiante- en la instancia del ingreso a dicha carrera.

Conscientes del bajo número de estudiantes que conforman la población de aspirantes a esta carrera, no realizamos el análisis cuantitativo que corresponde a la identificación del núcleo

central de las representaciones sociales, sino que presentamos una primera caracterización cualitativa de sus representaciones, que posteriormente contrastaremos con la realización de entrevistas en profundidad programadas para completar el análisis de las RS.

RESULTADOS PRELIMINARIES

Obtuvimos un total de 50 formas gramaticales distintas como resultado de un primer análisis de las palabras (luego de la lematización correspondiente) que asociaron los y las ingresantes a la carrera de Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (N=19) a la frase inductora “*Relación docente-estudiante*”. En el siguiente gráfico se muestra la distribución de frecuencias de cada palabra:



Notamos que las dos palabras más frecuentes fueron "**aprendizaje**" y "**confianza**", con 6 evocaciones cada una, es decir son las dos palabras que mencionó cerca del 30 % del conjunto de estudiantes. Le siguen en frecuencia "**docente**" y "**educación**" (con 5 evocaciones), seguidas por "**comunicación**" (4 evocaciones) y finalmente, con una frecuencia de 3, evocaron las palabras "**amor**", "**apoyo**", "**ayuda**" entre otras palabras. Las restantes palabras, tuvieron una frecuencia baja (de 1 ó 2). Un análisis preliminar sugiere que este conjunto de estudiantes resalta el aprendizaje junto a la confianza. Reconociendo que el concepto de confianza es un concepto relacional, con la potencia de ser bidireccional, con este primer análisis no nos encontramos en condiciones de afirmar si se refieren a la confianza que ellos/as depositan en sus docentes, en la confianza de los docentes hacia ellos/as, o ambas. Pero sí es destacable, que cuando analizamos la importancia que le otorgaron a las palabras, encontramos que la palabra "**confianza**" (una de las dos palabras más nombradas, junto con "aprendizaje") ocupó el primer lugar en 4 de las 6 veces que fue mencionada, y fue la que mejor posicionaron en orden de importancia con respecto a las demás palabras referidas. Con lo cual, interpretamos que la confianza se constituye en un

concepto con mucho significado para este grupo en cuanto se piensa en la relación docente-alumno.

CONCLUSIONES PARCIALES

La emergencia de la palabra confianza nos alertó acerca de la necesidad de problematizar este concepto, que parece ser fundamental para la dimensión afectiva del vínculo pedagógico de este grupo de estudiantes. Si bien es un término de uso corriente que parece no necesitar demasiada explicación, Cornu (1999), especifica que la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que éste depende de la acción de un otro, es del orden de aquello que no se puede imponer ni exigir. Ella misma reconoce que la confianza es entonces constitutiva de la relación pedagógica, ya que remite a cómo docentes y estudiantes se vinculan, de tal forma que “*la idea que uno se hace de su alumno es decisiva para su progreso*” (p.22) La confianza, plantea la autora, en su perspectiva política y democrática adquiere importancia, ya que la democracia consiste en “hacer confianza”: “*una educación que apunta a hacer ciudadanos debe estar particularmente atenta a la importancia de esta cuestión, de la confianza en la educación*” (p.20). Ahora bien, se pueden encontrar propuestas dirigidas a la “pedagogía de la confianza”, formuladas desde el enfoque del aprendizaje socio-emocional o de la inteligencia emocional, pero siguen sin resolverse cuestiones como ¿qué acciones pedagógico-didácticas que respeten la particularidad de cada disciplina, generan un clima de confianza? ¿Qué actitudes de los estudiantes fomentan la confianza de sus docentes? ¿Cuál es la relación entre confianza y autoridad? ¿Es posible que normas de comportamiento y cooperación consensuadas fomenten la confianza? Como se ve, se abre un conjunto de interrogantes que nos impulsa a seguir investigando y opera a la manera de un enorme desafío.

Finalmente, el análisis de la tabla de conteo de palabras nos proporcionó información valiosa sobre las percepciones y expectativas de los y las estudiantes sobre la relación entre docente y alumno, porque resaltó la importancia de la confianza como una de las características salientes del vínculo pedagógico, aunque es incipiente. Resultados que permitan profundizar en lo encontrado, los hallaremos al analizar la totalidad de la población de ingresantes, realizando dos análisis complementarios: por un lado, un análisis cuantitativo a partir de los datos recientemente obtenidos, donde identificaremos los componentes del núcleo central y la periferia de las representaciones sociales relativas a las dimensiones del vínculo pedagógico y, por otro lado, mediante entrevistas que realizaremos a los estudiantes que estén cursando la carrera en estadios intermedios y avanzados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2023). Los afectos y las emociones en el campo educativo. Más allá de las “pedagogías de”. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación*, 1(34), 31-47.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representación*. Ediciones Coayacán.
- Bonhomme, A. y Vargas-Pérez, S. (2023). De la Psicologización a la Terapización de la Educación: la puesta en práctica de Políticas de Aprendizaje Social y Emocional en Chile. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación*, 1(34), 65–81.
- Bruno, D. y Barreiro, A. (2015). La representación social de la democracia de adolescentes argentinos. *Revista Escritos de Psicología* 8(3), 33-40.
- Carlino, P. (2005). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. En J. Ossa *Por los caminos de los semilleros de Investigación*. Univ. de Antioquia, Grupo Biogénesis.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas, en G. Frigerio (Comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Edición Novedades Educativas.
- Espinosa García, J. y Román Galán, T. (1998). La medida de las actitudes usando las técnicas de Likert y de Diferencial semántico. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (3), 477-484.
- Fanaro, M. (2024). Las emociones, los afectos y los vínculos. Un recorrido para evitar caer en la romantización de la educación. *Actas del VIII Congreso Nacional y VI Internacional en Investigación Educativa*. Universidad Nacional del Comahue (en prensa).
- Jodelet, D. (1986). La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología social*, II, 469-494. Ed. Paidós.
- Spakowsky, E. (2020). *La evaluación institucional. Tejiendo tramas*. Homo Sapiens.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45, 203-209.
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Rubí (Barcelona): Anthropos.

La práctica docente universitaria en escenarios digitales

Cristina Natalia Martelli

Laura Segovia

Universidad de la Cuenca del Plata

cnmartelli@educacionucp.edu.ar

segovialauraalejandra@ucp.edu.ar

RESUMEN

Las propuestas didácticas dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje incluyen propósitos en torno a las necesidades de quienes las llevan a cabo, sumado a la realidad de los contextos donde son aplicadas. De allí la importancia de la práctica como eje vertebrador de la formación docente.

Este trabajo presenta un relato de la experiencia pedagógica implementada en la asignatura Práctica III: práctica de la enseñanza y evaluación de la Universidad de la Cuenca del Plata en el Ciclo de Complementación Curricular Profesorado Universitario, con el propósito de presentar la planificación y modo de organización para llevar a cabo las prácticas en contexto, en la modalidad digital. El relato presentado toma como base metodológica el enfoque cualitativo, la intervención interpretativa sobre las acciones de las prácticas y la mirada de autores que sustentan prácticas ajustadas en contexto.

Con la intención de cualificar la aplicabilidad de propuestas para la práctica en contexto de los futuros docentes, se presentan resultados que reflejan la comprensión, organización, nuevas estructuras y aplicación de técnicas y conocimientos metodológicos y prácticos acordes a los componentes requeridos para la formación de profesores universitarios en tiempos donde la práctica de la enseñanza es innovadora, multimodal e inteligente.

PALABRAS CLAVE: prácticas de la enseñanza; formación docente; evaluación continua

INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio sobre el cual versa este relato corresponde a la planificación y desarrollo de propuestas didácticas para que, los estudiantes del Ciclo de Complementación Curricular Profesorado Universitario de la Universidad de la Cuenca del Plata, profesionales de distintas disciplinas y de diversos lugares del mundo, que cursan la carrera en la modalidad digital, realicen sus prácticas pedagógicas en el espacio de la Práctica III: Práctica de la Enseñanza y Evaluación.

La materia se encuentra a cargo de dos docentes, una docente titular y una adjunta, quienes trabajan en conjunto y se complementan dentro del proceso para el acompañamiento y seguimiento de los practicantes.

La formación del docente gira en torno a varias dimensiones que atraviesan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, uno de ellos corresponde a la práctica pedagógica. Su componente se integra a las estrategias didácticas pretendidas por los docentes, sumando el dispositivo para la evaluación continua como uno de los elementos requeridos para concretar la práctica docente. Descubrir las herramientas a ser aplicadas cuando el contexto permite adaptaciones de las prácticas, requiere un estudio de las propuestas adaptadas a la realidad. En este contexto la Universidad de la Cuenca del Plata, propone el desarrollo de prácticas docentes (en el marco del CCC Profesorado Universitario) adaptadas a la multi modalidad de cursado. De allí la importancia de incluir convenios con diversas instituciones universitarias de todo el país, con la finalidad de efectuar el desarrollo de clases que cumplan los criterios de evaluación para la aprobación de la materia.

Bajo la consideración del Eje 3 Enseñanzas, se pretende compartir la aplicabilidad de estrategias sobre las prácticas pedagógicas en torno a las transformaciones que la enseñanza universitaria atravesó en escenarios contemporáneos como la pandemia y la efectividad de herramientas adoptadas que aún persisten.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se llevó a cabo en la materia Práctica III: Práctica de la Enseñanza y Evaluación, que se ubica en el segundo año del Profesorado Universitario, Ciclo de complementación en concurrencia con el título de base, de la Universidad de la Cuenca del Plata, modalidad digital. Esta materia cumple con un total de 40 horas reloj de tutorías, 1312 horas reloj del total de la carga horaria del plan de estudio y 12 horas reloj de carga horaria de formación práctica, ajustada al Plan de Estudios, aprobado por Resolución N° 400/16.

Los grupos de estudiantes son heterogéneos debido a las diferentes profesiones, procedencia geográfica y edades, situación que favorece intercambios nutritivos y diversos

en relación a los temas que se abordan en los encuentros y en la manera de pensar la gestión de las clases.

Es preciso señalar que la modalidad digital de la Universidad de la Cuenca del Plata propone un modelo pedagógico interactivo y dialógico (Resolución N° 357/04), enmarcando particularidades del proceso de enseñanza y de aprendizaje en torno a las actividades académicas para el impulso de teorías cognitivas interactivas en pos del aprendizaje significativo. Se procura el desarrollo de competencias para el saber teórico y el saber práctico, motivando espacios de aprendizaje para el desarrollo del ser, del hacer, de la resolución de problemas, de la selección de información, entre otras habilidades en el que se combinan instancias sincrónicas y asincrónicas.

En este marco las prácticas de enseñanza son concebidas como prácticas pedagógicas, con un sentido reflexivo y de intervención educativa. Son intencionadas y orientadas a la formación en el plano individual del sujeto profesional practicante y en el plano social en relación al grupo interactuante con éste. Estos dos planos se articulan tanto en la formación profesional del docente como en sus intervenciones educativas (Reglamento de la asignatura Práctica III: Práctica de la Enseñanza y Evaluación. Universidad de la Cuenca del Plata) con el fin de vincular los demás espacios curriculares, la práctica de la enseñanza y la evaluación procura generar una transversalidad por medio de un espacio académico en pos de integrar los contenidos desarrollados en toda la caja curricular, sobre todo en lo relativo a las prácticas profesionalizantes anteriores, poniendo en evidencia los instrumentos que fueron abordados en las mismas para ser desarrollados en contextos educativos de Educación Superior Universitaria y No Universitaria.

Las capacidades a desarrollar por los estudiantes giran en torno a la aplicación, en su disciplina, del conocimiento pedagógico adquirido, desplegando acciones como la planificación y la organización de las clases, actividades y evaluaciones. Para ello deben seleccionar y valorar la información y el conocimiento experimental, trabajar en equipo, adquirir habilidades de recolección de datos selectivos para el estudio de caso o la investigación de campo, argumentar opiniones teórica-prácticas a partir del conocimiento científico y práctico, apropiándose así de conocimientos sólidos adecuados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación con la actividad docente, teniendo como marco la integridad profesional y ética como valores prioritarios para su práctica.

Como el cursado del Profesorado es digital, en su totalidad, las clases de la materia se llevan adelante con un formato taller que intercalan actividades asincrónicas en el aula virtual y tutorías sincrónicas en la plataforma Webex. Las aulas virtuales de la Universidad de la Cuenca del Plata presentan un formato de complemento a los encuentros sincrónicos para la organización de los tiempos en torno a las actividades propuestas. Además, cuentan con un

orden para los materiales utilizados como documentos, reglamentaciones, foros, actividades, etc. Cuenta con diversos espacios para recolectar información, como los foros de presentación iniciales que permiten un acercamiento entre los actores del proceso; compartir información, como, por ejemplo: materiales audiovisuales, documentos, capítulos de libros, etc; clases grabadas para aquellos estudiantes que no han asistido a las clases sincrónicas; biblioteca digital con el material bibliográfico necesario; resolver actividades (tareas y foros evaluativos), entre otras.

La materia inicia con una etapa diagnóstica de identificación de conocimientos previos, con la finalidad de establecer propósitos que sean relevantes de incorporación para el desarrollo de los contenidos. La estrategia para el relevamiento de saberes previos consiste en un foro en el aula virtual, en el que deben participar a partir de preguntas disparadoras que, luego son utilizadas a lo largo de la cursada como base para la retroalimentación y asimilación de los contenidos.

Las actividades asincrónicas consisten en síntesis explicativas de capítulos de autores abordados en los encuentros presenciales, desde la mirada personal para la construcción de una concepción de la práctica docente a partir de teorías, sumado a ello se pretende el desarrollo de el pensamiento crítico sobre la realidad del aula, con preguntas reflexivas sobre la experiencia personal como docente o estudiante. Por otra parte, se proponen tareas del tipo colaborativas como registros de observaciones de clases en integración al abordaje de conceptos que visibilizan el proceso de enseñanza, además se presenta el juego de roles (el maestro que tuve y el maestro que quiero ser) a partir de noticias que valoran la labor docente. Con la finalidad de establecer las diferencias presentes para la planificación de una clase de modalidad virtual y una presencial, se proponen tareas relativas a las observaciones de materiales audiovisuales de clases desarrolladas durante la pandemia y junto a una guía el propósito consiste en registrar las habilidades y estrategias didácticas empleadas por los observados.

Por su parte las actividades sincrónicas hacen foco sobre las “voces del aula” procurando el diálogo reflexivo y experiencial de los cursantes, siempre desde una mirada valorativa, las actividades propuestas para los encuentros sincrónicos se traducen en la apreciación de conceptos claves leídos o abordados en la clase o en los foros asincrónicos, con preguntas disparadoras que afloran el trabajo en equipo, la colaboración y con ello la tolerancia, acuerdos y organización sobre la integración oral que se procura al finalizar la clase. Esto se integra a los planes de clases presentados por los estudiantes y su análisis posterior a las prácticas en vinculación a lo que los autores mencionan.

Las tareas y actividades finales de los estudiantes se encuentran reflejadas en la realización de 4 observaciones y 4 prácticas de enseñanza en carreras afines a la titulación del profesional.

Las observaciones y prácticas de enseñanza se desarrollan en contexto, con diferentes matices. Por un lado, se llevan a cabo en la tutoría sincrónica destinada a los demás estudiantes, lo que encara un gran desafío, por la diversidad de profesionales que cursan el espacio, el tiempo a cumplir, el uso de las TIC y el desarrollo de teorías del aprendizaje, trabajadas en las clases. Por otro lado, se realizan prácticas externas, en las que cada estudiante propone una institución externa, sea de modalidad digital o presencial. La institución escogida por el estudiante firma un convenio marco y específico elaborado por la Universidad de la Cuenca del Plata, para otorgar la formalidad que corresponde. La institución externa propone la carrera, materia y docente donde el estudiante llevará a cabo las 2 observaciones y prácticas de enseñanza. Esto requiere la comunicación directa entre la Directora de Carrera del Profesorado Universitario, profesoras de la práctica, profesores de la materia destinataria y autoridades institucionales externas, para acordar el acompañamiento al estudiante.

En caso de que el estudiante no cuente con institución externa dentro de la localidad donde reside, la Universidad de la Cuenca del Plata propone carreras de modalidad digital para el cumplimiento de esta parte de las prácticas.

Una vez completado el proceso de comunicación con la institución externa receptora el estudiante completa la información requerida (datos de la institución receptora, autoridad, etc.) en un drive compartido a través del aula virtual, desde donde la Directora de la Carrera posee la información para elaborar los documentos que consisten en: 1 carta de intención; y 2 convenios junto al Reglamento de la Práctica Resolución. N° 193/19.

Al obtener los documentos firmados (enviados por correo electrónico por el estudiante) el equipo de cátedra junto a la Directora de la Carrera se comunica (vía telefónica o correo electrónico) con la autoridad firmante del convenio para proceder al primer contacto y salvedad de dudas que surjan.

Posteriormente el estudiante obtiene por parte de la institución receptora los datos de la carrera y materia donde desarrollará sus observaciones y prácticas. Desde allí el practicante inicia el proceso de redacción de registros de observaciones y elaboración de planes de clases.

A partir de este paso se procede a considerar los datos obtenidos de las observaciones para proceder al armado del plan de clase, considerando los recursos didácticos e información recopilada de las mismas. Se entiende a la observación como un proceso que precisa atención voluntaria y selectiva en función del objetivo que se quiere lograr. Se trata, entonces,

de un proceso que requiere de algún instrumento cuya función es la de recoger información sobre el objeto o situación que se desea considerar (como se citó en Anijovich et al., 2009, p.63)

La planificación de la clase conforma un marco teórico desarrollado en las clases. Parte de considerar a la planificación como parte del proceso bajo el sustento de lo observado. Esto es reflejado en palabras de Gvirtz y Palamidessi quienes sostienen que:

La planificación no se realiza desde la nada, en abstracto. Se desarrolla en circunstancias sociales, institucionales, culturales, en las que la mayor parte de las veces ya se encuentra definido qué es la ciencia, qué es el saber, cuáles son las finalidades que la escuela persigue, cuál es el rol asignado a los docentes y a los alumnos. Los criterios generales de lo que es una buena enseñanza o un buen docente están definidos antes de que los sujetos particulares ocupen el lugar de docentes. Antes de que cada uno de nosotros entre en la escuela a dar clase, ya tiene asignado un rol, un papel, un lugar, dentro del sistema escolar. (1998, p.8)

La presentación de los planes de clases deben ser en proceso y pueden ser modificados según la circunstancia, para ellos los estudiantes cuentan con el acompañamiento de las docentes de la práctica quienes reciben el plan de clase a través del correo electrónico de la materia 5 días hábiles antes de la práctica, procediendo a su corrección y reenvío para que el estudiante practicante envíe el plan de clase al docente receptor, quien asume el rol de orientador del proceso, sin evaluar de forma sumativa, retroalimentando tanto el plan de clase (previo a la clase) como la clase dada.

Los docentes receptores asumen la función de acompañante del proceso del pasante, realizando devoluciones destinadas al practicante de forma oral y quien lo desee a través de un informe breve escrito, enviado por correo electrónico al estudiante y a las docentes de la práctica.

La evaluación continua para Paul Black y Dylan William (1998) corresponde a “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 para alcanzar” (en Anijovich y González, 2021, p.10). La práctica integra los procesos pedagógicos enmarcando la propuesta de enseñanza y de evaluación por medio de un ciclo con objetivos y metas como fases iniciales (revisión de teorías, autores, concepciones de los profesionales practicantes), atravesando luego la etapa intermedia, donde se recolectan evidencias, se las interpreta y luego se identifican las posibles brechas del aprendizaje (momentos en que el practicante presenta y analiza los registros de observaciones, planes de clases y proceso previo vivenciado), por último se encuentra el ciclo de la retroalimentación donde se ajusta la enseñanza para cerrar las brechas comprendidas, “la retroalimentación cobra sentido en el

enfoque que considera que la evaluación, además de certificar o acreditar los aprendizajes, tiene otros propósitos y funciones, como contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes en tanto enseñantes” (Anijovich y González, 2021, p. 24). Vale destacar que de estos procesos participan los estudiantes practicantes y los docentes de la misma práctica, como partes integrales del proceso que se pretende.

Una vez finalizado el proceso de desarrollo de la práctica docente, el estudiante comparte su experiencia de forma oral con fundamentos en el portafolio del aula virtual, constituido por el seguimiento de las docentes de las prácticas. Los docentes receptores de los practicantes realizan una devolución oral a los mismo, al finalizar el proceso, ocupan el rol de co-formadores mediando con sus intervenciones orales propósitos del proceso.

La asignatura Práctica III: Práctica de la enseñanza y la evaluación tiene la condición de ser regular, según la Resolución 160/18, Régimen de evaluación para estudiantes de la DG SIED. Para regularizar la materia y pasar a la instancia de examen final, el estudiante tuvo que aprobar las actividades de la cursada compuesta por 6 foros; 3 actividades evaluativas más el TIF (Trabajo Integrador Final). La calificación mínima obtenida en los trabajos prácticos o actividades evaluativas es de seis (6). El examen final de la materia se desarrolla a partir del recorrido reflexivo por el TIF, considerando el rendimiento del estudiante a lo largo de la cursada, retomando temas de sus participaciones en los foros y actividades llevadas a cabo en sus observaciones y prácticas. De esta forma se entiende a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, una instancia más donde se retoma lo trabajado en la materia, a partir de las estrategias didácticas.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

En relación a los logros se puede mencionar que alcanzan a vivenciar el rol docente, a partir de las clases que planificaron y llevaron adelante, diseñando cada uno de los momentos didácticos (Introducción, Desarrollo y Cierre) e implementando diferentes recursos didácticos, tanto convencionales como digitales.

Asimismo, desarrollan habilidades para analizar y evaluar diseños de clases e ir integrando diferentes saberes proporcionados por las materias que componen el plan de estudios de la carrera. Logran poner en juego acciones de práctica reflexiva que quedan reflejadas en cada uno de los foros y en las diferentes intervenciones en las Tutorías Sincrónicas.

Las observaciones posibilitan objetivar las clases, deconstruir y reconstruir cada una de ellas, ejercitando la integración dialógica de teoría y práctica, partiendo de la propuesta de diferentes autores que fundamentan y dan sustento teórico a las prácticas pedagógicas.

El TIF (Trabajo Integrador Final), producción escrita que registra el proceso realizado en el espacio de la Práctica Docente III, refleja el resultado visible de los aprendizajes adquiridos,

en el que se aprecia cómo los contenidos se van integrando de manera espiralada, permitiendo la reflexión y volviendo permanentemente sobre los mismos desde diferentes grados de complejidad. Este Trabajo Final brinda un marco de referencia teórico y práctico que les permite contar con experiencias concretas relacionadas con las habilidades para el desarrollo de una clase.

Como otras fortalezas se pueden mencionar las participaciones en foros, con intervenciones significativas en las que exponen reflexiones, análisis y puntos de vista críticos. En líneas generales se puede observar la buena recepción de la propuesta pedagógica de la Práctica III por parte de los estudiantes, hecho que manifiesta en el interés, dedicación e involucramiento en cada una de las instancias formativas y en la asistencia a las tutorías sincrónicas que no son obligatorias.

Como desafíos futuros planteamos la necesidad de incorporar, como una experiencia más de la práctica pedagógica, el desempeño en escenarios híbridos de aprendizaje, en los que una parte de los estudiantes están en el aula y otra parte en sus casas, siguiendo la clase desde sus hogares. De esta manera se pondrán en juego habilidades para la planificación y diseño de clases en escenarios multimodales.

CONCLUSIONES

La Práctica III del Profesorado Universitario, tiene en sus bases el modelo pedagógico de la Universidad de la Cuenca del Plata, que integra teorías de la enseñanza y del aprendizaje a través de sus propias dinámicas en los espacios de aprendizajes virtuales. Las estrategias didácticas propuestas, son producto de un proceso colectivo, de aprendizajes en torno al contexto social y cultural, por ello los practicantes durante las observaciones que realizan adquieren conocimientos del entorno donde luego desarrollan sus propias prácticas, dando significatividad a cada parte del proceso incluyendo el de la evaluación.

La complementación de actividades sincrónicas y asincrónicas potencia la producción de los estudiantes y la capacidad de reflexión. Las prácticas situadas en contextos presenciales y digitales les abre un abanico de alternativas, antes impensadas, que hace que se posicionen en el rol de docentes, teniendo que tomar decisiones didácticas y técnicas sobre la marcha. Si bien esto genera cierto estrés en los estudiantes, pero los motiva y anima a tomar desafíos y pensar innovaciones en escenarios digitales y/o mediados por tecnologías.

Para el acompañamiento a lo largo de las prácticas, se articulan varios roles y funciones, a saber: Directora de Carrera, profesoras de la práctica, referentes de instituciones receptoras, como los más relevantes, que abordan la logística de la organización, en diálogo constante acerca de la mejor manera posible de hacer frente a las problemáticas o dificultades que puedan presentarse.

Cada practicante desarrolla experiencias en un medio contextualizado, de esta manera el conocimiento es asimilado, acomodado y adquirido a través de la colaboración y cooperación con el docente receptor, las docentes de la práctica y los demás estudiantes. Los logros alcanzados son visibilizados en cada instancia del proceso y, especialmente, en el Trabajo Integrador Final.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anijovich, R y González, C. (2021). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.

Díaz, F. y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill.

Gvirtz, S. y Palamidess, M. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Grupo Editor Aique.

Universidad de la Cuenca del Plata. (2004). Resolución N° 357/04, Modelo Pedagógico.

Universidad de la Cuenca del Plata. (2016). Resolución N° 400/16, Plan de estudios CCC Profesorado Universitario.

Universidad de la Cuenca del Plata. (2018). Resolución N°160/18, Régimen de evaluación para estudiantes de la DG SIED.

Universidad de la Cuenca del Plata. (2019). Resolución N°193/19, Reglamento de la Práctica.

Nuevas formas de enseñar lo social desde una perspectiva de aprendizaje generoso

Viviana Vega

Virginia Saez

Isabel Espósito

Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. CONICET

vivivega12@gmail.com

investigacion@educaciondelamirada.com

espoisa@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo socializamos la implementación de un proyecto educativo solidario o de aprendizaje generoso. La propuesta que presentamos se desarrolló durante el año 2022 y consistió en el diseño, planificación y puesta en acto de un taller formato presencial y participativo sobre “La importancia del Empleo, cuando lo tenemos y cuando no.”

Este taller nace a pedido de un CENS de la Ciudad de Buenos Aires en el marco del Proyecto UBANEX (12ª Convocatoria, 2022). En su diseño y desarrollo se hizo hincapié en la incorporación de variadas mediaciones tecnológicas y se recorrieron distintas intervenciones para pensar lo social de forma reflexiva, reconociendo posibles caminos frente a la realidad actual. Además, más allá de los propósitos propiamente formativos, nos planteamos la necesidad de abordar un proceso de enseñanza-aprendizaje que contemple la consecución de objetivos que encontramos urgentes de atender en la coyuntura que atraviesa el público objetivo, como ser: contención, disponer alternativas ante la desesperación, evitar caer en la inacción y depresión, puesta en valor de la educación y de la red de contactos como herramientas de salida colectiva.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; ciencias sociales; innovación; aprendizaje generoso

INTRODUCCIÓN

Las Prácticas Sociales Educativas tienen un doble propósito: formar a los estudiantes universitarios integralmente, favoreciendo su mejor desempeño profesional y conciencia social y, al mismo tiempo, generar la posibilidad de que la Universidad pública contribuya al enriquecimiento y mejora de los procesos sociales, culturales, políticos y económicos que viven las distintas organizaciones e instituciones en sus territorios. Es claro, entonces, que este tipo de experiencias favorece la construcción colectiva del conocimiento entre los saberes académico-universitarios y los saberes populares, entre la teoría y la práctica.

Nuestro proyecto está destinado a la comunidad educativa de los CENS (Centros Educativos Secundarios para Jóvenes y Adultos) de CABA, que tienen la orientación en Relaciones del Trabajo (CENS 15; 48, 87 y 92). Y por otro lado el proyecto apunta a construir la conciencia respecto de la necesidad de trabajo social de los estudiantes universitarios futuros docentes, como forma de “devolver su experticia” a la sociedad que financia su formación. Cuatro serán los ejes temáticos sobre los que se trabajará calidad de los aprendizajes (acompañando las trayectorias), servicio (formación de conciencia social en los estudiantes universitarios, futuros docentes); inclusión educativa (retención, continuación de estudios superiores), y estrategias pedagógicas (encuentros interdisciplinarios con los docentes de las instituciones). Nuestros ejes temáticos están relacionados con el trabajo que venimos realizando en el marco de estas convocatorias durante todos estos años. Tenemos como propósito generar la necesidad del trabajo en, con y por la sociedad en pos de fortalecer el alcance político de rol docente garantizando condiciones de mayor justicia, mayor igualdad y mayor y mejor trabajo y educación para todos. El Proyecto se enmarca dentro del Programa Universitario sobre Empleo en el ámbito de la Secretaria de Cultura y Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA (Resolución CD 2838-.(Expte 42448/2016). Asignatura: Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo, del Profesorado de enseñanza media y superior, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La elaboración de este tipo de talleres, co-creados entre docentes y estudiantes, constituye una forma novedosa de enseñar lo social que desarrollamos en el marco de nuestra materia y en la cual hacemos especial foco en el enseñar y aprender generosamente (Seaz, y Carp, 2023).

En el taller se abordaron 3 grandes ejes en torno a la influencia del Empleo Formal en la conformación de nuestra identidad como sujetos de derecho, y el cómo afecta cuando no lo tenemos: (1) Trabajo y empleo: La importancia del empleo registrado y actores que intervienen en su regulación. (2) ¿Qué pasa cuando se termina el empleo? Distintas formas

de finalización de la relación laboral. (3) Quedarse sin empleo: transitar el duelo y reponerse: 5 consejos para hacer frente al desempleo. Los objetivos fueron:

- Estimular la construcción de conciencia social en los estudiantes universitarios en particular en aquellos que están recibiendo su formación docente.
- Fortalecer las propuestas pedagógicas de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) con orientación en Relaciones del Trabajo aportando aquellas herramientas que propicien la retención de los estudiantes, su acceso a estudios posteriores así como su inserción laboral.

Se llevará a cabo un enfoque metodológico basado en la investigación acción. Es decir, cada actividad diseñada será motivo de análisis y reflexión como así también de sistematización con vistas a generar un modelo de intervención tanto en lo concerniente a lo educativo escolar como a lo laboral, de corte eminentemente participativo.

La articulación entre los CENS con orientación en Relaciones del Trabajo y la Facultad de Ciencias Sociales y la Carrera y Profesorado de Relaciones del Trabajo en particular posibilitará un crecimiento mutuo. Del lado de los CENS se favorecerá la apropiación de herramientas que favorezcan el ejercicio pleno de la ciudadanía, como así también de inclusión socioeducativa. De parte de la Facultad en general y de la Carrera en particular se favorecerá la posibilidad de fortalecer el vínculo con aquellos espacios donde se “practica el rol docente” necesidad intrínseca al cursado de la materia Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo del profesorado homónimo. Asimismo se podrá favorecer un enriquecimiento profesional de los miembros de la Cátedra y equipo interviniente en general respecto de la posibilidad de asesoramiento para la actualización curricular, diseño y coordinación de talleres, elaboración de estrategias pedagógicas de orientación a las instituciones y estudiantes y generación de conciencia sobre la importancia de las tareas de extensión y voluntariado, servicio social como así también de la formación de una ciudadanía responsable y con protagonismo.

Se busca de esta manera, beneficiar a los jóvenes y a su entorno social y familiar, promoviendo el derecho humano a la educación en general y a un trabajo digno y decente en particular en consonancia con los postulados de una sociedad democrática, inclusiva, igualitaria y en definitiva, más justa.

Concretamente la iniciativa apunta a desarrollar acciones conjuntas y coordinadas entre las instituciones: talleres, espacios de orientación a docentes; espacios de orientación conjunta a estudiantes, visitas a espacios de inserción laboral y a instituciones educativas. Con este proyecto se firmará una carta de intención para materializar el compromiso y acuerdo para el desarrollo de las actividades previstas, con las instituciones ya mencionadas. Los resultados

alcanzados como así también las actividades diseñadas serán informadas a toda la comunidad educativa (página web; talleres de información de las producciones).

Actividad 1. Identificación de las dificultades en la inserción laboral de los estudiantes de los CENS.

1.1. Se diseñarán encuestas que permitan relevar en los estudiantes de los CENS capacidades sociolaborales.

1.2. Se aplicarán las encuestas.

1.3. Se sistematizará la información obtenida.

1.4. Se realizarán planificarán talleres acordes a trabajar temáticas relacionadas a las dificultades manifestadas

Actividad 2. Talleres: una dinámica de trabajo a implementar

2.1. Se dictarán talleres para aprender a partir de la vivencia, la propia dinámica de los talleres, dirigidos a los estudiantes futuros docentes.

2.2. Se conceptualizarán los talleres.

2.3. Se guiará el diseño de talleres.

2.4. Se monitoreará la implementación de talleres dirigidos a los estudiantes de los CENS.

2.5. Se generarán instancias de autoevaluación para los estudiantes futuros docentes.

2.6. Se generarán instancias de evaluación de estos talleres por parte de los estudiantes destinatarios

La propuesta es ofrecer un acercamiento al mundo del trabajo - heterogéneo y fragmentado, a través del contacto con especialistas En última instancia, se trata que los jóvenes se apropien de herramientas que les permitan no sólo conseguir o generar trabajo sino además, de mejor calidad y remuneración. Y al mismo tiempo se tenderá a contribuir a retener al alumnado, es decir a evitar la deserción, y a favorecer a la continuidad de estudios superiores

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

En referencia al desarrollo e implementación del taller compartido en esta ponencia, nos es relevante mencionar ciertos resultados preliminares y plantear puntos de debate a futuro.

En primera medida, al tratarse de un taller formativo-universitario que se lleva a cabo dentro de otra institución como son los CENS, el grado de co-creación de la propuesta para la determinación de los temas y recorte de marco teórico, es mediado por docentes y/o directivos de la institución que nos aloja, no contando con la posibilidad de mediar un diálogo directo previo con los destinatarios. Se propone en este punto

la posibilidad de administrar las encuestas previas como forma de conocer la audiencia y orientar los contenidos en relación a la demanda.

Otro punto de discusión que buscamos acercar se vincula con la medición de impacto de estos talleres respecto a sus beneficiarios directos. Es decir, con la metodología abordada podemos administrar encuestas a los participantes y también evaluar la experiencia de los docentes y docentes en formación. Pero esto sólo nos arrojará datos acerca del grado de satisfacción con la actividad y contenidos planteados. Si en cambio quisiera ahondarse más en relación al impacto de la vivencia de participación en el taller y del contenido, sería necesario profundizar la metodología de medición con una matriz de marco lógica y un contacto periódico con los beneficiarios directos que nos permitan monitorear cuánto de ese contenido se convirtió en aprendizaje significativo y qué grado de implementación y efecto en sus trayectorias sociolaborales tuvo el taller en sus vidas.

Para esto, sería preciso establecer un contacto periódico con el estudiantado de los CENS, lo cual no es sencillo por tener, como se mencionó, un contacto mediado no-directo y por tratarse de un alumnado dinámico con el cual el/la propia docente a cargo del curso suele perder contacto al finalizar su materia.

En relación a la propuesta de taller participativo y la incorporación de mediaciones tecnológicas, se toma de referencia el taller a compartir como caso de estudio. Al mismo asistieron un total de 47 personas y decidimos utilizar dos modalidades de participación en simultáneo. Comentamos cuáles fueron los resultados y nivel de participación:

1- Participación individual libre: a demanda de quien levantara la mano para hacer uso de la palabra. Se recibieron un promedio de 15 intervenciones a lo largo de todo el taller. Luego se acotaron para respetar la duración pautada.

2- Participación masiva en línea: con herramienta de encuesta online que permitía visualizar los resultados en vivo y en directo (Slido). Se otorgó un QR para que la audiencia escanee y conteste en directo. La utilización del mismo resultó en un 68%

CONCLUSIONES

A modo de conclusión de todo lo propuesto, resulta relevante destacar la importancia de la capacitación permanente en temáticas de empleo, las cuales resultan

fundamentales si buscamos desarrollar sujetos de derecho en un sistema de producción como el nuestro.

En este sentido, el rol que juegan los CENS como instituciones de formación de adultos, es fundamental. La posibilidad que brindan estos espacios de enseñanza-aprendizaje son por demás interesantes ya que en ellos no observamos una jerarquía o diferencia entre docente-estudiante separados por una brecha generacional. Los públicos se tornan más cercanos y los problemas de la coyuntura penetran en el aula de manera particular.

Formar a nuestra sociedad en materia de derecho laboral es un modo de superar las barreras que nos separan de nuestras garantías constitucionales, colocándonos en un lugar de mayor vulnerabilidad ante la ignorancia de estos saberes.

Además, en relación a la formación de futuros docentes, la posibilidad de experimentar talleres participativos, debates y discusiones en torno a los temas que se van desarrollando, permite que se experimente la docencia desde un lugar diferente; sabiendo que luego de ese tiempo compartido, el aula queda nutrida de las vivencias de todas las personas que pudieron circular sus saberes y experiencias desde una perspectiva horizontal y gratificante que deja huella en lo material y lo simbólico.

Otro punto con el cual nos gustaría concluir gira en torno a la apertura de la audiencia para otros públicos que no sea cautivo, intentando evaluar qué pasa con la asistencia y participación cuando no media la obligatoriedad de asistencia. En este sentido, también nos preguntamos por el impacto de la comunicación previa en la promoción de los talleres y la posibilidad de permeabilizar las paredes de la institución para abrir la asistencia a otras personas allegadas al estudiantado pero que actualmente no formen parte del mismo. Nos parece interesante proponer esto porque sabemos que sostener la matrícula de los CENS de CABA está siendo un motivo de debate, por lo que valoramos toda propuesta que pueda abrirse a la comunidad, acercando la posibilidad de que se transite la institución sin prejuicios y que circulen las herramientas y saberes en torno al mundo laboral en un contexto apremiante y de altas tasas de desempleo donde las economías de subsistencia van ganando terreno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Saez, V. y Carp, D. (2023) Creatividad digital para el aprendizaje de las cuestiones socialmente vivas. En V. Saez y A. Iglesias (Comp). *Formar para una ciudadanía digital: desafíos pedagógicos de la educación en medios, comunicación y tecnologías*, 156-174. <http://educaciondelamirada.com/lecturas/formar-para-una-ciudadania-digital-desafios-pedagogicos-de-la-educacion-en-medios-comunicacion-y-tecnologias/>

Por una teoría de la enseñanza de la Educación Corporal

Agustín Lescano
Analía Roselli
Andrea Duarte
Juan Bravo
Lucía Servera

Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES) Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. CONICET

agustinles@gmail.com
analiaroselli@hotmail.com
ajdvillalba@gmail.com
juanbravomdp@gmail.com
luciaserver@gmail.com

RESUMEN

El proyecto de investigación, que se enmarca en un programa de investigación científica (PIC) que denominamos Educación Corporal, busca trabajar sobre una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales. Actualmente, el programa cuenta con una teoría del cuerpo, el sujeto y las prácticas corporales; pero no ha elaborado una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales. Trabajar en ese sentido, implica pensar y comenzar a diseñar las primeras ideas que den cuenta de una tecnología de enseñanza de esas prácticas. El armado de esta tecnología le permitirá a la Educación Corporal avanzar en su grado de formalización y en su grado de operatividad en el momento de su transmisión. Pero también, como el proyecto propone pensar la teoría de la enseñanza de las prácticas corporales, contribuye de manera específica a aquellos que se dedican a la enseñanza de la gimnasia, el juego, los deportes, la vida en la naturaleza y la danza en tanto prácticas corporales en distintos ámbitos y niveles educativos. De forma indirecta, el proyecto permitirá pensar la teoría de la enseñanza en la formación de educadores corporales en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física del Departamento de Educación Física de la FaHCE-UNLP.

PALABRAS CLAVE: educación corporal; enseñanza; prácticas corporales; Educación Física

INTRODUCCIÓN

El programa de investigación Educación Corporal, con sus teorías sobre el cuerpo, el sujeto y las prácticas corporales, constituye una novedad o aporte original al campo de los estudios sociales sobre el cuerpo en general y a la Educación Física en particular. Actualmente, parte del programa está trabajando en elaborar una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales. Ya se han señalado las diferencias entre educación y enseñanza, se ha distinguido la importancia que el saber adquiere en la enseñanza, pero todavía no se ha elaborado una tecnología de enseñanza. Ésta, permitirá a la Educación Corporal avanzar en su grado de formalización, pero también en su grado de operatividad en el momento de su transmisión. Hay que suponer que la Educación Corporal, en tanto modo de ser de la Educación Física que viene, deba ser enseñada, por lo tanto, la articulación de las teorías que la componen con una teoría de la enseñanza debería hacer posible o, cuando menos, facilitar la articulación entre la investigación y la enseñanza. Dicho de otro modo, el aporte original que una teoría de la enseñanza puede hacer al PIC Educación Corporal reside en hacer posible en ella una tecnología de enseñanza de las prácticas (considerando sus similitudes y diferencias) que constituyen su objeto.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN E INTERROGANTES PRINCIPALES

En el proyecto “Enseñanza de las prácticas corporales. Un análisis desde la Educación Corporal” (código H962), se estuvo investigando qué relación y diferencia hay entre las ideas de educación y enseñanza en el campo de la educación en general y en el campo de la Educación Física en particular. Observamos que estos conceptos se presentan como sinónimos. Particularmente en la Educación Física no se encuentran distinciones ni precisiones entre uno y otro. Hay una conceptualización laxa que sigue las tradiciones de la didáctica y la pedagogía confundiendo las ideas sobre educación y enseñanza. En esa investigación, pudimos corroborar que la Educación Física al sostener un cuerpo natural, biológico/orgánico, cada vez que hace referencia a la educación busca desarrollar una configuración natural que se hace extensa en la enseñanza, y ésta, ayuda o auxilia al desarrollo de esa configuración natural (proposición teórica realizada en el programa de investigación científica (PIC) que denominamos Educación Corporal). De esta manera, los fines educativos son los que establecen los principios de la enseñanza, en donde ambas trabajan a expensas de una configuración natural.

También podemos afirmar que la Educación Física, de un modo u otro, sostiene la educación y la enseñanza en supuestas asociaciones entre estímulo y respuesta, causa y efecto. Para ello, realiza ejercicios y actividades prácticas y físicas que facilitan el proceso de estimulación y desarrollo de cada individuo. Cada vez que la Educación Física trabaja la educación y la

enseñanza sobre el desarrollo del individuo, articula allí la idea de un cuerpo natural, biológico/orgánico y extenso. Entonces cada individuo (cualquiera sea la etapa etaria) presenta una base natural y necesaria a seguir. El enseñante lo evalúa y deberá seleccionar los estímulos adecuados para obtener las respuestas deseadas según el nivel de desarrollo del individuo. Algunos ejemplos que sintetizan la idea:

- el movimiento humano se encuentra en la filogénesis de la especie y es natural, por lo tanto, en la medida en que el cuerpo crece, se desarrolla y madura, el movimiento evoluciona; es necesario para ello facilitar el proceso de estimulación y desarrollo;
- habilidades motoras básicas, motricidad humana básica, patrón básico motriz, conducta motriz básica, capacidades físicas básicas, etc., son todas ideas que se utilizan para identificar la esencia, la sustancia o la propiedad motora de cada individuo;
- etapas evolutivas, estadios del desarrollo, fases sensibles de aprendizaje motor; son criterios necesarios que se utilizan para proceder adecuadamente en la selección de tareas acordes al nivel de cada individuo (para cada ejemplo se puede cf. Crisorio, 1995).

Pero además, todas estas ideas se articulan en la Educación Física para sostener un proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque todo proceso puede ser identificado en alguien, localizarlo en una posición concreta y fijar una trayectoria para cada uno y para todos aquellos que sigan el proceso de enseñanza-aprendizaje, que consiste en sumar y fusionar cada una de las cuestiones enunciadas.

En cambio, el camino que hemos recorrido en el proyecto anterior, siguiendo el programa de investigación en Educación Corporal para pensar una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales, nos llevó a establecer una diferencia entre educación y enseñanza, para luego pensar su relación. La Educación Corporal ha modificado las ideas de cuerpo, sujeto y movimiento, por lo que no podemos seguir pensando una teoría de la enseñanza fundada en el individuo y en el cuerpo natural, biológico/orgánico y extenso, cuyo resultado no es una enseñanza, sino un entrenamiento al servicio del crecimiento, la maduración y el desarrollo de una unidad orgánica. Consecuentemente con ello, en el marco de la Educación Corporal no es lo mismo hablar de educación que hablar de enseñanza, implican cosas distintas, acciones y discursos distintos. Podemos sostener que son prácticas distintas, pero legítimamente vinculadas. De modo general, podríamos enunciar que la educación se ocupa de la formación del ciudadano, pero la enseñanza implica el saber y lo despliega, lo pone en funcionamiento (cf. Behares, 2015). En esta línea, podemos señalar que necesitamos del saber para enseñar y para movilizar la educación, pero no pudimos indagar ¿qué es el saber? Aunque sí pudimos identificar que necesitamos del saber científico, porque es aquel que se nos presenta como objeto de indagación, pero ¿qué sería que se presente como objeto de indagación? ¿Cuándo lo hace y cuándo no? ¿Qué sucede con la enseñanza y el saber

científico? Por otro lado, en el marco de la educación se adquieren saberes, pero ¿qué pasa con ellos en la enseñanza de la Educación Corporal? ¿Son del mismo orden los saberes de la educación que los saberes de la enseñanza? Estas son algunas cuestiones que pretendemos seguir trabajando.

Al mismo tiempo, hemos podido identificar que en el marco de la Educación Física cada vez que se hace mención a la enseñanza, se responde a la idea de cómo enseñar. Se ha reducido la enseñanza a esa sola cuestión (cómo enseñar), y se desestima preguntar qué es enseñar, qué enseñar, por qué y para qué enseñar. De este modo la preocupación por el cómo desvía la preocupación por el saber y su producción, poniendo énfasis en la tecnificación o instrumentación didáctica, que sirve para trabajar sobre el desarrollo del individuo bajo la fórmula estímulo-respuesta (E→R). Entonces, parte de este nuevo proyecto intenta indagar el vínculo con el saber que toda enseñanza sostiene, más precisamente con el de las prácticas corporales y qué especificidad adquiere en el marco de la Educación Corporal. Que nuestros saberes impliquen el cuerpo, ¿tiene ello consecuencias para la enseñanza? ¿Qué especificidad, diferencia y vínculo hay con otras enseñanzas posibles? Pero también, es importante indagar ¿qué vínculo tienen los saberes de las prácticas corporales con la educación? ¿Qué es lo que nos permite dar especificidad a algo que dimos en llamar Educación Corporal? ¿Qué vínculo presenta el programa de investigación en Educación Corporal con la educación y la enseñanza? Estas son ideas que se desprenden del proyecto anterior pero que no hemos podido indagar.

Entendemos que esta investigación nos permitirá pensar una serie de principios que aporten a una tecnología de enseñanza en el marco del programa en Educación Corporal. La elaboración de una teoría, en este caso de la enseñanza de las prácticas corporales, supone el armado de una tecnología de enseñanza de esas prácticas. Entiéndase que la tecnología no es una técnica empírica, porque la técnica es rutinaria ya que opera con reglas que no comprende y que no es capaz de criticar ni de cambiar. La Educación Física posicionada sobre el pensamiento activo (nótese que coincide con el sujeto activo) que se constituye en el interior del sentido común, en la experiencia y que se transmite de generación en generación acumulando y combinando reglas, ha formado el tesoro del saber empírico-técnico o saber precientífico mucho antes de haber concebido la teoría. Esta investigación procura pensar una tecnología de enseñanza, que quiere decir que la ciencia se vuelve hacia la técnica y hace la teoría de la práctica, es allí cuando aparece la tecnología (cf. Koyre, 1994). Por ello, una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales debe abocarse, en primer lugar, a extraer la lógica propia de la práctica corporal de que se trate (derivándola de la lógica general de las prácticas corporales) sólo a ella, e inmediatamente a su actuación, y al de los elementos técnicos y/o tácticos que ella requiera. Pero todo esto, ¿qué consecuencias tiene

para la enseñanza y la educación? ¿De qué sirve pensar una tecnología de enseñanza? ¿Es posible pensar la enseñanza desde una tecnología? Pero también, es preciso indagar sobre la idea de sujeto enunciada. Porque se lo elude intencionalmente de los análisis que realizamos para pensar una tecnología de enseñanza para no sustraerla de su condición particular, y sabemos que detrás de toda idea de educación y enseñanza hay una teoría de sujeto que debemos poner a consideración. En fin, se busca armar una tecnología (o álgebra) de enseñanza de las prácticas corporales y entendemos que para ello, requerimos investigar cada uno de los puntos señalados.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Elaborar una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales en el marco del programa de investigación Educación Corporal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Delimitar y nominar qué idea de saber nos sirve para formalizar una teoría de la enseñanza en el marco del PIC Educación Corporal.

- Precisar y articular los conceptos concernientes a la enseñanza (saber, sujeto, transmisión, etc.) de modo que den cuenta exacta de su sentido en la educación del cuerpo, en tanto campo de la educación general.

- Articular la teoría de la enseñanza de las prácticas corporales con las otras teorías del PIC Educación Corporal.

- Realizar una publicación que compile las diferentes ideas que este proyecto y el anterior (H962) fueron precisando en torno a una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Según Ferdinand de Saussure “el punto de vista crea el objeto” (cf. Saussure, 1945). Su *dictum* confronta el supuesto objeto dado en su esencia, sustancia o naturaleza, propio de “la ciencia clásica [que] está basada en la creencia de que existe un mundo real externo cuyas propiedades son definidas e independientes del observador que las percibe” (Hawking y Mlodinow, 2013: 52). Esta caución, confronta a la investigación tradicional, siempre lista a encontrar el *vestigio (in vestigium)* de un mundo objetivo, positivo, ya natural, ya social, que la ciencia clásica imagina y que en el campo de la Educación Física sigue funcionando.

Consecuentes con estas mociones –que son mociones propias de la ciencia y la epistemología contemporáneas– y atentos a la recomendación de Elias (2016) de que es “el descubrimiento, no el método, el que legitima la investigación con el sello de científica” (61).

Pero también, a que desde Galileo es la teoría la que en la ciencia determina la estructura de la investigación –lo que suele abreviarse como: en la teoría está el método– de modo que puede afirmarse que no hay ciencia donde no hay teoría que organice esa estructura. Por lo tanto, en el campo de la educación del cuerpo no se estructurará, propiamente, una investigación de los hechos de enseñanza mientras en dicho campo no se elabore una teoría de la enseñanza que supere los hechos de la experiencia para ofrecer una explicación del dato observable (cf. Koyre, 2007). Puesto que una teoría es un modelo y un conjunto de reglas para relacionar los elementos del modelo con la observación de los hechos (cf. Hawking y Mlodinow, 2013).

Por todo ello, tenemos que el proyecto nos indica los siguientes puntos a saber. Indagar cuál es la idea de saber que nos sirve para formalizar una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales. Se busca delimitar y nominar qué entendemos por saber, siguiendo la heurística positiva del PIC en Educación Corporal. Por otra parte, precisar y articular los conceptos propios de la enseñanza que encuentran particular relación con la educación del cuerpo y la educación en general. Se buscará problematizar qué da especificidad a la enseñanza en el marco de la Educación Corporal y qué la diferencia de otras disciplinas a enseñar, sin perder de vista su articulación con la educación. Por otro lado, hay que articular en cada momento la teoría de la enseñanza de las prácticas corporales con las otras teorías del PIC Educación Corporal, con el objetivo de poder pensar una tecnología que no sea específica de la enseñanza, sino ya, de la Educación Corporal como tecnología de la educación del cuerpo. Por último, se propone presentar todos estos avances en la publicación de un libro, el cual permitirá formalizar y transmitir una teoría de la enseñanza de la Educación Corporal.

CONCLUSIONES (PROVISORIAS)

Según los objetivos y metodología propuesta, encontramos cuatro puntos culminantes en el proyecto. El primero de ellos tiene que ver con indagar qué idea de saber es propicia para pensar una teoría de la enseñanza de las prácticas corporales. Poder identificarlo y problematizar una idea de saber, nos permitirá orientar cuáles son los saberes que la Educación Corporal propone transmitir en su enseñanza y qué efecto busca en la educación. El segundo punto consiste en precisar y articular los conceptos que hacen a la enseñanza de las prácticas corporales (cuerpo, sujeto, saber, transmisión, cultura, etc.). Se buscará identificar cuál es el lugar de cada uno de estos conceptos en el marco de una teoría de la enseñanza y cómo estos conceptos le dan especificidad a la enseñanza de la Educación Corporal. ¿Qué idea de cuerpo, sujeto, saber, transmisión, cultura entran en juego en la enseñanza de la Educación Corporal? Sobre ello, tratará este segundo punto.

El tercer punto consiste en articular los elementos de la teoría de la enseñanza identificados en los pasos anteriores con el programa de investigación Educación Corporal. Aquí, se buscará si hay coherencia o contradicción con las teorías del cuerpo, de las prácticas corporales y del sujeto que postula el PIC Educación Corporal. Todo ello, tiene por objetivo pensar una tecnología de enseñanza de la Educación Corporal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Behares, L. (2015). Enseñanza y educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones. *Didáskomai* nº 6. Montevideo, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

Crisorio, R. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física. *Serie Pedagógica*, Nº2, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Elias, N. y Dunning, E. (2016). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.

Hawking, S. y Mlodinow, L. (2013). *El gran diseño*. Crítica.

Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Paidós.

Koyre, A. (2007). *Estudios de historia del pensamiento científico*. Siglo XXI editores.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.

Práctica docente, universidad pública y Trabajo Social. Reflexiones desde una narrativa situada

Verónica Cruz

Noelia López

Pilar Reija

Sofía Porta

Carolina Erbicella

Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS). Facultad de Trabajo Social.

Universidad Nacional de La Plata

veronica.cruz09@yahoo.com.ar

mnoelialopez1981@gmail.com

pili.reija@gmail.com

mariasofiaporta@gmail.com

erbicellacarolina@gmail.com

RESUMEN

La ponencia reflexiona sobre nuestra experiencia docente en la asignatura “Debate Contemporáneo en el Trabajo Social” correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, tomando también insumos del recorrido como investigadoras del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS, FTS-UNLP) relacionados con el contenido de la asignatura.¹⁰⁹ Nos preguntamos por las condiciones de una enseñanza transformadora en el tiempo presente, definiendo la educación superior como un derecho social y como un acto político. Construimos y convidamos una narrativa que recupera aportes de desarrollos teóricos y epistemológicos críticos, problematizando nuestra práctica docente en la formación disciplinar de grado en la universidad pública, anudando preocupaciones y propuestas que la resignifican.

El escrito está organizado en *tres apartados*: el primero describe los objetivos, contenidos y la dinámica de la asignatura; el segundo desarrolla algunos nudos que tensionan nuestro trabajo -en este caso sobre el debate disciplinar-, en un tiempo hegemonizado por proyectos ultra-neoliberales y neoconservadores que ponen bajo sospecha el papel de la universidad pública y de una intelectualidad crítica; y el tercero esboza unas consideraciones provisorias a partir de la experiencia narrada, en clave de fortalecer la educación superior como derecho.

PALABRAS CLAVE: Trabajo Social; prácticas docentes; universidad pública

¹⁰⁹ Integramos el proyecto de investigación “*Reconfiguraciones de la crítica en el debate del Trabajo Social en Argentina. Análisis desde las organizaciones del colectivo profesional. Periodo 2001-2019*” dirigido por la Dra. Verónica Cruz y codirigido por la Mg Silvana Cavalleri, en IETSyS, FTS UNLP.

INTRODUCCIÓN

Compartimos en esta ponencia una reflexión situada sobre nuestra experiencia docente en la asignatura “Debate Contemporáneo en el Trabajo Social” correspondiente al quinto año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. Reflexión enriquecida también por nuestra práctica como investigadoras del Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad (IETSyS, FTS-UNLP) en temas relacionados con el contenido de la asignatura.¹¹⁰

En sintonía con la invitación que proponen estas 5tas Jornadas sobre prácticas docentes en la universidad pública, dialogamos y nos preguntamos por las condiciones de una enseñanza transformadora en el tiempo presente, definiendo la educación superior como un derecho social y como un acto político fundamental para nuestras sociedades democráticas. Con este propósito, compartimos una narrativa que recupera contribuciones teóricas y epistemológicas críticas, y problematiza nuestras prácticas docentes en la formación de grado en Trabajo Social, en una de las dos Facultades existentes en nuestro país.

Desde estas consideraciones introductorias hemos organizado la ponencia en *tres apartados*. En el primero describimos los objetivos, contenidos y la modalidad que revisten nuestras prácticas docentes en el espacio curricular. En el segundo, desarrollamos algunos nudos que tensionan el acto de enseñar y aprender sobre los debates del colectivo profesional, en un tiempo signado por la hegemonía de proyectos sociopolíticos ultra-neoliberales y neoconservadores que ponen bajo sospecha el papel de la universidad pública y específicamente la formación de una intelectualidad crítica. Finalmente, en un tercer apartado, colocamos unas consideraciones concluyentes pero provisionarias, que procuran potenciar el papel de la enseñanza en la universidad pública como derecho y como herramienta para aportar a la construcción de sociedades más justas e igualitarias, desde un horizonte emancipatorio.

En síntesis, elaboramos colectivamente esta ponencia poniendo en juego un análisis situado, recreando las contribuciones de un pensamiento relacional posestructuralista y feminista, que entrama la producción de conocimientos, la formación disciplinar-profesional y los debates y desarrollos en torno de la docencia universitaria.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA QUE DA MARCO A LA EXPERIENCIA

¹¹⁰ Integramos el proyecto de investigación titulado “*Reconfiguraciones de la crítica en el debate del Trabajo Social en Argentina. Análisis desde las organizaciones del colectivo profesional. Periodo 2001-2019*” dirigido por la Dra. Verónica Cruz y codirigido por la Mg Silvana Cavalleri, en IETSyS, FTS UNLP.

La experiencia que relatamos viene siendo construida en el marco de la asignatura “*Debates contemporáneos en el Trabajo Social*” de duración cuatrimestral, que integra el trayecto de formación disciplinar del Plan de Estudios, ubicada en el quinto año de la Licenciatura. Esta instancia formativa recorre interrogantes, problematizaciones y fundamentos planteados por el colectivo profesional, que expresan las formas en las que el mismo -desde diversas posiciones- analiza e interviene frente a la conflictividad social contemporánea. Esas formas u objetivaciones son construidas a partir de discursividades disciplinares más o menos estructuradas que dan lugar a trayectorias socio-profesionales sustentadas en perspectivas teóricas y epistemológicas cuya comprensión y alcances exigen un esfuerzo de elucidación continua.

Desde esta aproximación trabajamos pedagógicamente -a partir de una lectura crítica- el abordaje del debate profesional, organizando los temas en el programa de la asignatura en *dos ejes*: uno transversal, que define al Trabajo Social como construcción socio-histórica singular, como campo cuya materialización se da en contextos institucionales específicos, en los que los agentes se posicionan y hacen ser a la profesión. Y otro horizontal, que alude a la categoría de contemporaneidad para situar y comprender las coordenadas y el escenario de profundas transformaciones en las que se despliega el debate profesional. En este recorrido, la perspectiva relacional de Bourdieu y los desarrollos feministas decoloniales ofrecen claves conceptuales superadoras de matrices funcionalistas y androcéntricas, que permiten problematizar el binarismo disciplina/profesión en el análisis de la configuración del campo profesional frente a dinámicas sociopolíticas, económicas y culturales neoliberales que precarizan la vida humana.

En sintonía con estas preocupaciones inicialmente trabajamos la noción de *contemporaneidad* desde las contribuciones de Agamben (2006), entendiéndola como la temporalidad y espacialidad propia, intempestiva, indeterminada y contingente, que nos convoca a “hacer las cuentas con nuestro tiempo.” O para decirlo de otro modo, nos interpela a pensar los procesos de subjetivación y la condición política contemporánea a partir de las huellas del pasado y de un retorno al origen, desde una interrogación deconstructiva de las categorías centrales del pensamiento filosófico, jurídico y cultural. Reconocemos que esa procesualidad es constitutiva y constituyente del *debate* en ciencias sociales, de la interlocución tramada al calor de la puesta en discusión de categorías fundamentales, con argumentos teórica y empíricamente fundados, que permiten proponer o desestimar hipótesis, profundizando nuestros conocimientos (Grassi, 2008). E indagamos el conjunto de problemáticas teóricas que expresan tendencias puestas en juego en el Trabajo Social, en un determinado cuadro socio-histórico, reconociendo que sus orígenes no están situados en un

pasado cronológico, sino que son contemporáneos a su devenir y no cesan de actuar (Cruz, 2018; 2020).

Aspiramos a desplegar en este movimiento reflexivo, un cuestionamiento de los dualismos teórico-metodológicos para pensar el campo profesional como espacio potencialmente abierto, que ocupa una posición tensionada y ambivalente frente a lógicas patriarcales, neoliberales y neoconservadoras de regulación, burocratización y control. Cabe puntualizar aquí la relevancia de reconocer también las implicancias de la feminización del Trabajo Social y su relación con el carácter androcéntrico de la ciencia, a fin de implementar estrategias pedagógicas que propicien la desnaturalización de esas construcciones, tomando como insumo las contribuciones de las epistemologías feministas imbricadas a un pensamiento situado.

Esta breve descripción de los tópicos que estructuran nuestro trabajo en el marco de la formación de grado, entendida como un proceso intersubjetivo y social, contextualizado, continuo y participativo, nos advierte acerca de la necesidad de dotar de flexibilidad a la propuesta pedagógica, sintonizada con las problemáticas sociales, económicas y culturales actuales y emergentes. Y de favorecer el dominio reflexivo de las categorías conceptuales que sustentan las principales tendencias en el debate contemporáneo en Trabajo Social en Argentina y en Latinoamérica; reconociendo los desafíos teórico-metodológicos, éticos y políticos, en un escenario profundamente desigual, marcado por el ascenso de sectores de derecha que radicalizan la “cuestión social”.

NUDOS PROBLEMÁTICOS QUE INTERPELAN NUESTRO TRABAJO DOCENTE

En continuidad con lo antes mencionado, entendemos que revisar nuestra práctica docente supone reconocer su tridimensionalidad -ético-política, epistemológica y pedagógica- situando la producción y transmisión de conocimientos como herramienta de transformación social. Siendo esto así, proponemos recorrer en este apartado algunos *nudos problemáticos* que, a modo de analizadores, nos ofrecen la posibilidad de clarificar aspectos que tensionan y enriquecen nuestro trabajo. Es decir, esta revisión crítica sobre lo que pensamos, hacemos y sentimos cuando enseñamos Trabajo Social, nos permite en un doble movimiento: entender cómo y por qué algunas dimensiones adquieren el estatus de “evidencia incuestionable”; y generar condiciones para un pensar epistémico que contribuya a producir conocimientos situados, reconociendo el papel decisivo de la institución universitaria en relación con lo que socialmente consideramos “saberes legítimos.” Profundizamos en estos aspectos retomando reflexiones previas (López y Reija, 2023) a partir de las cuales delimitamos los siguientes nudos.

TRABAJO SOCIAL Y CONOCIMIENTO SITUADO

Este primer *nudo* alude al desafío de reflexionar sobre los conocimientos y sus formas de producción a partir de la proposición de Haraway (1995) en torno de un *conocimiento situado* que visibilice de manera contextualizada, las relaciones de poder implicadas y las posiciones existentes y/o emergentes en el debate del Trabajo Social. Ahora bien, comprender las implicancias de lo “situado” exige reconocer que el mundo está organizado a partir de relaciones de poder respecto de las cuales las subjetividades presentes ocupan determinadas posiciones y producen -en un tiempo y espacio delimitado- conocimientos. Esta lectura desmiente la neutralidad y la pretendida universalidad que le asignan los sectores hegemónicos, cuya persistencia y legitimidad da cuenta del consenso que esta hegemonía ha logrado construir. Pero veamos más detenidamente cómo trabajar pedagógicamente esta comprensión de “lo situado” del conocimiento -profesional en este caso-, analizando las nociones de posición y situación respectivamente.

Al referirnos a la *posición* destacamos una primera dimensión que alude a lo *relacional*, al lugar que ocupamos en el espacio social (Bourdieu, 1984), a la forma de habitar el mundo definida siempre en relación a otra posición: posición de profesora y estudiante, por ejemplo, de mujer, varón o no binarie, de ser o no primera generación de universitarias en las familias, entre otras. Estas posiciones son múltiples, es decir, cada persona puede -y de hecho así sucede- ocupar muchas de ellas a la vez, incluso en algunas desempeñar un papel dominante y en otras dominado -tal como advertimos en la escena de enseñanza donde la mujer profesora es quien detentaría el poder en el aula, mientras es subalternizada en la vida social regulada por el patriarcado, o en la subalternización del Trabajo Social respecto de otros campos científicos-. También es indispensable tomar en cuenta el modo en que esas múltiples relaciones entre posiciones se intersectan, tanto en lo individual como en lo colectivo, potenciando privilegios -por ejemplo varón, blanco, heterosexual-, o por el contrario, profundizando desigualdades -por ejemplo mujer joven, negra, de sectores populares-. Aun cuando estos ejemplos resultan obvios, es importante nombrarlos para reconocer la complejidad de las desigualdades expresada en las situaciones de vulneración de derechos en las que el Trabajo Social interviene. Por último cabe decir que *toda posición se encarna, se incorpora* tal como lo expresa Bourdieu (1991) al referirse a la idea de habitus como estructura estructurada capaz de actuar como estructurante, como esquema generativo mediante el cual percibimos y actuamos en el mundo.

Retomamos aquí la metáfora de la visión que propone Haraway (1995) para comprender el conocimiento situado, reconociendo quién habla; qué dice, sobre qué/quienes, dónde, cuándo y para qué; y explicitando las posiciones desde las que se construyen las perspectivas siempre parciales, y la objetividad en tanto consenso de verdad. Lo que hacemos, pensamos

y sentimos posibilita andamiar saberes y experiencias que se inscriben y co-construyen una cosmovisión del mundo, retroalimentando una praxis profesional comprometida con las luchas por la igualdad, la justicia y la libertad.

Al centrarnos en el término *situación*, ponemos la atención en la relevancia de comprender desde la perspectiva de actores y actoras, la constitutiva y dinámica relación entre sociedad y cultura. Una relación que muestra cómo nuestras acciones, afectaciones, subjetividades y representaciones, cobran sentido en una trama singular e irrepetible, contextualizada en tiempo y espacio, cuya comprensión exige preguntarnos no sólo por la posición desde donde desplegamos este acto, sino también por la situación en la que el mismo se desarrolla.

Recapitulando, la toma de posición es inherente a la producción de un conocimiento situado, que nos implica, constituye e interpela, que nos convoca a interrogar las realidades en las que se nos demanda intervenir fortaleciendo el compromiso con las problemáticas y demandas de grupos oprimidos. Un conocimiento situado (Harding, 2004) que contrarreste el extractivismo, la subalternización, la romantización o esencialización de las situaciones de pobreza y padecimiento de los sectores vulnerabilizados.

¿CÓMO ENSEÑAMOS SOBRE EL DEBATE CONTEMPORÁNEO EN EL TRABAJO SOCIAL?

Este segundo *nudo* directamente vinculado con el contenido de la materia, surge de preguntarnos por el modo en que abordamos con los estudiantes las tendencias y perspectivas que sustentan el debate en/sobre el campo profesional. ¿Con qué recursos pensamos y traemos la historia del campo y el campo en la historia social?, ¿cómo cartografiamos los tópicos estructurantes de ese debate? Estas preguntas, lejos de resultar obvias, invitan a desplegar una necesaria reflexividad pedagógica en un contexto de reorganización del orden geopolítico mundial dominado por el avance de las ultraderechas en varios países incluida Argentina.

Vivimos un tiempo donde nuestras prácticas docentes y el locus del aula son puestas bajo sospecha por un discurso liberal neconservador que considera a la universidad pública como un lugar de “adoctrinamiento ideológico.” En coincidencia con lo expresado por Kohan (2024), tensionamos esta afirmación pues si algo sucede mayoritariamente en nuestras clases es la circulación y democratización de la palabra entre docentes y estudiantes que participan activamente, asumiendo un posicionamiento que da cuenta del carácter situado y dinámico de un modo de enseñar y de aprender comprometido con la ampliación de derechos desde una lectura crítica.

Asimismo, la proliferación de discursos negacionistas y neofascistas que, en el marco del “juego democrático” desconocen construcciones colectivas y derechos conquistados, e

instituyen proyectos sociopolíticos que pugnan por destruir el lazo social y la institucionalidad estatal, permean y complejizan la formación y el ejercicio profesional. Esta realidad exige mayor esfuerzo para sostener una práctica pedagógica desde la apertura a una diversidad de ideas rigurosamente argumentadas, reconociendo el camino de verdad producido por el movimiento de derechos humanos y la investigación histórica como componentes ineludibles de la memoria colectiva. Este punto es nodal para reflexionar acerca del debate contemporáneo en el Trabajo Social, identificando las cuestiones urgentes a abordar en el marco de un capitalismo caníbal (Fraser, 2022), donde convergen crisis marcadas por las desigualdades, la precarización, la violencia racializada, la militarización, el despojo y la expropiación de recursos naturales, entre otras, que devoran la democracia y ponen en peligro la existencia misma del planeta.

Dada la amplitud de derivas que este nudo articula, y la imposibilidad de dar cuenta de ellas en esta ponencia, retomamos la referencia a la enseñanza, puntualizando en los *atravesamientos epistémicos y conceptuales* que complejizan e interpelan el devenir sinuoso de nuestra experiencia docente en el contexto descripto.

Nos detenemos en este aspecto pues si bien el programa de la asignatura presupone un recorte intencionado, donde se ponen en juego centramientos y jerarquizaciones - atravesadas por las dinámicas que regulan la vida social-; encierra a la vez la potencialidad de *hacer un trabajo* reflexivo y crítico que elucide esas violencias epistémicas. En este sentido, resultan sugerentes los aportes de Haraway (1995) al criticar la existencia de un supuesto conocimiento con objetividad absoluta, validez universal y neutralidad, proponiendo conocimientos situados que den cuenta de nuestro aquí y ahora. Esta autora plantea epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación como recurso para no reproducir de manera irresponsable miradas desde ninguna parte.

Estas proposiciones nos convocan, por un lado, a revisar y asumir cuáles son las marcas y encarnaduras desde las cuales mapeamos y reponemos una mirada y una valoración de la historiografía del campo del Trabajo Social objetivada en sus debates y proyectos. Y por otro, a preguntarnos por el énfasis que damos a las genealogías y tradiciones conceptuales y metodológicas priorizadas en los contenidos y en las formas en que los enseñamos, desplegando un movimiento reflexivo abierto y espiralado que, lejos de dominar “todas las matrices o temas” que componen el debate disciplinar, convida un recorrido posible, ofreciendo condiciones para andamiar búsquedas más autónomas.

Es decir, en el trabajo áulico con los estudiantes, analizamos posibilidades y límites de los proyectos socioprofesionales en disputa, afirmando que, si bien no hay un único modo de aproximarnos y de ejercer la crítica, la interrogación y revisión deviene un ejercicio indispensable a fin de evitar esencialismos, dogmatismos y cristalizaciones. Tal como expresa

Edelstein, procuramos asumir la crítica en su contingencia como práctica, “admitiendo su provisionalidad que, como consecuencia, la significa no como definitiva ni garantizada, sino constantemente retomada y reexaminada en forma radical”. (2011, p.140)

Es precisamente este movimiento el que fortalece el pluralismo, en contraposición a la “sospecha de adoctrinamiento” a la que nos referimos al inicio de este apartado, y ello es posible en la medida en que identificamos nuestros posicionamientos subjetivos y marcos interpretativos en la práctica docente, recuperando experiencias a partir de la puesta en juego de aquello que pensamos, sentimos y creemos. Así, lejos de enunciados totalizantes, sostenemos la constitutiva parcialidad del conocimiento y su carácter situado, imbricado a tramas de poder nunca neutras, como dimensiones que potencian la capacidad transformadora de la enseñanza y de los aprendizajes.

Como docentes entendemos que nuestro trabajo supone la apropiación de saberes respecto de, al menos, tres dimensiones. Una dimensión de tipo sustantiva, ligada al conocimiento y dominio del propio campo disciplinar, dando cuenta de su producción y estructuración teórica, epistemológica y metodológica. Una dimensión pedagógica generada en el encuentro entre los significados subjetivos que como docentes damos al conocimiento científico; a los modos de apropiación y transposición didáctica del mismo; y a la comprensión del sujeto que aprende en una dinámica áulica y en un determinado entorno socio cultural. Y una tercera dimensión relacionada con el conocimiento de lo institucional como marco regulatorio de las prácticas pedagógicas. Cabe señalar que “(...) estos saberes en acto se nutren de las ciencias, del sentido común y sobre todo, de la experiencia acumulada en una práctica laboral específica” propia del grupo profesional. (Braslavsky y Birgin, 1992. Citado en Aguilar et. Al; 2011:6) retroalimentando el trabajo de enseñar y aprender en clave de subjetivación y autonomía.

¿CÓMO PENSAMOS LA DIMENSIÓN SUBJETIVANTE DEL ACTO DE ENSEÑAR?

Partimos en este punto de considerar que las prácticas de enseñanza son portadoras de un constitutivo carácter subjetivante en tanto se ofrecen como soporte que ampara y transmite el discurso del Otro social. Discurso ejercido por nosotras como docentes representantes de un campo disciplinar, reconociendo la singularidad que nos atraviesa en esa trama asimétrica del vínculo pedagógico con estudiantes y entre pares, frente al conocimiento, a la autoridad, a las reglas del propio campo, y a las subjetividades con las cuales intervenimos.

Nuestras prácticas pedagógicas nos implican en tanto sujetos mediados por el conocimiento, situados en un espacio áulico dentro de una institución académica inscrita en un sistema universitario y en un contexto social. Estas espacialidades y temporalidades son atravesadas por los ejes: poder-saber, teoría-práctica, vida cotidiana y situacionalidad histórica, e intervienen en la producción/transmisión de conocimientos del campo disciplinar.

En diálogo con lo anterior, las epistemologías feministas señalan la necesidad de abordar los múltiples centramientos que imprimen reconocimiento y jerarquía epistémica desigual a las experiencias formativas que escinden cuerpo/mente, eros/logos, femineidad/masculinidad, cis/trans, teoría/práctica, a fin de superar el empobrecimiento que esta operatoria produce en los procesos de conocimiento y en las subjetividades implicadas, constitutivamente tramadas por atravesamientos de clase, género, raza, etarios que dan lugar a trayectorias socioculturales diversas, portadas/portadoras en cuerpos generizados, sexualizados, racializados. Estos aspectos habitualmente negados, intervienen de manera activa en los procesos educativos y requieren ser elucidados reconociendo que nuestros devenires subjetivos se hallan profundamente conmovidos por las lógicas de individuación contemporáneas que amplifican la precarización de la vida.

Estas coordenadas debilitan las condiciones objetivas, subjetivas y deseantes necesarias para dejarnos afectar por búsquedas y discusiones, incomodando certezas e instituidos desde un movimiento que fortalezca la apropiación de un pensamiento crítico, frente a la instrumentalización de los conocimientos en función de lógicas productivistas, altamente mercantilizadas y excluyentes.

CONSIDERACIONES FINALES

Habiendo reconstruido en estas páginas algunas dimensiones de la experiencia docente, concluimos afirmando la importancia de volver sobre la misma, comprendiendo que ese movimiento permite reconocer dificultades, ausencias, puntos de ruptura y también buenas resoluciones en diferentes aspectos y momentos. Habilita además instancias de diálogo acerca de los conflictos y ambigüedades que nos atraviesan en nuestro trabajo docente, propiciando la revisión del habitus de enseñar y sus aportes para la actuación profesional futura, contrarrestando tendencias que instrumentalizan estas prácticas. Es aquí donde resulta fundamental preguntarnos ¿cómo construir mediaciones consistentes?, ¿cómo reconocer nuevos materiales para la crítica? ¿cómo hacerla jugar en los escenarios de intervención sacudidos por la agudización de las desigualdades y el empobrecimiento masivo?

Siendo los saberes incorporados en la formación profesional una fracción del legado cultural que el propio campo de Trabajo Social ha acumulado a lo largo de su historia, es un desafío y una responsabilidad compartida recrearlos y transmitirlos a las nuevas generaciones mediante una acción pedagógica comprendida como práctica de amor, y libertad, de transformación social. Necesitamos fortalecer encuentros dialógicos que -en el marco del contrato pedagógico- tomen en cuenta las necesidades, preocupaciones y expectativas de les estudiantes, en un tiempo donde nuestras existencias están marcadas por la inestabilidad,

precariedad y fragilidad del lazo social. Un tiempo que nos interpela a producir un giro problematizador, desplegando un trabajo situado, movilizado por dimensiones socio-deseantes, corporizadas y afectivizadas, que potencie saberes/haceres abigarrados, ética y políticamente comprometidos con los problemas y las luchas de nuestro pueblo. Necesitamos, tal como expresa Zemmelman, atrevernos a

(...) estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple como eso. Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (2019:19)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, G. (2006). ¿Qué es lo contemporáneo?. En *Desnudez*. Traducción de Mercedes Ruvituso y María Teresa D'Meza. A. Hidalgo editora.

Aguilar, S. et al. (2011). Saberes del docente y representaciones sociales: implicancias para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* Vol.11, Número 2 http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/saberes-docenterepresentaciones-sociales-implicancias-ciencias-naturales-mazzitelli.pdf

Bourdieu, P. (1984). Espacio social y génesis de las `clases`. En: *Sociología y cultura*. Grijalbo, 205-228.

(1991) [1980]. *El sentido práctico*. Taurus.

Cruz, V. (2018). La construcción del campo del Trabajo Social en Argentina desde la perspectiva relacional. Período 1930-2010. [Tesis doctoral. Doctorado en Trabajo Social] FTS UNLP.

(2020) La trayectoria del Trabajo Social argentino. Aportes desde una lectura relacional. *Revista ConCiencia Social*. Vol. 3. Núm. 6, 9-26.

Cruz, V., López, N. et al. (2024). Programa asignatura Debates Contemporáneos en el Trabajo Social. Licenciatura en Trabajo Social. FTS, UNLP.

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

Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal ¿qué hacer con este sistema que devora la democracia y el planeta y hasta pone en peligro su propia existencia?*. Siglo XXI editores.

Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra.

Harding, S. (2004) A Socially Relevant Philosophy of Science? Resources from Standpoint Theory's Controversiality. *Hypatia. Journal of Feminist Philosophy*, vol. 19, num.1, 25-47.

Traducida al español. UNAM, México. En: 202

https://ru.ceiich.unam.mx/bitstream/123456789/3005/1/Investigacion_Feminista_Cap2_Una_filosofia_de_la_ciencia.pdf

Kohan, M. (2024). El adoctrinamiento como concepto imposible. *Página 12*, 22 de abril de 2024.

Lopez, N. y Reija, M.P. (2023). Docencia e investigación en Trabajo Social: reflexiones e interpelaciones desde los feminismos decoloniales. Ponencia. *IV Foro Latinoamericano de Trabajo Social "Proyectos en disputa en América Latina: interpelaciones a las Ciencias Sociales y al Trabajo Social"* FTS UNLP. La Plata, septiembre de 2023.

Zemelman, H. (2019). Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos. En *Epistemología de la Conciencia histórica. Aspectos básicos*. IPECAL.

Propuesta de trabajo dialógica vincular en educación superior

Marta Alicia Tenutto Soldevilla

Raúl Alberto Irigoyen

Universidad Nacional de Rosario. Universidad Nacional de La Matanza. Universidad de Palermo.

Universidad Nacional de La Matanza. Universidad Nacional de Rosario. Universidad Favaloro

marta.tenutto@gmail.com

irigoyenraul@gmail.com

RESUMEN

Los seres humanos habitamos un cuerpo atravesado por el lenguaje, un territorio histórico con marcas y heridas, saberes y sueños, donde la relación con los otros es un acontecimiento ético. La comunicación inunda toda acción educativa y se trata de sostener un diálogo que invite a la medida, a tomarse tiempo, a acompañar la respuesta, a descubrir algo nuevo con una actitud de reciprocidad, interés y respeto.

Los desafíos, muchos. Se trata de propiciar narrativas de confianza en el aula de educación superior, con un docente generoso y empático, que sea capaz y tenga la voluntad de pensarlos como seres que esperan comprensión, paciencia y afecto, que poseen saberes y experiencias a recuperar y valorar, en espacios donde se eviten los etiquetamientos y se aliente al empleo de un repertorio de prácticas de enseñanza y aprendizaje, con consignas auténticas que resulten desafiantes y que exijan la presencia del colectivo estudiantil en la clase para responderlas, así como aquellas que presentan situaciones imaginarias que les permite proyectar en otros lo que les ha sucedido. Es una propuesta integral que promueva que el qué y cómo se enseña también se vincule de manera sustantiva con el qué y cómo de la evaluación.

PALABRAS CLAVE: dialógica; vincular; Educación Superior

LINK AL PODCAST: <https://on.soundcloud.com/uqQryJKAqhjqytot6>

LA ENSEÑANZA: CONSTRUCCIÓN DE VÍNCULOS EN UN PROCESO DE IMPLICACIÓN Y DIÁLOGO

Los seres humanos habitamos un cuerpo atravesado por el lenguaje, un territorio histórico con marcas y heridas, saberes y sueños, donde la relación con los otros es un acontecimiento ético.

En este marco, abonamos a una pedagogía de la implicación, del sentido, la generosidad y del humor. Si bien Lapassade (1979) y Loureau (1991) en el marco del análisis institucional, retoman el concepto de implicación como categoría que cuestiona la idea de neutralidad, nosotros proponemos abordarla como aquello que abona al compromiso cognitivo, afectivo y ético. A través de la pedagogía de la implicación desarrollamos y fortalecemos los vínculos y eso conlleva el imperativo de involucrarse en cada proceso, hacerse cargo de las decisiones, asumir riesgos para producir cambios, intervenir en los momentos críticos, asumir y propiciar la asunción de responsabilidades, presentar disposición a las demandas de otros y otras y, entre otras cuestiones, estar dispuesto a compartir, generosamente, sin mezquindades, saberes y experiencias.

La comunicación inunda toda acción educativa, formal o informal, escolar y no escolar. En ese contexto, la educación conforma un espacio de construcción y de reapropiación de las trayectorias estudiantiles. Por eso, para nosotros, docentes, enseñar resulta un desafío ya que cada espacio de encuentro es una oportunidad para visitar nuestras prácticas habituales y, al analizarlas, tratar de evitar algunas, revisar otras e incorporar nuevas. Siguiendo a Burbules (2005), se trata de sostener un diálogo que se desarrolle desde visiones tanto convergentes como divergentes que traen los sentidos plurales, las connotaciones complejas y las interpretaciones ambiguas. Se trata, entonces, de sostener una actitud crítica, no violenta y evitar la agresión y la agresividad. Es un diálogo que invita a la mesura, a tomarse tiempo, a acompasar la respuesta, a descubrir algo nuevo con una actitud de reciprocidad, interés y respeto. (Irigoyen, Tenutto, 2021)

En línea con lo que afirma Prieto Castillo (2005), con una pedagogía del sentido, se favorece el desarrollo de la expresión propia, de la capacidad de interactuar en un contexto de crecimiento sin violencia y con alegría. En este sentido, hablamos de una comunicación dialógica vincular que se concreta en cualquier situación comunicativa, en cualquier intercambio sea verbal, gestual o simbólico. Para que se desarrolle es necesario trabajar en pos de la generosidad expresiva y no violenta a través de la comunicación asertiva, es una forma de expresión honesta, directa y equilibrada, que tiene el propósito de comunicar nuestros pensamientos e ideas o defender nuestros intereses o derechos sin la intención de perjudicar a nadie. Es decir, de acuerdo con el principio que debería regir nuestros actos de no dañar a otro (*naeminen ladere*).

Antes de avanzar queremos enfatizar que, si bien estas herramientas pueden resultar de utilidad para trabajar sobre aquellas cuestiones que a veces tenemos invisibilizadas, se trata de implementarlas desde la pedagogía de la pregunta, como propone Freire (2002) y desarrollarlas en una comunidad de aprendizajes. En la misma línea retomamos a Gadamer (2005) para quien no es posible comprender la experiencia humana si somos incapaces de dialogar. Autor que nos invita a incursionar en un horizonte de expectativas y a distanciarnos de aquellas posturas que nos hacen creer que es posible comprender, de manera unívoca. El diálogo es esa forma del lenguaje en la que nos introducimos en un entramado de palabras y sentidos y nos permite arribar a la fusión de esos horizontes, a un horizonte de comprensión.

DESAFÍOS PRESENTES Y FUTUROS

Los desafíos son muchos, en particular propiciar narrativas de confianza en el aula de educación superior, lo que demanda un docente generoso y empático con los estudiantes, que sea capaz y tenga la voluntad de pensarlos como seres que esperan comprensión, paciencia y afecto, que poseen saberes y experiencias a recuperar y valorar, en espacios donde se eviten los etiquetamientos que ofician de predicción de sus destinos. El primer paso es dedicar los momentos de encuentro con los estudiantes a establecer con ellos una relación vincular afectiva y duradera, así como crear un clima de trabajo que nos muestre creíbles y confiables. Pero, la formación de vínculos es la arena donde se desarrolla la enseñanza, es una propuesta que consideramos necesaria pero no suficiente.

POR EL CAMINO DEL CAMBIO SALUDABLE

Cambiar el foco para acercarnos a la enseñanza y a la evaluación de aprendizajes es un desafío a la par que una línea de transformación. Sostenemos que no basta con el dominio de la disciplina, además de la actualización de saberes, resulta necesario desarrollar habilidades y capacidades como trabajo en equipo, negociación, comunicación y autoevaluación, entre otras, así como un repertorio de actividades que favorezcan el trabajo colaborativo, cooperativo y la apropiación de los saberes de un modo significativo.

Esta propuesta alienta el empleo de un repertorio de prácticas de enseñanza y aprendizaje, tanto las centradas en la enseñanza que favorecen, en particular, el desarrollo de las capacidades de relaciones entre conceptos y de análisis y síntesis como aquellas centradas en el aprendizaje que propician el trabajo en equipo, comunicación, liderazgo y negociación. En este sentido, el uso exclusivo de una de ellas, solo desarrollará aquellos saberes y habilidades que ésta posibilita.

Además, se trata de ofrecer consignas auténticas que resulten desafiantes y que exijan la presencia del colectivo estudiantil en la clase para responderlas, así como aquellas que

presentan situaciones imaginarias que les permite proyectar en otros lo que les ha sucedido para narrarlo.

Y, si bien parece que algunos temas ya están resueltos, se trata de que esta propuesta resulte integral y que promueva que el qué y cómo se enseña también se vincule de manera sustantiva con el qué y cómo de la evaluación.

Finalmente, se propone elaborar con los estudiantes la ruta y el mapa de la materia desde un enfoque de trabajo colaborativo de tipo investigativo. Si se trabajan las teorías, se trata de contextualizar, de reconocer el contexto de producción en el que los autores formulan sus preguntas de investigación, reconocer con quiénes “dialogan” en forma explícita o implícita así como las conclusiones de cada caso. En el caso de las prácticas, resulta central que se desarrollen en forma real o simulada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI.
- Irigoyen, R. y Tenutto, M (2021) Comunicación dialógica vincular en las instituciones educativas. En H. Ferreyra y M. Tenutto, M. *Aulas híbridas y bimodalidad: entornos integrados de aprendizajes*, 111-133. Novedades educativas.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador el analista*. Editorial Gedisa.
- Lourau, R. (1991) *El análisis institucional*. Amorrurtu.
- Prieto Castillo, (2005). *La comunicación en la educación*. Editorial La Crujía.

Reflexiones en torno a las prácticas en la tarea de enseñar a enseñar

Roald Devetac
Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires
roalddevetac@derecho.uba.ar

RESUMEN

Estas reflexiones se enmarcan en las prácticas de la cátedra “Residencia Docente” del Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Presentaremos una serie de presupuestos de encuadre, marcos teóricos de referencia y algunas propuestas, que si bien no tienen la pretensión de ser innovadoras, dan cuenta de decisiones tomadas por el equipo de cátedra con el propósito de mejorar nuestra propuesta de enseñanza atendiendo a nuevas dificultades contextuales y singulares y, finalmente, dejar planteados algunos desafíos y cuestionamientos sobre los que estamos trabajando

PALABRAS CLAVE: formación docente; enseñanza/s; prácticas de la enseñanza; residencia docente

PRESUPUESTOS DE ENCUADRE

En primera instancia, mencionaremos una serie de presupuestos en los cuales encuadramos nuestra práctica en la asignatura “Residencia Docente”

*La propuesta se enmarca en un trayecto de formación docente inicial para estudiantes que ya poseen un título de grado universitario, son abogados/as (lo que resulta interesante para ser tenido en cuenta, ya que se genera la yuxtaposición de dos lógicas disciplinares distintas: la propia de las ciencias jurídicas de la cual ya se han apropiado y la que deben incorporar que es la del campo pedagógico-didáctico)

Conceptualizamos al espacio curricular como una asignatura del plan de estudios del profesorado y a su vez como un dispositivo de envergadura para el proceso de formación docente. Lo caracterizamos como un espacio de síntesis de todas las asignaturas precedentes –entendiendo que es la última asignatura del plan-, de reflexión (sobre prácticas propias y de terceros) y, en línea con la idea de Marta Souto (2011), como instancia de pasaje (de roles: de estudiante a docente; temporal: de la provisoriedad de la residencia a la permanencia de la vida profesional, espacial: del espacio de la institución de formación al lugar de trabajo y entre culturales institucionales). Siguiendo a la misma autora nos dice que la residencia “constituye un campo problemático tanto a nivel teórico como empírico, dado por atravesamientos diversos: político; legal; institucional y organizacional (de formación y escolar); de espacios interinstitucionales; de grupos (...); de sujetos individuales (...); de lógicas relacionales y vinculares que generan tramas intersubjetivas entre los participantes ...; de componentes pedagógicos ...; de componentes disciplinares ... (Souto y Mazza, p. 28)

*Que resulta imprescindible el manejo por parte de los estudiantes de categorías teóricas trabajadas con anterioridad y que son de vital importancia como sustento de este espacio curricular: didáctica, enseñanza/s, transmisión, práctica/s y reflexión.

*Y, en lo particular en estas jornadas, la atención a algunas cuestiones básicas en relación a las prácticas de enseñanza en el nivel superior. En este sentido, recuperamos tres ideas fuerza: la valoración de lo didáctico entramado con el contenido disciplinar a enseñar; el reconocimiento de la especificidad y profundidad del contenido a ser enseñado -por tratarse de ramas de una disciplina académica más amplia- y la imperiosa necesidad de posicionar permanentemente al estudiantado en su rol profesional futuro (en el caso del enseñar a enseñar: en su futuro rol profesional docente)

MARCOS TEÓRICOS DE REFERENCIA

A partir de dar respuesta a estas categorías sentamos posición en relación a los marcos teóricos que sustentan estas categorías teóricas. Intentaremos, a continuación, explicitar nuestro posicionamiento y/o adscripción teórica en relación a estas cuestiones.

*Partimos de la idea de la didáctica como la teoría de las prácticas de la enseñanza. Y “nos posicionamos en una concepción didáctica que prioriza su capacidad analítica y reflexiva ... y en una perspectiva didáctica situada y contextualizada” (Mastache y Devetac, p.157). Destacamos la diversidad y la singularidad de las situaciones de enseñanza que se desarrollan en marcos contextuales particulares

*En cuanto a la enseñanza lo primero que queremos dejar sentado es que para nosotros es un acto político en tanto es una actividad del campo de lo público y, por tanto, no es una actividad neutral y que implica para quienes la ejercemos un compromiso ético, profesional y social. La entendemos como la propuesta singular que da cuenta de la interacción entre docentes y estudiantes, de la que surge la intención manifiesta de los/as docentes de transmitir conocimiento expresado en múltiples manifestaciones: culturales, disciplinares, académicas, entre otras. Entendemos la trasmisión de conocimiento con un sentido amplio como: construcción, producción, reproducción, apropiación, negociación, mediación, resistencia. Se trata de la transmisión de la herencia cultural (saberes y conocimientos producidos a lo largo del tiempo en una disciplina académica o rama de la misma) , en la cual las y los docentes nos convertimos en garantes de la misma.

En relación a la enseñanza trabajamos, siguiendo a Jackson (1992), con la ideas de fases de la enseñanza (pre activa, inter activa y pos activa) y la de la complejidad de las situaciones de enseñanza en las que se manifiestan alternativas de multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historicidad.

Si bien, mucho podríamos discurrir sobre la enseñanza; por último, deseamos señalar que parafraseando a Michel de Certeau deberíamos hablar de “enseñanzas” en plural ya que cada situación de enseñanza es una unidad particular: pensada, ejecutada y analizada per se; por lo tanto existen tantas “enseñanzas” como situaciones de enseñanza existen.

*Es fundamental considerar la idea de práctica y, para nuestro espacio curricular, el de práctica de la enseñanza. Proponemos la consideración de las prácticas de enseñanza como una construcción social y colectiva, singular y contextualizada. Entendemos que son prácticas sociales, que se construyen en un tiempo y espacio determinado y que se encuentran condicionadas por elementos de nivel macro (el sistema educativo y las políticas públicas relacionadas al mismo), de nivel medio (las cuestiones de orden institucional y organizacional) y de nivel micro (el aula). Al decir de Perez Gomez “La formación del profesor/a se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica”. (Perez Gomez, 1992: p. 410)

*Por último, deseamos plantear algunas consideraciones en relación sobre la reflexión en las instancias de formación. Apoyamos nuestras conceptualizaciones en distintos autores: Achilli (en su consideración en relación a su reflexión sobre la relación teoría - empiria), Castoriadis

(cuando refiere a la “reflexividad en sentido fuerte”), Dewey (que plantea la idea pensamiento reflexivo), Mazza (que da cuenta de los sentidos de la reflexión en la formación pre profesional), entre otros. En el marco de la formación inicial reconocemos cuatro momentos de reflexión: en las tareas de observación previa a la práctica intensiva (la observación, su registro y análisis resultan un insumo importante con la finalidad de pensar las prácticas); en los momentos de pensar la enseñanza (de planificar) ya que a partir de un proceso reflexivo se adoptarán las decisiones didácticas para el diseño de la enseñanza; en las instancias de prácticas intensivas (durante el desarrollo de las clases, reflexión rápida que debe permitir tomar decisiones “en” la acción al decir de Schön) y por último en el momento del análisis y reflexión de la tarea realizada (que implica un volver sobre la experiencia, reiterando a Schön una reflexión “sobre” la acción) que una tarea espiralada nos brinda elementos para retroalimentar un proceso de enseñanza a lo largo del tiempo.

DECISIONES ADOPTADAS EN RELACIÓN DE LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

A fin de superar las dificultades que nos enfrentamos al diseñar y ejecutar nuestra propuesta pedagógica; dificultades de cuestiones contextuales, institucionales y de las clases, recuperadas de la experiencia de siete años de trabajo hemos tomando algunas decisiones pedagógicas didácticas producto de reflexionar sobre la propia práctica y de algunas investigaciones realizadas.

Entre ellas cabe mencionar:

*La superación de las categorías de la agenda clásica de la didáctica basadas en un excesivo tecnicismo para incorporar el análisis de algunas nuevas categorías tales como: aula, clase, estructura de la actividad, construcción didáctica, construcción metodológica y configuraciones didácticas.

Entendemos el *aula* como el espacio físico institucional (no sólo el aula tradicional) en el que se concretan las prácticas de la enseñanza. Reconociendo la *clase* como la actividad cuyo propósito principal es el trabajo con el conocimiento y en la cual se producen múltiples relaciones. Por último, asumimos que toda clase es una *estructura global de actividad* que debería tener una unidad de sentido compuesta por la trama de momentos o segmentos. Este entramado pone en juego las categorías tradicionales (propósitos, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación de los aprendizajes) y las decisiones didácticas asumidas para sustanciar las situaciones singulares de enseñanza.

Recuperamos de autores varios un categoría teórica que entendemos esencial en la concepción de entender la enseñanza y la práctica de la enseñanza pensando lo metodológico como una “construcción” y al decir de Edelstein, una “construcción metodológica” en la que se ponen en juego el contenido a enseñar en una necesaria

interrelación con lo metodológico de la enseñanza, atendiendo a los sujetos destinatarios y al contexto y a cada uno de los ámbitos en el cual se despliega esa práctica. Siempre son construcciones particulares adaptadas / adecuadas a cada situación singular de enseñanza. Ponemos énfasis en el dominio de la disciplina académica (o parte de la misma) que debe ser enseñada: los contenidos son sustanciales para la enseñanza y no son negociables. Dice Gloria Edelstein: "...planteamos lo metodológico en la enseñanza como una construcción casuística, acorde a dimensiones implicadas en cada caso, donde la atención puesta en los contextos y sujetos a quienes va dirigida es fundamental. De ahí que supone un acto esencialmente creativo, donde los/las docentes abandonan el papel de meros ejecutores para constituirse en actores que asumen su autoría" (Edelstein: 2023, p. 104)

*Incorporar el "análisis didáctico" como una de las herramientas más potentes para acompañar los procesos de reflexión sobre las prácticas propias o de terceros. Sostenemos la idea de análisis como una acción de abstracción de separación de partes de un todo, reconociendo que esas partes siempre son partes de un todo más amplio y en cuanto a su caracterización didáctica es fundamental aceptar a la didáctica como la disciplina de referencia para efectuar el análisis, como el sustento teórico básico, como la condición necesaria para realizar el análisis. Entendemos siguiendo a Edelstein al análisis didáctico como "una herramienta intelectual que permite abordar los procesos de práctica, desde una posición de reflexividad crítica y contextualizada" y en términos de Ardoino (1991) en una perspectiva multirreferencial. Queda claro que el objeto de estudio del análisis didáctico son las prácticas de la enseñanza propias o de terceros y que el propósito esencial es volver a pensar una clase y proponer nuevas alternativas; es decir, en un proceso de mejora: repensarla, recrearla, reescribirla. Al tratarse de una herramienta intelectual recuperamos dos operaciones claves del pensamiento: el análisis y la síntesis. Dichas operaciones nos van a permitir poner en acción los dos momentos claves de este tipo de análisis: la deconstrucción y la reconstrucción. Y por último, en una trama tanto con las operaciones de pensamiento y como con los momentos esenciales del análisis debemos tener en cuenta tres dimensiones: las acciones, las decisiones y los supuestos.

*La incorporación de la metodología de trabajo en parejas pedagógicas. En un trabajo anterior hemos profundizado sobre este tema (Devetac y Marchegiani, 2019) Para esta presentación nos interesa señalar que la decisión adoptada se fundamenta en dos razones: por un lado, una de orden institucional, la cantidad de estudiantes por cuatrimestre y la dificultad de contar con los espacios de práctica y, por el otro, lograr una intención pedagógica que es brindar contención a las y los estudiantes al enfrentar la instancia de esta práctica pre profesional. El trabajo con otro/a implica un acompañamiento mutuo, un trabajo colaborativo o cooperativo frente a la posibilidad de pensar juntos la propuesta de enseñanza, de ejecutar lo propuesto

de a dos apoyándose mutuamente en el desarrollo de las clases y, sobre todo, trabajar en conjunto en el momento de la reflexión de la tarea realizada. Esa doble mirada, la posibilidad de confrontar y argumentar sobre decisiones y/o posiciones diversas, la alternativa de tener conversaciones que enriquezcan el trabajo no cabe duda que revierte en un mejor proceso de formación. Debemos señalar que, en más de una oportunidad la implementación de este dispositivo, acarrea algunas dificultades por la formación precedente de los estudiantes (su carrera de abogados/as) de un marcado individualismo y/o por situaciones emocionales de las y los residentes.

*El planteamiento de dispositivos de trabajo en entornos virtuales. Como consecuencia del período de no presencialidad impuesta por la pandemia de Covid 19 durante casi dos años incorporamos orientaciones (a través de materiales producidos por la cátedra) que favorezcan la planificación y puesta en práctica de dispositivos en entornos virtuales, ya sea en sus modalidades sincrónicas, asincrónicas e híbridas. En la actualidad, sostenemos la experiencia de práctica de nivel superior en la modalidad virtual. Reconocemos que la enseñanza en entornos virtuales altera las propuestas de enseñanzas, las condiciones espacio temporales, las relaciones pedagógicas y el uso de las tecnologías. Ante este reconocimiento intentamos brindar a las y los estudiantes las herramientas para poder manejar estas nuevas situaciones. Compartimos algún posicionamiento sobre el tema realizado en un trabajo anterior: “La alfabetización digital fue uno de los desafíos nuevos ... Para lograr este objetivo, es fundamental la inclusión de la tecnología en la propuesta de enseñanza; no sólo como contenido, sino como recurso que posibilita y favorece la enseñanza” (Devetac, Marchegiani y Rubio; 2021, p. 78-79)

*Postular un criterio de evaluación y acreditación formativa. La evaluación la planteamos como un proceso de evaluación formativa que recupera los procesos de reflexión y autoevaluación por parte de las y los estudiantes y de heteroevaluación por parte de los equipos de tutoría a partir de rúbricas elaboradas para cada una de las producciones. En ningún momento se califica; solo se realizan señalamientos positivos y otros que permitan la mejora de dichas producciones o profundicen en el análisis de las prácticas. El proceso cierra con la elaboración de un portafolio reflexivo que sirva de base para un coloquio final de integración, que junto con los requisitos formales permiten la acreditación de la asignatura con una calificación final integradora.

DESAFÍOS

En cuanto los desafíos actuales, nos planteamos:

*La necesidad de un trabajo más cercano y/o intenso con los conformadores y las instituciones de acogida. Entendiendo que la residencia es un espacio de construcción

colectiva en el que intervienen múltiples actores (en principio o como mínimo: residente, profesor/a de práctica (formador/a), el/la docente del curso donde se desarrolla la práctica (conformador/a) y las y los estudiantes del curso de referencia) y que nos preocupa reforzar la idea de alteridad en la tarea de enseñar (para enseñar siempre necesitamos de la existencia de un/a otro/a, otros/as). Necesitamos enfatizar el trabajo con las instituciones receptoras y con los coformadores que favorezcan la inclusión de las y los practicantes en la vida institucional y en las problemáticas y desafíos propios del curso en el que se van a realizar las prácticas; que el/la coformador/a acompañe al residente junto con el/la docente de práctica, que autorice y valide su tarea, su desempeño frente a los estudiantes.

*La consideración de las dimensiones emocionales, producto de los tiempos actuales, tanto de las y los estudiantes/residentes como de las y los estudiantes de los cursos de nivel secundario que reciben a las y los practicantes. Durante la etapa de pandemia y aún superada la misma se produjo una fuerte alteración en muchos aspectos de la vida cotidiana de los cuales los procesos de formación no fueron ajenos. Debemos incluir todas las circunstancias que afectaron y afectan a los actores institucionales de las escuelas y universidades. Entendemos que tanto nuestros/as estudiantes (residentes) como las y los estudiantes de la escuela secundaria con las y los que interactúan las y los practicantes de nuestra cátedra han sufrido alteraciones en su modos de vivir, de actuar, de comportarse y, en muchos casos, padecieron o padecen alteraciones emocionales importantes (que al menos no se visibilizaban en períodos anteriores a la suspensión de la presencialidad). Advertimos cuatrimestre a cuatrimestre emergentes emocionales en unos y otros actores que afectan y/o obstaculizan los procesos de práctica. Nos encontramos en plena etapa de análisis y búsqueda de respuesta a esta alteración epocal, realizando un trabajo de mayor intensidad en la contención emocional de nuestros/as residentes y, asimismo, intentamos brindar herramientas para el trabajo con las y los estudiantes en la situación de prácticas en las escuelas secundarias.

CIERRE CON ÁNIMO DE APERTURA

Referirse a las prácticas de la/s enseñanza/s (en nuestro caso sobre el saber enseñar a enseñar) es posicionarnos en un espacio de construcción permanente. Nada es definitivo, nada está cerrado, nada ha concluído. Por el contrario, todo está en revisión, todo está en análisis, todo es susceptible de ser mejorado. Tenemos la obligación de seguir reflexionando para construir conocimiento (teórico y práctico) sobre nuestras enseñanzas con la intención de seguir haciendo camino al andar y tener la posibilidad de brindarles a nuestros/as estudiantes las mejores competencias y herramientas para su desempeño profesional futuro, que de una manera u otra redundará en beneficio de nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. L. (1990). *Antropología e investigación institucional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Rosario: CRICSO. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En Ardoino, J. *Sciences De L 'Education, Sciences Majeures. Actes de Journees D 'etudeTenues*. Colección Recherches et Sciences de l'éducation, 173-181.
- Castoriadis, A. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. Seminarios 1986-1987. La creación humana I. Fondo de Cultura Económica.
- De Certau, M. (2004). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Devetac, R. (2023). *Una trama de sentidos, teorías y prácticas (didácticas) en un trayecto de Formación Docente*. Tucumán: UNT (en prensa)
- Devetac, R y Marchegiani, M. (2019). La pareja pedagógica en las instancias de formación docente. Rosario: Ponencia Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Devetac, R., Marchegiani, M y Rubio, M. (2021) El desafío de enseñar (ciencias jurídicas) sin presencialidad en entornos virtuales. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 19, número 37. Buenos Aires: Facultad de Derecho.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y procesos educativos*. Paidós.
- Edelstein, G. (2007). Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate. En *Itinerarios educativos*, (3), 38-59. Universidad Nacional del Litoral
- (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- (2022). El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. *Análisis de las Prácticas*, nº 1, 45-69. Unipe.
- (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza: problematizaciones desde la docencia en la universidad*. EDULP.
- Jackson, Ph. (1992) *La vida en las aulas*. Morata.
- Mastache, A. y Devetac, R. (2017) La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 15, número 30. Buenos Aires: Facultad de Derecho
- Perez Gomez, A. y Gimeno Sacristan, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En: Menghini, R y Negrin, M. (comp.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Bahía Blanca: Jorge Baudino Ediciones.

Souto, M. y Mazza, D. (2024). *Las prácticas por dentro. Un estudio sobre la formación de docentes desde el enfoque clínico*. Rosario: Homosapiens Ediciones.

Residencia, espacio de relaciones interpersonales en la construcción de identidades docentes en contextos interinstitucionales

María Silvana Barberis

Silvina Rosana Alles

Laura Beatriz Moralejo

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa

marisabarberis@gmail.com

roalles@yahoo.com.ar

lauramoralejo@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo nos proponemos problematizar, describir y analizar los vínculos entre distintos actores intervinientes en la Residencia I y Residencia II del Profesorado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas. Consideramos como casos para esta experiencia los dispositivos diseñados para favorecer el trabajo colaborativo con estudiantes entre sí, de ellos/as y de los/as formadores con coformadores/as y equipos de gestión.

Nos centramos en tres ejes: 1. La modalidad de ingreso a las escuelas asociadas. Comunicación interinstitucional entre formadores, coformadores y equipos directivos de escuelas destino; 2. La pareja pedagógica como experiencia de trabajo colaborativo; 3. Relación entre coformadores/as y estudiantes.

La investigación, de lógica cualitativa, comenzó su desarrollo en el año 2023. Avanzamos en dos dimensiones: análisis y sistematización de dispositivos de formación, en este caso problematizamos los vínculos entre residentes con instituciones asociadas y las áreas ministeriales. Se proyecta el trabajo en torno a la articulación entre distintos espacios de formación de la carrera. Continuaremos realizando entrevistas semiestructuradas a quienes participan de esta formación, para conocer su análisis de dichos procesos formativos, lecturas de informes y de otros documentos que se puedan producir en el proceso.

PALABRAS CLAVE: escuelas asociadas; pareja pedagógica; coformadores/as

INTRODUCCIÓN

En el Profesorado en Educación Primaria -FCH, UNLPam- la asignatura Residencia se ubica en el último año de la carrera, dentro del campo de las prácticas docentes que es un eje vertebrador horizontal y vertical en el plan de estudio vigente (Resolución N° 251/2009 CS). Este espacio curricular les propone a los futuros y a las futuras docentes, la incorporación a escuelas del nivel primario.

Sostenemos con Souto, M (2011: 24) que la Residencia es, un “dispositivo pedagógico de la formación, un lugar y un tiempo pensados para formar en la práctica a los futuros docentes”. En este sentido, el dispositivo tiene carácter grupal, la formación sólo es posible con otros, “la residencia implica la relación entre formadores, residentes, docentes, directivos, estudiantes de las escuelas” (p 37).

En consecuencia, planteamos el trabajo colaborativo con el grupo total, en subgrupos y en parejas pedagógicas, en los distintos momentos de observación, el estudio, la reflexión y el análisis de lo que sucede en la escuela destino; por lo que se constituye en una instancia de formación interinstitucional en la que intervienen docentes de las escuelas del nivel primario, que se convierten en referentes de los y las practicantes.

Este espacio de encuentro común entre distintos actores, nos lleva a problematizar interacciones entre pares residentes y la vinculación con coformadores/as de las escuelas asociadas, vínculos en los que concentramos la atención en el marco del Proyecto de Investigación denominado “Las prácticas en carreras de formación docente: estudio descriptivo de procesos implicados, de contextos intra e interinstitucionales y de efectos en las subjetividades”.

En este escrito centramos la mirada de la investigación en la observación, el análisis y la comprensión acerca de una serie de interrogantes: ¿Cómo se gestiona la vinculación interinstitucional en las prácticas de Residencia del Profesorado en Educación Primaria? ¿Cómo se desarrolla el proceso de vinculación entre coformadores/as y estudiantes en la Residencia? ¿Cuáles son los aspectos o puntos centrales sobre los que necesitamos efectuar acuerdos entre la institución formadora y las instituciones asociadas? ¿Cómo formar un equipo de trabajo con coformadores/as? ¿Qué relaciones de colaboraciones mutuas se establecen entre las escuelas asociadas y la Facultad? ¿Qué condiciones se requieren o se deberían generar para que acontezcan de un modo más enriquecedor? ¿Qué impactos en los procesos de formación de la identidad docente se evidencian a partir del trabajo en parejas pedagógicas? ¿Qué habilidades y estrategias referidas al trabajo colaborativo permiten favorecer el trabajo en parejas pedagógicas? ¿Qué tensiones y desafíos se presentan en Residencia para trabajar en parejas pedagógicas?

En esta oportunidad nos centramos en tres ejes:

- La modalidad de ingreso a las escuelas asociadas. En esta dimensión nos enfocamos en la comunicación interinstitucional entre formadores, coformadores/as y equipos directivos de escuelas destino.
- La pareja pedagógica como experiencia desde la práctica para el desarrollo de trabajos colaborativos.
- Las relaciones entre coformadores/as y estudiantes.

ENFOQUE TEÓRICO GENERAL

Nos apoyamos en la vasta producción teórica desarrollada respecto al tema. Sanjurjo (2012) destaca la participación de las instituciones asociadas en la formación inicial de los/as futuros/as docentes, en cuánto les brindan escenarios reales para que puedan desarrollar sus primeras experiencias. Denomina docente Coformador/a, a aquellos/as que reciben residentes en los grupos-clases a su cargo y realizan el seguimiento individualizado de la formación en terreno.

Marcelo García (1996, citado en Sanjurjo, 2012) expone el modelo de resonancia colaborativa que enfatiza la necesidad de una cultura de colaboración en la cual los residentes, coformadores/as, formadores/as aprendan continuamente e investiguen acerca de la enseñanza.

Distintas autoras -entre las cuales citamos a Davini (2015), Edelstein y Coria (1995), Edelstein (2015)- destacan el potencial de las escuelas del nivel para la formación inicial. Señalan que el ingreso de residentes produce una movilización que puede ser aprovechada por la institución en beneficio de la profesionalización de la docencia en ejercicio. Refieren a la necesidad de construir vínculos entre quienes se desempeñan como formadores/as, coformadores/as y residentes, en los que sea posible abrir espacios deliberativos, de trabajo colaborativo, en equipo; en contraposición a una cultura de la práctica individualizada.

Desde esta posición, Sanjurjo y Caporossi (2016) sostienen la importancia del trabajo en parejas pedagógicas como aporte a la propia formación; esto genera confianza y presenta la posibilidad de replantear la propia práctica a partir del intercambio, análisis, interpretación y reflexión sistemática entre pares. De este modo, se habilita la posibilidad de verse reflejado en un par, provocando cambios significativos a partir de devoluciones que son significadas con más legitimidad.

“El trabajo entre pares es identificado por los residentes como una fortaleza de la experiencia” (Sanjurjo, 2016:6). El trabajo mencionado es destacado por residentes, en tanto favorece la mayor discusión sobre las clases y el trabajo de cada uno/a, a partir del intercambio de ideas y opiniones.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Para comenzar a dar respuesta a los interrogantes planteados, decidimos trabajar en torno al análisis de normativas que rigen el ingreso de Residentes al ámbito del Sistema Educativo Provincial, los registros de conversaciones informales, las entrevistas a coformadores/as y a los equipos de gestión de las escuelas; éstas últimas formuladas mediante preguntas semiestructuradas. La aproximación metodológica general es de corte cualitativo.

ACERCA DEL INGRESO A ESCUELAS ASOCIADAS

El ingreso de residentes a las escuelas primarias se realiza conforme a la Resolución del Ministerio de Educación provincial N° 337/20, a la Resolución N° 2189/15 que constituye el Reglamento de Prácticas y Residencias de la Provincia de La Pampa y a los acuerdos que surgen entre las instituciones formadoras de formación docente y la Dirección de Nivel Primario.

Los pasos a cumplimentar antes del ingreso de residentes son los siguientes: la Dirección de Educación Superior (Ministerio de Educación provincial) recibe la información enviada por la Facultad, donde consta la nómina de escuelas destino sugeridas por el equipo de cátedra y la propuesta de ubicación de residentes en los grados. Esta Dirección solicita a la Coordinación de Zona Norte de la Provincia, (en la que se ubica la ciudad de General Pico) la confirmación de las sugerencias realizadas o la determinación de nuevas ubicaciones y a continuación, se comunica a la institución formadora.

Previo a este paso formal y con la intención de sugerir escuelas, el equipo de cátedra de Residencia se acerca de modo informal a la Coordinación de Zona y con su autorización se comunica con las escuelas asociadas; dialoga con los equipos de gestión para proponer y acordar posibles coformadores/as.

La comunicación interinstitucional -formal e informal, administrativa y coloquial- se desarrolla y complementa en la gestión de los ingresos. El vínculo se sostiene desde la formalidad pero es construido y reconstruido en base a la confianza dada por la trayectoria histórica entre esta cátedra y las escuelas destino de la Ciudad de General Pico.

El trabajo sostenido ha propiciado la generación de algunas condiciones que favorecen relaciones de colaboración interinstitucional basadas en la confianza, a saber:

- Nuestra ciudad es pequeña (un poco más de 70.000 habitantes) y la mayoría de los/as coformadores/as han sido cursantes de esta cátedra porque egresaron de esta carrera de la Facultad de Ciencias Humanas.
- El alto número de residentes en los ciclos académicos inmediatos anteriores hizo que todas las escuelas en algún momento recibieran residentes.
- Las integrantes del equipo de cátedra son docentes del nivel y cuentan con antigüedad de trabajo reciente en las escuelas del medio.

-Existe explícito criterio político educativo provincial, desde el nivel primario, de favorecer la apertura de las escuelas como espacios de formación para la práctica docente.

Una vez que el Ministerio recibe estas sugerencias y designa las escuelas asociadas con nombres de coformadores/as, se procede al ingreso de los/as residentes en parejas pedagógicas; en pos de hacerse cargo, gradualmente, de todas las funciones inherentes al rol.

PAREJA PEDAGÓGICA, COMO DISPOSITIVO QUE FAVORECE EL TRABAJO COLABORATIVO.

La propuesta de pareja pedagógica alude a un trabajo en equipo y en cooperación con un otro, llegando a acuerdos sobre las estrategias de enseñanza y los métodos que se utilizarán con el grupo áulico, en función de los objetivos de aprendizaje que desean lograr.

Cada residente decide con qué par conforma la pareja pedagógica. Por lo general es por afinidades personales, también interviene en la elección la disponibilidad horaria y las distancias que implican los traslados. El requisito que establece la cátedra es la presencia y permanencia en el aula durante el desarrollo de todas las clases.

Esta práctica educativa tiene como potencialidad el trabajo colaborativo, teniendo en cuenta las individualidades que aportan cada uno de los/as residentes a la pareja pedagógica y al grupo de niños y niñas; cada parte brinda sus capacidades, cualidades personales, ideas, metodologías, recursos.

Consideramos necesario establecer roles y determinar responsabilidades en el marco del trabajo colaborativo. Las parejas pedagógicas necesitan generar ‘un buen clima’, que exista la predisposición para emprender acuerdos sobre la práctica y su trasfondo en los que se plasma el compromiso del vínculo pedagógico como condición irrenunciable.

Las/os estudiantes expresan el recorrido realizado en sus prácticas en parejas pedagógicas con relación al armado de la propuesta de enseñanza y de su práctica. Estos testimonios son tomados del primer cuatrimestre del año 2.024 y del ciclo académico 2.023:

“al finalizar cada sesión, nos preguntábamos ¿Cómo me viste hoy? ¿Cómo puedo hacer para cambiar cierta situación? ¿Qué sugerencias me podes dar según tu observación?” Julieta (2.023)

“nos permitieron intercambiar experiencias, e ideas que favorezcan la identificación de nuestras fortalezas y debilidades” Verónica (2.023)

“el constante diálogo y aporte de información colaboraron de manera significativa en el proceso de construcción del oficio de ser docentes” Joana (2.024)

“el haber compartido la misma experiencia hizo que podamos entender la mezcla de emociones que atraviesan a uno/a mismo/a y al otro/a también” Karen (2.024)

En suma, desarrollar la práctica de residencia en pareja pedagógica es valorado por los/as estudiantes como experiencia significativa y enriquecedora, favorecedora de la reflexión y mirada crítica por la incorporación de otros puntos de vista. Permite que ambos practicantes se enriquezcan a través del acompañamiento mutuo.

RELACIÓN ENTRE COFORMADORES/AS Y ESTUDIANTES

En cuanto a la relación entre coformadores/as y estudiantes, los/as primeros/as constituyen un nexo con el mundo del trabajo, dada su colaboración en la construcción del conocimiento profesional docente. Los/as estudiantes sostienen con respecto a los aportes de coformadores/as que:

- Orientan en el diseño y organización de las clases, debido al conocimiento del grupo de estudiantes. Así dicen: “siempre sabe lo que hay que hacer para que aprendan cada saber y nos dice el por qué”; “sabe cómo ayudar a cada uno/a; qué preguntarles para hacerlos pensar o de dónde partir; “los conoce y organiza”. Sol (2.023)
- Presentan una dinámica de trabajo y experiencias que le son propias al contexto áulico. Para el estudiantado son quienes pueden anticipar alguna problemática acudiendo a estrategias orientadoras. “Puede dar rápidamente varias estrategias para resolver una situación áulica o escolar”; “nos brinda sugerencias y herramientas para cada situación, dice para que no pase esto pueden hacer esto”. Agustina (2.024)
- Ayuda, contiene y cede espacios para el ejercicio del rol. Comunican las características de la cultura institucional. “Realizaron nuestra presentación frente a toda la comunidad escolar, una emoción”; “se encargó de explicarnos la dinámica institucional, como por ejemplo el funcionamiento de las bandas horarias” Rocío (2.024)
- Destacan el lugar de contención emocional. “Me contuvo un montón”; “cuando la Directora nos llevó a conocer la escuela y nos dijo: siéntanse parte, me emocioné”; “El día que nos fuimos nos dio un abrazo y nos dijo que nos esperaba en la escuela “; “La coformadora, estaba de licencia, pero vino igual a recibirnos y nos dejó su teléfono”; “Hoy el vínculo con ella traspasa la institución para convertirse en un lazo fuerte de confianza con toda la complejidad que esta profesión implica”. Elías (2.023)

Quienes actúan como coformadores/as favorecen vínculos de confianza que da lugar a que tanto profesores como estudiantes compartan expectativas y problemas sobre la práctica docente.

Los/as parejas de estudiantes perciben a los/as coformadores/as e integrantes del equipo de

gestión como accesibles y abiertos, que participan activamente en su formación.

Algunas voces de integrantes de equipos de gestión de escuelas destino destacan:

- La posibilidad de contribuir a la formación: “son las maestras y los maestros que después llegan a la escuela”. Edith (2.023)
- El aporte a la formación de los/as docentes de las instituciones educativas: “es aire nuevo para todos/as, para los chicos/as, para las maestras”; “ayudan mucho en la institución y traen ideas nuevas”. Fabiana (2.024)
- Expresan diferentes concepciones acerca de la formación en la práctica. Algunos/as comprenden la práctica como una instancia de aplicación de lo aprendido en la formación anterior, para otros/as es un proceso de formación inicial y lo expresan: “la residencia es tiempo de demostrar lo que aprendiste, de lucirte”; “en mi tiempo, al menos la residencia no era una instancia de prueba, tenías que demostrar”. Laura (2.023)
- Destacan el valor del trabajo en pareja pedagógica. “El trabajo en pareja pedagógica es algo en lo que tenemos que luchar porque es fundamental” Graciela (2.024)

Los/as coformadores manifiestan disposición para recibir residentes y destacan la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica para realizar aportes; expresan:

- Sentirse acompañados/as en el desarrollo de sus funciones. “Me acompañan con la atención a la diversidad de trayectorias”. Paula (2.024)
- Destacan la reflexión sobre su propia práctica que implica el acompañamiento de residentes. “A mí me ayuda a pensar qué decisiones tomo y por qué, para poderse los comunicar a ellas/os, así encuentro claridades, confusiones y aciertos de mi tarea”; “permite enseñar lo que uno ha aprendido, es una manera de trascender”. Nair (2.023)
- Manifiestan sus propios temores. “Al principio tenía miedo a ser observada, pero después al ver cómo vienen ustedes, me encantó”. Pamela (2.024)
- Comparan con el proceso de su propia residencia o la posibilidad de devolver la oportunidad recibida en su momento de formación. “A mí me dieron el espacio, entonces considero que también lo tengo que dar”. Bernarda (2.024)
- Explicitan disposición a recibir nuevos aportes para la práctica profesional. “Hay muchas cosas que vendría bien la ayuda de la Facultad para resolverlas”. Graciela (2.023)
- Valoran la importancia del trabajo docente en pareja pedagógica. “Qué bien que vengan a hacer la Residencia en parejas. Nuestro trabajo debería ser así”. Matías (2.023)
- Manifiestan su agrado con la función. “Me gusta tener residentes, acompañarlas y orientarlas, darles la oportunidad como me la dieron a mí. Santiago (2.023)

Los/as coformadores/as consideran el ingreso de residentes como posibilidad para reflexionar sobre sus acciones y aportar desde sus experiencias pedagógicas a la formación de los/as futuros/as profesores/as.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

En lo que respecta a la vinculación con actores de las escuelas asociadas, un obstáculo con el que nos encontramos es que los/as coformadores/as tienen ocupado toda su carga horaria en trabajo áulico, por esto la tarea de acompañamiento a residentes se realiza desde los intersticios posibles del tiempo escolar (las horas especiales, los recreos, las conversaciones ocasionales) y en tiempo extraescolar.

Consideramos insuficiente ese tiempo y evaluamos la necesidad de trabajar en equipo en otros momentos y espacios previstos para este fin. Advertimos la necesidad de generar acuerdos y otras alianzas posibles que conduzcan a resignificar el potencial formativo de las instituciones asociadas y la contribución que la institución universitaria puede brindar a las mismas.

En lo que respecta al vínculo entre estudiantes a través del trabajo en parejas pedagógicas analizamos que favorece la reflexión acerca del contexto, la creatividad en el diseño de propuestas y la evaluación formativa. Esta estrategia de trabajo es reconocida por directivos/as y docentes coformadores/as, quienes expresan la necesidad de su implementación en las escuelas del nivel.

En la investigación continuaremos indagando en el proceso de vinculación interinstitucional e intrainstitucional. Con respecto al primero, con la intención de favorecer la integración de la institución universitaria al contexto social del que forma parte. En vistas de la segunda relación, avanzaremos en la necesaria articulación entre asignaturas y formadores de la carrera con la intención de generar acuerdos didácticos acerca de: gestión de la clase, estrategias para favorecer distintos aprendizajes, ayuda pedagógica, planificación, evaluación, dinámica grupal, organización, entre otros. Acuerdos que favorezcan la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, como así también, la integración entre formación profesional y práctica educativa.

CONCLUSIONES

Conforme a lo antes dicho, sostenemos que en la práctica de Residencia docente la confianza entre los actores intervinientes (estudiantes, coformadores/as maestros/as, directivos/as y formadores/as) permite materializar las acciones que se encuadran en el trabajo colaborativo. En este marco se propone realizar las prácticas de la enseñanza en pareja pedagógica, con la intención de favorecer la reflexión crítica sobre la práctica en el aula y el proceso de

construcción del conocimiento profesional. La posibilidad de que pudieran contar con un/a compañero/a en todo momento, en las dudas, en las certezas, en los miedos, en la confianza, en los buenos momentos y en los no tan buenos; contribuye a liberar tensiones y a minimizar ciertas incertidumbres.

El trabajo de articulación interinstitucional e intrainstitucional permite la creación de relaciones de colaboración mutua que redundan en beneficio de la formación profesional inicial y en servicio.

Estamos en condiciones de afirmar que, en la práctica de Residencia, la confianza entre los actores intervinientes propicia la creación de comunidades de aprendizaje que redundan en trabajo en equipo, compromiso, libertad, participación en la construcción institucional y fortalecimiento del vínculo interinstitucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Davini, C. (2005). Pedagogías en la formación de los docentes: problemas de la formación en acción. En C. Davini, *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Capítulo 4, 99-106. Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Capítulo I y capítulo II, 11-61. Colección Triángulos Pedagógicos. Kapeluz.

Sanjurjo, L. (2009) (Coord). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. HomoSapiens.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, Vol XVI. N° 1, Enero – junio 2012, p. 22-32. ISSN 2313-934X. [http:// www.fchstumlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/](http://www.fchstumlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/) Consultado 01/10/2013. 11 hs.

Sanjurjo, L. (2016). *La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria*. Universidad Nacional de Quilmes.

Un sujeto que resulta del disenso con la práctica

Jorge Nella

María Eugenia Villa

Fernando Saccardo

María Florencia Zárate

Grupo de Investigación en Juego (GIJ). Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Universidad Nacional de La Plata

jorgenella@hotmail.com

gkvilla@gmail.com

fersaccardo@gmail.com

zaratepocha@gmail.com

RESUMEN

En los primeros proyectos de investigación del Grupo de Investigación en Juego nos encontramos que ante el interrogante de qué enseñaban los profesores al momento de presentar el juego en sus clases, nos respondían en su gran mayoría, con frases tales como –“doy juego”, en lugar del –“enseño”, tal o cual cosa.

Si bien la expresión *dar, mostrar o señalar* como equivalencia del término enseñar, está bien usada; ya que etimológicamente “enseñar” deriva del latín *insignare*, que significa señalar, debemos reparar en que este modo de entender a la enseñanza es lo que Jacques Rancière (2019), llamará “consenso”, en donde se anula la posibilidad de irrupción del orden dado. Consenso que no se trata de un acuerdo entre personas, o entre iguales, sino en donde el sentido está “de acuerdo” con el sentido hegemónico, el acuerdo entre un régimen sensible de presentación de las cosas y el modo de interpretación de su sentido.

Por lo que, si los espacios llamados educativos pretenden, no solo la transmisión del mundo, sino además su transformación, podemos recuperar otro término de Rancière, la del “disenso”. Un disenso que pretende la ruptura de un sentido anudado a otro sentido, de palabras adheridas a cosas, de cuerpos unidos a capacidades naturalizados, de situaciones enquistadas en razones habituales. Por lo que consideramos pertinente una intervención entendida como análisis, compuesta por dos operaciones: la enseñanza y el estudio; que estarán abocados a la articulación entre significantes de la práctica a enseñar.

PALABRAS CLAVE: consenso; disenso; análisis; enseñanza, estudio

LA ENSEÑANZA COMO CONSENSO – MOSTRAR, DAR, ENSEÑAR

En los primeros proyectos de investigación del Grupo de Investigación en Juego, radicado en la Universidad Nacional de La Plata, nos encontramos que, ante el interrogante de qué es lo que enseñan los profesores al momento de presentar el juego en sus clases, en general respondían con frases tales como –“doy juego”, en lugar del –“enseño”, tal o cual cosa.

La expresión *dar*, *mostrar* o *señalar* como equivalencia del término enseñar, está bien usada; en tanto etimológicamente “enseñar” deriva del latín *insignare*, que significa señalar, o *insignis*: marcar, lo que se destaca por una señal. Es decir, que hay un uso del término de enseñar que es el decir “esto”, “aquello” o “alguien” en el sentido de *señalar* la referencia, a la cosa, a lo que es y nombrarlo, ponerle un signo. Como así también, el uso de ser guiado o seguir señas.

Si bien reconocemos la importancia y necesidad del uso del término de esta manera, también podemos registrar lo que nos visualiza Jacques Rancière (2019). El autor llama “consenso” a este tipo de diálogo, que anula la posibilidad de irrupción del orden dado. Consenso, para este autor, no es el acuerdo entre personas, el acuerdo entre iguales, sino que se da en tanto el sentido está “de acuerdo” con el sentido hegemónico, el acuerdo entre un régimen sensible de presentación de las cosas y el modo de interpretación de su sentido.

[...] el consenso es un acuerdo entre sentido y sentido, o, en otras palabras, entre un modo de presentación sensible y un régimen de significado. El consenso, como forma de gobierno, dice: está muy bien que la gente tenga diferentes intereses, valores y aspiraciones; sin embargo, todo debe estar relacionado con una realidad única, una realidad que es experimentable como un dato sensorial y que tiene una sola significación posible. (Ranciere, 2019: 159)

Este enseñar, posibilita el señalar con el índice a cualquier parte de la realidad sin dar lugar a ningún intersticio por el que pudiera introducirse la duda o la refutación; ya que se instaura en cada paso, entre la palabra y la cosa, la inmediata correspondencia de su sentido. De este modo, quedan asegurados los modos de reproducción cultural que no se responsabilizan por el pensamiento, sino por su reproducción.

LA ENSEÑANZA COMO DISENSO – PROBLEMATIZAR, ANALIZAR, PENSAR

Después de la lectura de obras como la de Michel Foucault, entre otros, podemos pensar que el referente, “eso” que señalamos y nombramos, no existe independientemente de un discurso; que tanto palabras como cosas por sí solas no tendrían ningún sentido si no es porque aparecen dentro de un discurso que las signifique.

Por lo que, si la pretensión de ciertos espacios llamados educativos se basa no sólo en la transmisión del mundo, sino además en su transformación, no sería un cometido posible mediante una enseñanza del referente, del consenso; sino mediante una alteración.

Volviendo a Rancière, recuperaremos su término “disenso” para pensar una enseñanza que se diferencie del consenso. Un disenso que pretende “la ruptura de un sentido anudado a otro sentido, de palabras adheridas a cosas, de cuerpos unidos a capacidades naturalizados, de situaciones enquistadas en razones habituales” (Greco, 2012: 14-15). Un disenso no es un conflicto de intereses, opiniones o valores; es una división incrustada en el sentido común, un litigio, como lo llama el autor, sobre lo que está dado y sobre el marco en el que vemos algo como lo dado.

Llamaremos a esto la eficacia del disenso, que no es una denominación del conflicto como tal, sino de un tipo específico del mismo, un conflicto entre sentido y sentido. El disenso es un conflicto entre una presentación sensible y una forma de hacer sentido de ella, o entre varios regímenes sensibles y/o “cuerpos”. Esta es la manera en que puede decirse que el disenso reside en el corazón de la política, dado que, en el fondo, esta última consiste en una actividad que vuelve a trazar el marco en el que se determinan los objetos comunes. La política rompe con la evidencia sensible del orden “natural” que destina a individuos y grupos específicos a ocupar las posiciones de gobernar o de ser gobernados, y los asigna a vidas públicas o privadas, orillándolos a un cierto tiempo y espacio, a unos “cuerpos” específicos, o, en otras palabras, a formas específicas de ser, ver y decir. (Rancière, 2019: 155)

Así, ante la conocida frase “los hechos hablan por sí solos”, la enseñanza del disenso no se ancla ante los *hechos*, las cosas, ni las palabras; sino en lo que se *habla* del hecho, para así recuperar el núcleo político que el modo del “consenso” abandona.

LA PRÁCTICA CULTURAL QUE NO ME ES PROPIO

El poder acceder a una enseñanza como disenso hace que nos corramos de la Lógica del Signo o Referente, para acercarnos a una Lógica del Significante, como lo llamó Jacques - Alain Miller (Miller, 1973).

Así, es necesario distinguir el significante del signo, que según Charles Peirce: “Un signo, o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente” (Peirce, 1986: 22). Esto se produce porque en el signo lingüístico, tal como nos enseñó Ferdinand de Saussure (1945), se distingue un significante (imagen acústica) y un significado (idea, unidad significativa) y lo más importante del signo, es que alude a un referente (realidad

a la que remite) lo que nos permite hacer uso de palabras como “esto”, “aquello” o “algo”, para referir a un particular directamente conocido: Juan, mesa, o juego, (como si pegáramos una etiqueta a una cosa que nos permita reconocerla). Es decir que, por su posibilidad de fijar y su carácter limitado, manejarse a través de signos es sostener, por un lado, la *idea* de la referencia a “la cosa”, cuyo estatuto se nos presenta por una parte como natural, en el que Juan es Juan, mesa es mesa y juego es juego; y por el otro, que la existencia de esa referencia es previa al lenguaje. En el mundo del signo el lenguaje no es causa de la referencia, sino que es el medio que nos permite referirnos a esa *idea* de la cosa.

En cambio, el significante en sí mismo, no representa nada, no tiene relación directa con un significado y por ende mucho menos a una referencia. Es decir que, desde este modelo, una referencia no podría ser considerada previa a la articulación entre significantes, porque su particularidad es la de construirse como pura diferencia: ser lo que los otros no son, por lo tanto, se define en su valor opositivo a otro significante.

Esto nos lleva a que, al significante, no le interesa rastrear los significados que están por debajo de cada palabra, ni evaluar posibles congruencias o arbitrariedades con el significado (si coincide con el diccionario); porque justamente es su articulación la que engendra el significado. Es así, que en su encadenamiento no aparece el “esto” o “aquello”, sino que se configura el “eso” que se enuncia como asunto, tema, trama de discurso.

Cabe aclarar, que si bien estamos utilizando el término *significante* para entender como se estructura lógicamente en el lenguaje; al pasarlo al nivel gramatical podríamos decir que en tanto las palabras están gramaticalmente ordenadas sería factible leer algo allí. En tanto que hay diferencia entre una palabra y la otra es que se establecen relaciones gramaticales de las que se desprenden sentidos. Y algo más, este leer, ya sea en una práctica cultural, en la enseñanza, en su uso, en nuestras clases, etc., lo que llamamos significante no son solo las palabras, sino también frases, gestos o acciones, que en tanto lectura portan sentido.

Una enseñanza como disenso se distinguirá de la lógica del signo, porque al decir “esto”, “aquello” o “alguien” tendrán un sentido posible sólo en la articulación de significantes y no en la referencia a la cosa, a lo que “es”. Por lo que será justo ahí, en la articulación de los significantes donde buscaremos al *sujeto*, al sujeto de la enseñanza.

EL ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA CULTURAL Y LA POSIBILIDAD DE LEER Y ESCRIBIR ALGO SOBRE “ESO”

¿Qué característica tiene un encuentro a dialogar en la enseñanza como disenso? Es un diálogo que nos da la posibilidad de poder leer y la posibilidad de operar una escritura. No es leer y luego escribir, sino es una escritura que lee y una lectura que escribe. Hay un plano narrativo, donde alguien va a situar su motivo, su historia, va a proponer coordenadas a un

asunto o tema, se va a suministrar información sobre una estructura lógica de una práctica, se van a presentar los *representamen*, de aquello que nos es coherente, para hacerles preguntas, interpelarlas, cuestionarlas; no del tipo ¿Comprendieron?, ¿Está claro?, ¿Alguien tiene alguna duda?, ya que estas preguntas generalmente no solo cierran el diálogo, sino que nos encontramos con respuestas ritualizadas, estereotipadas que se dan sin cuestionar los saberes existentes. Sino, interrogantes tales como: ¿De qué te diste cuenta...? ¿Qué le dirías? ¿Qué pasó antes..., y luego...? ¿Qué sentido tiene para vos? ¿Se te ocurre otra manera? ¿Cómo te imaginas que...? Permite no sólo argumentar ideas e intercambiarlas, sino también a organizar la información, a formular sus propias preguntas; ya que, nuestros estudiantes ¿sabrán preguntar? ¿Alguna vez se les ha enseñado a hacerlo?

Esa especie de ida y vuelta, que no es más que el encuentro de una conversación en el registro del “plano narrativo”, está operando sobre el significante, ya que lo estamos poniendo en relación con otros significantes, viéndose así afectado algo del orden del sentido; una narrativa que irá jugando en esa división entre saber y verdad.

Esta intervención no opera en quien habla en primera persona, YO quien escucha; ni con la segunda, TÚ quien me dice; sino lo que está en posibilidad de ser leído el: ESO quien habla y piensa. Esta tercera opción es una persona gramatical, pero que no coincide con los pronombres personales. “Eso” que habla es impersonal, es tercera persona, pero que no es persona como tal, porque durante una conversación, tú y yo hablamos de “eso”. Es un decir que no está soportado por ninguna persona individuuable, sino por un discurso que lo sostiene con poder, y que además le otorga existencia.

Resumiendo, el material de trabajo en una enseñanza como disenso, no es el cuerpo orgánico que se mueve y transpira (en el caso de nuestro campo de la educación física), ni tampoco es el hecho (como podría trabajar un biólogo, físico o músico), sino el “eso habla” que hace que nuestros cuerpos hagan cosas, tomemos decisiones, nos divierte o enoja, etc.

UNA INTERVENCIÓN DE DOS MOMENTOS

Consideramos pertinente llamar a la intervención a partir del disenso como *análisis* o *problematización*, y que la misma está compuesta por dos operaciones. Estas operaciones son la *enseñanza* y el *estudio*. Dicho análisis, es la relación de estas dos operaciones en correspondencia a una práctica cultural. Es decir, que la enseñanza y el estudio están abocados a la articulación entre significantes de dicha práctica.

Denominamos *enseñanza* a una operación porque justamente, como desplegamos al comienzo tiene un intento de nombrar, pero que a diferencia de la Lógica del Referente que intenta fijar un sentido, acá su función será la de producir un efecto de vaciamiento de sentido, es decir, la función de la enseñanza es producir una insensatez. Llamamos *estudio* al lugar

donde la insensatez producida por la enseñanza se coherentiza como sentido al articularse con un cierto régimen de verdad.

De esta manera, posicionar un sujeto en un análisis es inaugurar la anticipación de un cierto espacio-tiempo particular e imaginario que cobrara sentido si y solo si, la operación estudio ejerce en sincronía su función. Es fundamental destacar que no hay simetría (reciprocidad) entre la enseñanza y el estudio, son dos conceptos diferentes, que articulados y en funcionamiento sincrónico materializan la relación, la del análisis. Así, el análisis de una práctica puede ser enunciado de la siguiente manera: *Analizar las prácticas culturales es producir un lugar donde, al poder modificar la cadena significativa, surgen efectos de creación de sentido.*

¿Cuándo opera esta enseñanza? Cuando nos y los enfrentamos a lo nuevo que instaura *lo diferente*. Ahora bien, para que sea considerado diferente, se requiere previamente algo que instaure las diferencias. Si no hubiera diferencias, nada podría decirse sobre lo distinto entre un suceso y otro, entre un pensamiento y otro. Esta diferencia remite justamente, como vimos en el apartado anterior, al significativo, ya que como nos dice Saussure (1945), el mismo *vale* en tanto allí se presenta la diferencia, por lo que el significativo (como novedad) quiebra algo del orden de la mismidad, de aquello que articulaba como lo conocido, lo sabido, lo seguro, haciendo surgir *la falta*, haciendo que un significativo *no* represente un sujeto en relación a otro (nuevo) significativo¹¹¹.

Que haya algo considerado como nuevo, extraño o intrusión, se debe a que ha habido un cambio que está llamando nuestra atención, que nos permite identificar que no es lo mismo esto que aquello. Que se nos está mostrando como un sin-sentido, como algo insensato. ¿Qué es la insensatez? Que no se entiende. ¿Por qué? Porque estamos tratando con algo que nos ubica en un lugar más allá de su identificación simbólica. Es decir, que eso, que estaba articulado (entre significantes), ahora se nos presenta como una zona que se encuentra en falla, una falta en el saber. Pero hay que advertir que este sin-sentido, implica a su vez, un plus de sentido, un deseo, según el cual suministrará más material asociativo ya que lo no sabido se ordena como marco del saber.

Así, como nos indica Bruno Bonoris, la pérdida de identidad sustancial y narrativa del sujeto por medio de la duda es lo que permite su nacimiento, “El sujeto surge cuando un individuo es privado de su contenido sustancial, cuando el saber es puesto íntegramente en cuestión”

¹¹¹ Aquí estamos haciendo referencia a la definición dada por Lacan en *Escritos*: “Nuestra definición del significativo (no hay otra) es: un significativo es lo que representa al sujeto para otro significativo” (Lacan, 2009:779). Esta fórmula es producida a partir de la de Peirce cuando define al signo como “algo que representa algo para alguien”. Lacan la modifica críticamente pero explicitando el soporte que encontraba en la misma. De esta manera, el significativo (saussuriano), a diferencia del signo, “representa al sujeto para otro significativo” (Miller, 2000: 161).

(Bonoris, 2019: 19). El sujeto es lo que se ubica como hipótesis de que hay un Saber que no se sabe, es sujeto de la falta. Este sujeto hipotético surge en el vacío producido por la relación significativa.

De esta manera la falta tiene valor en sí misma, no como ausencia de conocimiento, sino como enigma. Allí donde debería haber sonido –supuestamente– se resguarda un sentido todavía incompleto, un misterio a develar, una posible reflexión. Apuesta a la construcción sobre lo desconocido y lo hace de un modo diferente: apostando a los silencios, a los enigmas, a lo aún no dicho. Enseñar es hacer ver ese vacío en la estructura de la práctica. Enseñar sería justamente señalar el vacío, señalar la falta, mostrar una carencia en lo que la corriente lacaniana llamó Otro y aquí estamos identificando como práctica cultural.

[...] la dimensión más radical de la teoría lacaniana consiste [...] en darse cuenta de que el gran Otro, el orden simbólico [práctica], también está *barré*, tachado, por una imposibilidad fundamental, estructurado en torno a un núcleo imposible [...]. Sin esta falta en el Otro, el Otro sería una estructura cerrada y la única posibilidad abierta al sujeto sería su radical enajenación en el Otro. O sea que es precisamente esta falta en el Otro la que permite al sujeto lograr una especie de “des-enajenación” llamada por Lacan *separación* [...]. Esta falta en el Otro da al sujeto, por así decirlo, un espacio de respiro, le permite evitar la enajenación total en el significante, no llenando su falta, sino permitiendo que él mismo, su propia falta, se identifique con la falta en el Otro. (Zizek, 2003: 168)

Frente a la demanda simbólica del Otro como práctica cultura (sea este deporte, literatura, historia, etc.), debe decidir qué maniobra hacer, optando entre responder a la demanda para alojarse en ese *deber* del ser de como practicante, en ese *ideal* del Otro; o responder al deseo como pregunta mostrando su falta en la estructura, pregunta que genera una incertidumbre que no tiene lugar fijo donde llegar, sino que se va a producir en el acto (Nella, 2023). Dicha pregunta no es más que la incapacidad del sujeto para satisfacer la identificación simbólica, para asumir plenamente y sin construcción el mandato simbólico de dicha práctica.

EL MOMENTO DEL ESTUDIO COMO CREACIÓN. LA BÚSQUEDA DE SENTIDO

Será a través de ese marco, dado por la novedad que generó la insensatez de lo no sabido, que se podrá avanzar en la producción de algo nuevo, es decir que el vaciamiento de un sentido habilita el deseo (para o de) ordenar los elementos con los que se producirá un nuevo sentido. La enseñanza se da por la vía de la articulación de la falta pero ahora en estudio. Es decir que la operación anterior, la de la enseñanza no fue más que una maniobra sobre lo simbólico para ingresar al momento de su estudio.

El sujeto contando con su propia falta, la pone a operar para responder a la falta en el Otro, la de la estructura de la práctica. Así una falta se articula con otra falta. Esta falta no es más que el deseo de saber, es el más allá de la propia demanda que presenta el juego, es lo que está oculto para alguien.

Estudiar es brindar el lugar que pueda dar respuesta/consistencia a lo insensato de la maniobra de enseñanza, ya que el desconocimiento tiene como punto de partida la producción misma de sentido. Y el lugar donde ir a buscar dicho sentido se halla en la misma estructura de la práctica.

No se trata de liberarse del Otro, es decir de la práctica, sino de articularse con su falta. Y para ello, tengo que hacer uso del pensamiento que alude a la acción que remite al anudamiento de la práctica, pero ahora como potencia transformadora. Este trabajo de transformación, es un trabajo de alteración que procede separando lo que está adherido en las maneras de pensar, de hacer, de ver y de decir habituales, que sólo “repite” en términos conceptuales la realidad, para que de esta manera podamos reunirlos nuevamente con lo que había quedado desvinculado, para poder volver a articularlos de manera inéditas o validando argumentativamente lo que hay.

Este hecho da lugar a pensar que no somos totalmente libres en este acto, ya que respondemos con las baterías de significantes de las que disponemos y porque este deseo está sostenido en la falta en el Otro, en la incompletud que se revela en la práctica. No está separado de la estructura sino constituido en relación con ella. Este doble carácter, parcialmente interno a la estructura y aún así no determinado por ella, significa que los agentes transforman sus identidades poniendo en acto ciertas posibilidades estructurales y rechazando otras (Buenfil, 2019: 105). Nuevamente, el pensar adviene allí donde es tomado en el campo del Otro, en la misma práctica.

Estudiar es salir a la búsqueda de ese saber que no se sabe. Estudiar es la operación en la que se crea una imagen de estructura que sostiene el sentido producido para suturar el vacío causado en la enseñanza. Estudiar es intentar llenar ese vacío mediante articulaciones significantes con el objetivo de producir efectos de sentido. Así, el estudiar crea realidad, funda nuevo sentido de la realidad. Por eso la realidad es algo en permanente transformación. Lo hace aparecer de otro modo. Revela significaciones que antes no tenía. De esta manera el mundo no es una cosa dada, fija y preestablecida, sino que “el mundo mundeá”. ¿Cómo “mundeá” el mundo? En la medida en que vamos siendo en este análisis, es esta articulación entre enseñanza y estudio, transformamos el mundo: éste es histórico, y por eso no “es” sino que es “siendo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonoris, B. (2019). *El nacimiento del sujeto del inconsciente*. Letra Viva.
- Buenfil Burgos, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica*. CLACSO.
- Greco, M. (2012). *El espacio político. Democracia y autoridad*. Prometeo.
- Lacan, J. (2009). *Escritos 2*. Siglo XXI.
- Miller, J. (2000). *El lenguaje, aparato del goce*. Colección Diva.
- Miller, J-A. (1973). La sutura. Elementos de la lógica del significante. En: *Significante y sutura en el psicoanálisis*. Siglo XXI.
- Nella, J. (2023). Hablemos del juego libre en ámbitos educativos. En: *Lúdicamente*, Vol. 12, N°243, Año 2023. Octubre 2023, Buenos Aires.
- Peirce, C. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Rancière, J. (2019). *Disenso*. Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

Valoraciones de las estrategias didácticas de cursada, hecha por estudiantes de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación en la carrera Ciencias de la Educación (UNLP). Lo que la pandemia nos dejó

Verónica Mancini

Andrea García

E. Marcelo Pereiro

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

vmancini@fahce.unlp.edu.ar

agarcia.biologia@gmail.com

emarcelop@hotmail.com

RESUMEN

Durante los ciclos 2020/2021 la educación universitaria debió ser ajustada a la enseñanza virtual. Finalizado este contexto, en 2022, volvimos a las aulas. En pandemia, Fundamentos Biológicos de la Educación, de 3º año del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, debió diseñar e implementar nuevas y diversas metodologías de enseñanza. Las mismas propiciaron espacios de innovación, aprendizaje y reflexión sobre los modos de enseñanza.

El objetivo del trabajo consistirá en conocer las estrategias mejor valoradas por el estudiantado en la vuelta a la presencialidad en 2022/2023; analizar comparativamente cuáles de ellas fueron efectivas en pandemia, surgieron en ese contexto y *llegaron para quedarse* y reflexionar sobre las estrategias recuperadas y favorecidas por la presencialidad. Las estrategias surgidas en la pandemia, tales como: uso del campus de la FaHCE, grupo de WhatsApp; resolución y entrega de trabajos de cuatro unidades de teóricos como práctica de escritura son muy bien valoradas por los/as estudiantes en la presencialidad y *“llegaron para quedarse”*. Otras como la visita a Instituciones, los debates grupales y evaluaciones escritas individuales, se recuperaron en la presencialidad y son calificadas positivamente por los/as alumnos/as.

PALABRAS CLAVE: enseñanza en contexto; presencialidad/virtualidad; estrategias educativas; valoraciones de estudiantes

INTRODUCCIÓN

En marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el estado de pandemia por COVID-19 y a través del decreto presidencial N°297/2020, en la República Argentina, se determinó para todo el territorio el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que obligó a la suspensión de todas las actividades. En ese contexto, las prácticas educativas en la universidad, así como en todos los niveles, debieron ser abruptamente ajustadas a la enseñanza remota y virtual. Finalizado el contexto educativo de aislamiento, en el ciclo lectivo 2022, debíamos volver a las aulas. Tal como lo anticipamos en un trabajo publicado previamente -Mancini, García y Pereiro (2023)- en el que se analizaron las estrategias didácticas valoradas por el estudiantado en contexto de pandemia, esta vuelta a la presencialidad implicaría transitar “una etapa de balance, reflexión y toma de decisiones, en el que muchas de las estrategias diseñadas en dicho contexto llegaron para quedarse” (p.5). Nos resultará relevante analizar en este trabajo, qué estrategias didácticas surgidas en contexto de pandemia (2020-2021) pudieron (o debieron) sostenerse en la vuelta a las aulas (2022-2023) de la cursada de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación (FBE) y cuáles son las fortalezas de las mismas según los contextos de clase.

Consideramos a las estrategias didácticas, a partir de los aportes de Barriga y Hernández (2002), como el conjunto de procedimientos y recursos seleccionados por docentes destinados a favorecer el logro de los objetivos de aprendizaje y de este modo, optimizar la acción didáctica. Sumamos a esto los aportes de Adúriz Bravo (2020) quién refiere al concepto de *enseñanza en contexto*, en el sentido de un “escenario” o encuadre temático constituido por múltiples situaciones de la realidad cotidiana relacionadas entre sí, como pudo ser la circunstancia sociosanitaria por todos/as conocida, en la que se dictaron durante dos años clases virtuales en la universidad y como pueden ser los nuevos contextos áulicos post-pandemia, mucho de los cuales sostuvieron modalidades de tipo híbrida. Este concepto, que adquiere múltiples sentidos en la práctica, refiere en este caso a la combinación de prácticas presenciales (en el aula), sincrónicas virtuales, combinadas con trabajo asincrónico en plataformas educativas, en el dictado de clases (Martínez-González, 2022).

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

En contexto de pandemia, la cátedra de FBE, perteneciente al primer cuatrimestre del 3º año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), debió diseñar e implementar diversidad de metodologías de enseñanza que hasta ese momento no se habían usado en la presencialidad. Las mismas propiciaron espacios de innovación y aprendizaje tanto para docentes como para estudiantes, basados en una reflexión crítica sobre los modos de enseñanza de la materia y de la ciencia

en particular.

La cursada de los prácticos (TP) en la virtualidad debió recortar su cronograma de ocho trabajos prácticos a seis, por cuestiones de tiempo y contexto, pero en la vuelta a la presencialidad, se conservó el dictado de seis trabajos. En ellos se abordan temas vinculados a la biología humana como: bases celulares y moleculares, cerebro y tejido nervioso, sinapsis y funciones ejecutivas para el aprendizaje (Mancini, et al. 2023). Los teóricos acompañan a los TP con el desarrollo de las cinco unidades del programa. La primera de ellas fundamenta a la materia en el plan de estudio de la carrera, trabaja el concepto de neuroeducación y aborda al ser humano desde su complejidad biopsicosocial. A partir de la segunda unidad hasta la cuarta, aparecen contenidos biológicos articulados con los ya mencionados de los TP. La quinta y última unidad incluye temas sobre salud y educación. En la virtualidad se diseñaron cuatro trabajos de teóricos, de entrega obligatoria para la promoción de la materia. La quinta unidad fue evaluada a través de la entrega de un trabajo final integrador. Esta modalidad instalada en contexto de pandemia, se conservó en la vuelta a la presencialidad, dado que los/las estudiantes manifestaron que esta forma de trabajo *“los/las ordenaba en el estudio y cursada de la materia”*.

Tal como pusimos de manifiesto en el trabajo que precede a este (Mancini et al., 2023) en *el contexto COVID*:

“la cátedra de FBE implementó estrategias diversas, tales como: grabación de clases explicativas con apoyatura de presentaciones en Powerpoint; selección y diseño de las actividades que lo/as estudiantes debían realizar, corrección y retroalimentación individual o grupal de cada entrega; grupos de Whatsapp manejado por estudiantes adscriptos a la cátedra para fortalecer vínculos y como una vía de comunicación directa; encuentros sincrónicos a través de Zoom; recomendaciones de videos explicativos y animaciones modelizadas de diferentes páginas web para temas con un nivel de abstracción y complejidad mayor (síntesis de proteínas, mecanismos de transporte a través de la membrana celular, tipos de sinapsis y otros)”(p.3).

Frente a esto nos preguntamos ¿cuáles de las estrategias implementadas en la pandemia serán efectivas para su continuidad en la vuelta al aula (ciclos 2022/2023)? ¿Qué estrategias no utilizadas en la virtualidad podríamos recuperar en la presencialidad? ¿Cómo valoran los/as estudiantes las diferentes estrategias desplegadas en la cursada? El objetivo de este trabajo, dentro de este marco de análisis, consistirá en conocer las estrategias mejor valoradas por el estudiantado en la vuelta a la presencialidad en los ciclos lectivos 2022/2023; analizar comparativamente cuáles de ellas fueron efectivas en pandemia, surgieron en ese contexto y *llegaron para quedarse* y reflexionar sobre las estrategias recuperadas y favorecidas por la presencialidad.

ABORDAJE METODOLÓGICO

En los ciclos 2022 y 2023 cursaron y aprobaron la materia Fundamentos Biológicos de la Educación (FBE) 66 estudiantes (33 en 2022 y 30 en 2023). Al cierre de la cursada se implementó una encuesta en formulario google que fue respondida por 55 estudiantes (30 del 2022 y 25 del 2023). La misma contaba con 12 preguntas en 2022 y 14 preguntas en 2023, la cual fue analizada en planilla Excel y nos proporcionó datos valiosos y variados para reflexionar sobre diferentes aspectos de la cursada: información biográfica; valoración de la eficacia de los contenidos abordados; indagación sobre las estrategias y actividades desarrolladas por la cátedra que resultaron más significativas en sus procesos de aprendizaje; propuesta de trabajo final para la aprobación y promoción de la materia, entre otras.

En el año 2022 se obtuvieron 30 respuestas. Respecto de los datos biográficos del grupo encuestado registramos que se encuentran en un rango etario entre 19 y 48 años, siendo 29 años el promedio de edad y 20-21 y 23 las edades con mayor frecuencia. Cuatro de estas estudiantes poseen otros títulos de grado: 2 son profesoras de Nivel Inicial, una profesora de Historia y 1 psicopedagoga. La mayoría se encuentra cursando 3° año (64%) de las carreras, dado que la materia no tiene correlativas. En el 2023 se obtuvieron 25 respuestas. El rango etario de quienes respondieron la encuesta oscila entre los 20 y los 50 años, siendo los 20 años la edad promedio, con un 36% de participantes y dentro del rango de 20 a 25 años encontramos las edades con mayor representación de los/as participantes. De 25 estudiantes, el 32% trabajaban como docentes al momento de la encuesta. En cuanto al año que se encontraban cursando en las carreras de Ciencias de la Educación, el 68% corresponden a estudiantes de 3° año, valor aproximado y coincidente con el ciclo 2022

Las preguntas que se analizaron para cumplir con el objetivo de este trabajo tuvieron relación con las *percepciones de los/las estudiantes respecto de las estrategias didácticas utilizadas por la cátedra de FBE en la cursada 2022 y 2023*, con la vuelta a la presencialidad, inmediatamente después del período de virtualidad (2020-2021). Para ello se les solicitó que valoren con una escala de 0 a 6 puntos, siendo 0 - nada significativo- y 6 -muy significativo- algunas cuestiones.

En la encuesta 2022, de las 30 respuestas obtenidas, analizamos la valoración de las estrategias utilizadas en la cursada, destacando que: el *uso del campus virtual* fue valorado con 6 puntos por el 63,3%, 26,6% de los/las estudiantes le asignó 4 ó 5 puntos, el 10% entre 1 y 3 puntos. La utilización del *grupo de Whatsapp* para la comunicación fue valorada con 6 puntos por el 46,6%, entre 4 y 5 puntos por el 36,6 % y el 16 % le dio entre 1 y 3 puntos; respecto del uso del *uso del correo electrónico* con misma finalidad, fue puntuado con 6 puntos por el 60%, con 5 puntos por el 26,6% y el 13,3% asignó entre 1 y 3 puntos. Otra de

las estrategias con mayor porcentaje de valoración máxima fue la *práctica de escritura y corrección/devolución de los trabajos prácticos* siendo que el 60% asignó 6 puntos, 30% entre 4 y 5 puntos, y el 10% entre 1 y 3 puntos. Las *presentaciones en Powerpoint* de teóricos y prácticos obtuvieron entre 6 y 5 puntos por parte del 79,9%, entre 3 y 4 puntos por el 6,6%. Finalmente, fueron valoradas las consignas de parcial, que respondieron a dos modalidades diferentes, una domiciliaria y otra presencial: el 73,3% valoraron con la puntuación máxima la *consigna del parcial domiciliario*, el 20% entre 4 y 5 puntos, el 6% con 3 puntos mientras que la *consigna del parcial presencial* fue valorada con 6 puntos por el 43,3%, 4 y 5 puntos por el 46,6% y el 10% asignó 3 puntos.

En la vuelta a la presencialidad pudimos recuperar una actividad que no pudo concretarse en el contexto de pandemia, como es la *visita al Colegio Nacional "Rafael Hernández"* (UNLP), en el que entrevistamos a profesionales del campo de las Ciencias de la Educación que se desempeñan en diferentes roles (dirección, espacio de orientación educacional, etc.). El 63,3% de los/las encuestados/as asignó 6 puntos a la *visita*, el 23,33% entre 3 y 5 puntos, 6,6% entre 1 y 2 puntos.

En la encuesta 2023, de las 25 respuestas obtenidas sobre la valoración de las estrategias utilizadas en la cursada, se destacan: el *uso del Campus Virtual como espacio de acceso a los textos* fue valorado con 6 puntos por el 68% de los/las estudiantes; 24% le asignó entre 4 y 5 puntos; 8% entre 1 y 2 puntos. La *utilización del grupo de WhatsApp como medio de comunicación*, el 64% lo valoró con 6 puntos y 16% con 4 ó 5; mismo valor se encontró en la puntuación del *uso del correo electrónico como medio de comunicación*. Respecto de las *Prácticas de escritura y corrección/devolución de TP*, el 32% lo valoró con 6 puntos; el 44% le asignó entre 5 y 4 puntos. El *uso de Powerpoint explicativo*, el 48% lo valoró con 6 puntos y 36% entre 4 y 5 puntos. Las consignas para las dos evaluaciones parciales fueron de dos tipos: *la consigna de parcial domiciliario* fue valorada por el 40% con 6 puntos; el 32% le asignó entre 5 y 4 puntos; mientras que *la consigna de parcial presencial* fue valorada por el 24% con 6 puntos mientras que el 56% puntuó con 5 ó 4.

Respecto de *la visita al Colegio Nacional*, 60% la valoró positivamente, asignándole 6 puntos; y el 28% entre 5 y 4 puntos.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados analizados se concluye que, en estas poblaciones con un rango etario promedio de 23 años, cursando en su mayoría el 3er año de carrera y con presencia de personas que ya se encuentran trabajando en el sector educativo, las estrategias y recursos mejor valorados en el contexto post-pandemia (2022-2023) fueron *las prácticas de escritura*, en los dos años; el *uso de recursos digitales* como apoyo explicativo de los

contenidos como por ejemplo *los power point*, fue muy bien valorado por la mayoría. En cuanto a las estrategias y recursos usados como medio de comunicación *el correo electrónico, el grupo de whatsapp y el campus de la FAHCE* utilizado como plataforma virtual de apoyo a las clases presenciales, resultaron ser altamente significativos como herramientas de comunicación y acceso a materiales en ambos años.

No hay dudas que la evaluación fue una de las mayores preocupaciones de los/las docentes en contexto de pandemia, por lo que en la vuelta a la presencialidad podían recuperarse estrategias evaluativas individuales y escritas, “controlables” en estos escenarios. La Cátedra, en relación a las evaluaciones parciales, durante la pandemia implementó la resolución de trabajos de tipo domiciliario y grupal (hasta 3 integrantes). En la vuelta a la presencialidad se conservó una instancia de parcial domiciliario grupal y se habilitó otra de tipo presencial e individual. Los datos obtenidos en la encuesta de opinión indican que en el ciclo 2022 el parcial domiciliario fue muy bien valorado, siendo que el 73% de los/las estudiantes le asignó 6 puntos y un 20% entre 4 y 5 puntos; en cuanto a la consigna de parcial presencial el 43,6% lo puntuó con 6 y un 46,6% con 5 ó 4 puntos. En el ciclo 2023 las valoraciones fueron diferentes, para el parcial domiciliario un 40% le asignó 6 puntos y un 32% entre 4 ó 5 puntos; mientras que la consigna presencial fue valorada con 6 puntos por el 24% y un 56% le atribuyó entre 5 ó 4 puntos. Habitados/as a realizar trabajos grupales y domiciliarios en pandemia, los/as estudiantes valoraron positivamente conservar al menos una de las instancias parciales con esta modalidad, manifestando cierta resistencia en principio, a rendir de manera individual.

Respecto de la visita al Colegio Nacional que pudo recuperarse en la vuelta a la presencialidad, es una actividad muy bien valorada por los/las estudiantes, entre el 68 y 76% le asignó valores máximos. Esta actividad que entusiasma mucho a los/las estudiantes pudo recuperarse con la vuelta a la presencialidad por razones lógicas.

Estas valoraciones sobre estrategias y recursos analizadas en contextos de presencialidad son coincidentes con las obtenidas en un trabajo anterior realizado en contexto de pandemia (Mancini et al., 2023).

Las estrategias surgidas en contextos de enseñanza virtual tales como: uso del campus de la FaHCE (antes utilizabamos el espacio de Aulas Web de la UNLP), el uso de grupo de WhatsApp; la resolución y entrega de trabajos de cuatro unidades de teóricos como práctica de escritura fueron implementadas en la vuelta a la presencialidad y son muy bien valoradas por los estudiantes y decimos que “*llegaron para quedarse*”. Mientras que otras estrategias como la visita a Instituciones, como el Colegio Nacional, que no pudieron efectivizar por obvias razones en pandemia, se recuperaron con la vuelta a la presencialidad y son muy bien valoradas por los/as alumnos/as.

Destacamos que la presencialidad favorece la recuperación de espacios de debate e intercambio entre estudiantes y docente-estudiantes, siendo que en la modalidad virtual los problemas de conectividad y el uso, muchas veces, de cámaras apagadas por parte de los/las alumnos/as, dificulta y obstaculiza esta práctica tan valiosa. Como sostiene Melina Furman (2020) la vuelta a la presencialidad nos permitió a los/las docentes capitalizar mucho de lo aprendido en la pandemia para enriquecer y mejorar los modos de enseñar y aprender. Esos escenarios nos permitieron explorar nuevas herramientas y estrategias en una suerte de capacitación acelerada y colectiva que tiene que ser aprovechada en la actualidad en los contextos áulicos.

En coincidencia con autores como Adell y Castañeda (2012) consideramos que las prácticas pedagógicas emergentes surgidas en contextos de pandemia y aislamiento en torno al uso de las TIC, se van sistematizando de a poco, estableciendo como desafío futuro el aprovechamiento de “todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (p. 15) consolidándose progresivamente de acuerdo a los contextos de presencialidad o modalidad híbrida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Area, M., González, D., Cepeda, O. y Sanabria, A. (2011). Un análisis de las actividades didácticas con TIC en aulas de educación Secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (38), 187-199.

Adúriz Bravo, A. (2020). Enseñanza de las ciencias naturales en tiempos de pandemia Repensando contenidos, métodos... y finalidades. Recuperado de <https://www.fumtep.edu.uy/noticias/noticias-y-novedades/item/1486-aportes-de-quehacer-educativo-en-tiempos-de-pandemia-ensenanza-de-las-ciencias-naturales>.

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, pedagogías emergentes?. En: Hernández, Pennesi, Sobrino y Vázquez (coord). *Tendencias emergentes en educación con TIC*, 13-32. Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Recuperado de [\(PDF\) Tecnologías emergentes, pedagogías emergentes? \(researchgate.net\)](#)

Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significado*. Mc. Graw Hill.

Furman, M. (2020). La educación poscovid-19: hacia una modalidad híbrida. Universidad Torcuato Di Tella. Recuperado de [La educación poscovid-19: hacia una modalidad híbrida \(conicet.gov.ar\)](#)

Mancini, V., García, A. y Pereiro, M. (2023). Estrategias didácticas en pandemia: valoraciones de los y las estudiantes en la cursada de la materia Fundamentos Biológicos de la Educación en la carrera Ciencias de la Educación (UNLP). *IV Jornadas de Educación a Distancia en el*

Nivel Superior (2023). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Martínez-González, J.S. (2022). Modalidad híbrida: nuevas formas de enseñanza. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico De La Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 4(7), 5-6.

Recuperado a partir de

<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/8435>

Actividad Integradora en Microbiología Clínica Animal. Aplicación práctica y evaluación de casos reales

María Fernanda Gómez
Javier Panei
M. Inés Gamboa
Romina Della Vedova
Florencia Vinocur

Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata

fgomez@fcv.unlp.edu.ar

javierpanei@fcv.unlp.edu.ar

minesgamboa@fcv.unlp.edu.ar

rdellavedova@fcv.unlp.edu.ar

fvinocur@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

La Microbiología Clínica Animal (MCA) es una ciencia que responde las necesidades clínicas del médico veterinario, con el fin de identificar el agente etiológico de una infección animal y establecer mediante el seguimiento microbiológico la enfermedad infecciosa actuante, determinando "*in vitro*" las drogas antimicrobianas contra los microorganismos identificados. Por este motivo, es fundamental para el diagnóstico, control y prevención de enfermedades infecciosas en animales, contribuyendo a "Una Salud". La experiencia se realizó con los estudiantes de MCA, curso de 4to año de la carrera de Microbiología, conformado por cuatro áreas: Bacteriología, Micología, Parasitología y Virología. La actividad integradora, elaborada por grupos de hasta 5 estudiantes, consistió en la elaboración y exposición oral de dos casos clínicos que afecten a un aparato o sistema asignado de dos especies animales hospedadoras diferentes, bajo supervisión docente. La experiencia estimuló el trabajo en equipo, así como también, la integración de las cuatro áreas de la microbiología y la práctica del criterio microbiológico. El trabajo en equipo en un curso de microbiología es esencial, no solo para el desarrollo de conocimiento científico, sino también para la adquisición de habilidades interpersonales y profesionales que serán valiosas a lo largo de la vida profesional.

PALABRAS CLAVE: actividad integradora; Microbiología Clínica Animal; casos clínicos

INTRODUCCIÓN

En la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se dicta la carrera de Microbiología (CM), la cual tiene como antecedente a la Carrera de Bacteriología Clínica e Industrial que surgió en 1912 como un Curso Experimental de Perfeccionamiento en Bacteriología. Fue creada por el Honorable Consejo Académico de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UNLP, siendo pionera, dadas sus características. El creciente interés y necesidad de ampliar los estudios que no cubría ninguna carrera Universitaria ni otorgaba ningún título de idoneidad, generó que, en la Facultad de Veterinaria, en 1917, se comience a concebir la idea de crear una carrera de nivel Universitario tendiente a la capacitación en aquellas actividades. Este proyecto se concretó en septiembre de 1930, cuando el Poder Ejecutivo del gobierno de la Provincia de Buenos Aires lo aprobó por decreto. En el año 2019 se modificó el plan de estudios de la CM, dejando de ser una carrera de grado (con ingreso especial) de 3 años, para ser de 5 años, con la finalidad de que el/la Microbiólogo/a tenga formación en microbiología aplicada a la salud pública, animal y ambiental, a la industria alimentaria y farmacéutica, a la biotecnología y al biodeterioro. Asimismo, contará con incumbencias para implementar y proponer las condiciones necesarias para el funcionamiento integral de laboratorios de diagnóstico, producción, control, desarrollo e investigación. La CM abarca el campo de conocimiento sobre bacterias, virus, hongos y parásitos. Propone que los egresados conozcan los fundamentos de las técnicas analíticas y las metodologías microbiológicas tradicionales y alternativas utilizadas para realizar el diagnóstico de enfermedades infecciosas de las personas y los animales, el control y fortalecimiento de la salud ambiental, asegurar la inocuidad de los alimentos y el desarrollo de nuevos productos alimenticios, y realizar el desarrollo y control de vacunas destinadas a personas y animales. Con este nuevo plan de estudio, se diseñaron un total de 46 cursos, distribuidos en 3 áreas específicas. El área de formación básica proporciona conocimientos básicos y metodológicos en distintas áreas de la microbiología, donde el estudiantado adquiere conocimientos en Microbiología general, Bacteriología general, Micología general, Parasitología general y Virología general los cuales se articulan con los contenidos de MCA. El área de formación aplicada aborda el estudio y la integración de distintos campos disciplinares de la microbiología, implicando habilidades para el análisis crítico y reflexivo en la resolución de problemáticas microbiológicas específicas de interés general y regional. Finalmente, el área de formación profesional se orienta a aportar conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarios para el ejercicio de la profesión en diferentes campos de la microbiología. También se intensifica la discusión crítica del rol del/a microbiólogo/a en el análisis, prevención y resolución de problemáticas generales y regionales e incluye

actividades que consolidan competencias que vinculan el saber teórico-práctico (Lucarelli, E, 1994) con la práctica profesional en el ámbito laboral.

En la mayoría de los diagnósticos realizados en las Instituciones de Educación Superior, el problema de la relación teoría-práctica en la formación de los profesionales suele ser un tema de discusión. Este problema, sin embargo, no es conceptualizado siempre de la misma manera, sino que se articula en torno a suposiciones y valoraciones diferentes sobre los aspectos que daría cuenta de este. Aúna estos planteos la valoración cada vez mayor del lugar de la “práctica” en la formación de los profesionales (Morandi, 1997).

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia se realizó por primera vez en el año 2023 con la segunda cohorte de estudiantes del curso MCA, que se dicta en el primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera. El mismo está conformado por cuatro áreas de estudio: Bacteriología, Micología, Parasitología y Virología, con docentes de las cuatro disciplinas que trabajan de manera colaborativa.

Según la reglamentación vigente, los cursos están integrados por Actividades presenciales obligatorias (APO) y está planificado en 13 APO, que se disponen de la siguiente manera: área micología (APO 1-3), virología (APO 4–6), parasitología (APO 7-9), bacteriología (10-12) y APO 13 para la exposición de la actividad integradora.

En cada encuentro los estudiantes ingresan al aula laboratorio para la actividad teórica y luego se procede con las actividades prácticas. Para su realización se disponen en 4 grupos de trabajo (de 4 integrantes cada uno), organizados por ellos mismos. Cada uno posee en la mesada el material necesario para llevar a cabo la práctica, respetando las normas de bioseguridad correspondientes y las buenas prácticas de laboratorio. El tipo de muestras a procesar, como el material y equipamiento del laboratorio es acorde a la APO correspondiente al cronograma del curso. Pueden ser muestras de líquidos biológicos, del tracto respiratorio, oculares, de piel y tejidos blandos, del tracto gastrointestinal y del tracto genital como así también biopsias. Dependiendo de los microorganismos a detectar, se ejecuta la marcha microbiológica para los diferentes agentes sospechosos correspondientes a un modelo de enfermedad bacteriana, viral, micológica o parasitaria.

Por último, se lleva a cabo la interpretación de los resultados obtenidos para la elaboración de un informe final. Concluye la actividad mediante una puesta en común, donde el docente interviene de manera activa.

PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD INTEGRADORA

Con el objetivo de integrar los contenidos de las 4 áreas de la microbiología se propuso realizar la actividad integradora (APO 13). La misma se llevó a cabo en dos momentos:

1005

1.- ACTIVIDADES DESARROLLADAS DURANTE EL CURSO

1.1) Planteo de la actividad: el primer día de clase se realiza la formación de los grupos de trabajo (4 integrantes/ grupo) y se propone la elaboración de dos casos clínicos que afecten a un aparato o sistema asignado de dos especies animales hospedadoras diferentes.

1.2) Elaboración de la actividad: debían considerar e indicar signos clínicos, especies animales, edad, etc. Determinar el/los posibles agentes etiológicos del caso desarrollado, ¿Qué tipo de muestra/s se remitirá al laboratorio, como la acondicionará acorde a los microorganismos que consideraron? y realizar la marcha microbiológica completa con aislamiento de los microorganismos patógenos.

La misma fue elaborada investigando bibliografía, discutiendo, analizando, resolviendo y construyendo a medida que transitaban por las distintas áreas del curso. De esa manera se vió facilitada la consulta a los respectivos docentes, que fueron guiando a los estudiantes en su proceso.

2.- ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL ENCUENTRO PRESENCIAL

2.1.- Exposición grupal y evaluación: se realizó de manera grupal a través de la presentación en formato power point de la resolución de los casos clínicos ante todos los docentes del curso. Al finalizar la exposición de cada grupo, los docentes de las diferentes áreas realizaron la evaluación considerando la precisión científica, la claridad de la presentación, la integración de diferentes áreas de la microbiología y la capacidad de trabajar en equipo. (Figura 1).



Figura 1

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

LOGROS

Las y los estudiantes lograron a través de los casos clínicos planteados integrar las cuatro áreas de la microbiología y poner en práctica el criterio microbiológico. Esta actividad, además brinda las herramientas necesarias (pre-profesionales) para el manejo de distintas problemáticas que posteriormente podrán utilizar en su vida profesional (Schön, 1997). El desarrollo de un trabajo de exposición grupal, estimula a los estudiantes a perder el miedo a hablar en público (todos los integrantes de los grupos deben exponer alguna parte del trabajo) y los introduce en el uso de herramientas que facilitan la comunicación de sus resultados.

COMPROMISO GRUPAL

La experiencia estimuló el trabajo en equipo, varios autores han comprobado que los estudiantes que trabajan en equipo tienden a obtener mejores resultados académicos (Buffee, 1999; Watson y Johnson, 2013). Trabajar en equipo requiere planificación y organización, habilidades que son cruciales para el éxito tanto académico como profesional. Los estudiantes aprenden a gestionar su tiempo y a coordinar sus esfuerzos con otros para cumplir con los plazos, de esta manera la colaboración y el intercambio de conocimientos contribuyen a una comprensión más profunda de los temas.

CRITERIO MICROBIOLÓGICO

La microbiología, como muchas disciplinas científicas, requiere la resolución de problemas complejos. Trabajando en equipo, e integrando las 4 áreas de manera conjunta, los estudiantes pueden abordar problemas desde múltiples ángulos, desarrollar soluciones más creativas y eficaces, y aprender unos de otros. El criterio microbiológico es crucial en múltiples aspectos del diagnóstico, tratamiento y prevención de enfermedades infecciosas en animales. También es fundamental en aspectos referentes a la calidad y seguridad alimentaria, contribuye al desarrollo de nuevas técnicas diagnósticas, a la comprensión de los mecanismos patógenos y a la interacción hospedador-patógeno, aspectos que implican un avance científico.

DESAFÍO FUTURO

Asignar puntaje a la exposición y generar trabajos de mayor elaboración, que sean expuestos en las Jornadas de Microbiología que se desarrollan anualmente en la FCV- UNLP.

CONCLUSIONES

El trabajo en equipo en un curso de microbiología es esencial, no sólo para el desarrollo de conocimientos científicos, sino también para la adquisición de habilidades interpersonales y

1007

profesionales que serán valiosas a lo largo de la vida académica y profesional de los estudiantes, proporcionando una comprensión profunda de la interacción entre los microorganismos, los hospedadores y el ambiente, preparándose para enfrentar desafíos futuros. En el ámbito profesional, los microbiólogos a menudo integran equipos multidisciplinarios. Aprender a colaborar y comunicarse efectivamente en un equipo durante su educación prepara a los estudiantes para su futuro entorno laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruffee, K.A. (1999). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Ed. Johns Hopkins University Press.
- Lucarelli, E. (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *IICE. Cuadernos de Investigación* N° 10. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Morandi, G. (1997). La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas. *2° Jornadas de Actualización en Odontología*, Facultad de Odontología, Universidad Nacional de La Plata.
- Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Ciencias Veterinarias (2024) Carrera de Microbiología Disponible en: www.fcv.unlp.edu.ar
- Watson R.E. y Johnson J.D. (2013). The Impact of Team-Based Learning on Students' Understanding of Microbiology Concepts. *Journal of Microbiology & Biology Education*, Vol. 14, No. 1, 1-10.

Análisis de taller desarrollado empleando nuevas estrategias pedagógicas con uso de regularidades matemáticas

Vanesa Gallardo

Elisa Oliva

Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales. Universidad Nacional de San Juan

vanesagallardol@gmail.com

elisaoliva65@gmail.com

RESUMEN

Con este relato, se busca comentar una experiencia pedagógica llevada a cabo por las autoras de este trabajo. La misma fue desarrollada a través del dictado de un taller en pandemia, con modalidad virtual, en las Jornadas de Educación Matemática JEM 2021, destinado a docentes de nivel medio y/o superior. La actividad buscaba que los docentes reconocieran la importancia de trabajar en nuevos escenarios pedagógicos, empleando innovadoras estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la búsqueda y reconocimiento de patrones en prácticas de aprendizaje, identificando regularidades, con la finalidad de elaborar propuestas didácticas, que podían estar mediadas por tecnología, aplicando el concepto de generalización. El objetivo fue promover nuevas estrategias de aprendizaje e incorporar tecnologías, para mejorar la eficiencia y productividad en el aula. Estas experiencias innovadoras, pretenden fomentar una participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, lo cual genera aprendizajes significativos; y si bien surgieron ante la necesidad de adaptar la enseñanza a un entorno virtual durante la pandemia, es que pueden ser aplicados bajo cualquier modalidad. Se pretende fomentar la investigación y experimentación continua, creando entornos de aprendizaje más profundos y significativos.

PALABRAS CLAVE: experiencias pedagógicas; regularidades; tecnologías; aprendizaje; experimentación

INTRODUCCIÓN

ASPECTOS QUE MOTIVARON ESTA EXPERIENCIA

En este taller, se esperaba que los docentes construyeran propuestas didácticas que trabajaran a través de la experimentación, por medio de situaciones repetidas de trabajo que diesen lugar a regularidades; para finalmente conseguir una generalización.

La generalización es uno de los sistemas para producir conocimiento, se logra a partir de la interacción de tres pilares: el fenomenológico en el que participan: la intuición, la atención, la intención, la sensibilidad, etc. El segundo es epistemológico, consiste en la extrapolación o generalización y a través de la cual se produce el nuevo objeto. El tercero es el semiótico, que permite denotar el objeto generalizado. Puesto que los talleristas eran todos docentes del área de matemática, es que los mismos trabajaban con los contenidos previos que ellos mismos manejaban, por tanto, no fueron introducidos durante el taller. La base, fue el contenido específico de la generalización, para aplicarlo en cualquiera sea la temática que ellos pudiesen requerir del área; con el objetivo de que la práctica elaborada pudiesen posteriormente aplicarla en sus propias prácticas de aprendizaje.

Hace ya varios años que la universidad se ve atravesada por una nueva era digital, seguramente son nuestros estudiantes quienes lo vivencian con mayor intensidad, pero esto nos lleva a preguntarnos cómo incorporarlo en el aula para hacer del aprendizaje un proceso diferente, en cierto modo cercano a esa nueva realidad, sin dudas es todo un desafío. Frente a esto también nos encontramos frente a grupos de docentes algo reticentes a estos cambios, hay que enfrentarse a nuevos desafíos, seguramente desconocidos, y con consecuencias no previsibles. Al llevar a la práctica estas nuevas estrategias de aprendizaje, cada docente asume ciertos riesgos, son estrategias que ensayamos, desconociendo si los resultados a obtener serán los esperados o por el contrario, habrá que buscar nuevas alternativas, y empezar nuevamente con nuestro propio proceso de búsqueda y aprendizaje.

Frente a esta situación se presentaba un tiempo que sobrepasaba tanto a docentes como estudiantes, la Pandemia, donde ya no tenía lugar la elección ante el uso, o no, de la tecnología; esto fue esencial para continuar con la educación. La tecnología en este punto fue el medio que permitió la comunicación con nuestros estudiantes, intercambio de información, dictado de clases, aulas virtuales que permitían un constante contacto. Ante esto, apareció con mayor claridad y urgencia la necesidad de formación para vivir en un nuevo entorno digital de posibilidades y riesgos desconocidos (Perez, 2013). La era digital requiere aprendizajes que permitan convivir con esta incertidumbre, destacando la habilidad para organizar ideas, en pos de un pensamiento independiente, flexible tomando en cuenta que todo es más accesible, complejo y cambiante; por lo cual hay que correr riesgos y cometer errores como parte del proceso, que, en consecuencia, permitan un desarrollo creativo.

Es por esto, que se pensó en la generalización como recurso. La misma, es la esencia de la matemática, pues tras ir en la búsqueda de nuevos resultados, se intenta expresar un conjunto de experiencias bajo un modelo particular, generalizando así lo hallado en casos estudiados, para otros con características similares. Históricamente, se sabe que la matemática está compuesta por fórmulas, teoremas y definiciones, los cuales fueron definidos por matemáticos que realizaron múltiples ensayos para casos particulares. La misma, permite pasar del análisis de hechos, datos u objetos particulares al establecimiento de leyes que se cumplan bajo ciertas condiciones para un conjunto de elementos dados.

MARCO TEÓRICO

La generalización tiene una base empírica, se parte de observaciones sobre fenómenos particulares de una clase y luego a partir de ellos se obtiene inferencias de la clase entera. Este procedimiento es lo que se denomina razonamiento inductivo.

El método inductivo-deductivo, es la base para avanzar en el conocimiento científico en las ciencias naturales y exactas, está conformado por dos procedimientos inversos: inducción y deducción. La inducción es una forma de razonamiento en la que se pasa del conocimiento de casos particulares a un conocimiento general, que refleja lo que hay de común en los fenómenos individuales. Su base es la repetición de hechos y fenómenos de la realidad, encontrando los rasgos comunes en un grupo definido, para llegar a conclusiones de los aspectos que lo caracterizan.

Carraher et al., (2006) presentan la generalización como una actividad intelectual que consiste en detectar regularidades y generar una expresión para estas. Por su parte, Radford (2013) considera la generalización como la regularidad que captan los estudiantes, a partir de relaciones establecidas sobre particularidades en la secuencia, y debe permitirles expresar algún término de la secuencia. Las tareas de generalización (Dreyfus, 2005 como se citó en Radford, 2013) implican la producción de una propiedad o característica que se ha presentado de forma regular e invariante a partir de unos cuantos casos conocidos, y se espera la extensión, aplicación, proyección de esta propiedad o característica a casos desconocidos. Sin dudas este proceso incluye diversas etapas, comenzando con el planteo de una conjetura que pueda resultar ser cierta o no, o bien, partiendo del análisis de diversos ejemplos, buscando establecer generalizaciones aplicando uno de los procesos de pensamiento matemático más importante: el razonamiento. Este proceso a su vez, requiere de la aplicación de las competencias básicas de la matemática. La competencia matemática es la aptitud que permite identificar y comprender qué desempeñan las matemáticas, logrando alcanzar razonamientos bien fundados, con un pensamiento constructivo, comprometido y reflexivo. Dentro de los aspectos que dichas competencias matemáticas incluyen, se encuentra el

análisis y diseño de modelos, razonamiento y representación de situaciones matemáticas, entre otros. Como una parte de la matemática es una ciencia de patrones y relaciones: a través del análisis y desarrollo de los modelos mencionados, se buscan regularidades que son la fuente del aprendizaje matemático, pues la ciencia está construida sobre la búsqueda de estas regularidades, por lo tanto, es muy valioso que el aprendizaje esté basado en el descubrimiento. Poder entender y utilizar estos patrones constituye gran parte de la habilidad o competencia matemática, lo cual enriquece aún más las experiencias matemáticas.

En forma posterior, puede ser posible la construcción de patrones, dados por una sucesión de signos, siguiendo una regla, que puede estar dada por repetición o recurrencia, por lo cual los patrones son un caso especial de regularidades, cuando sea posible establecer dichas reglas.

La idea básica implicada en la noción de generalización, es que toda situación repetida con regularidad da lugar a un patrón, que es la traducción elegida para el término inglés *pattern*. Los patrones suelen formarse a partir de un núcleo generador; en algunos casos el núcleo se repite, en otros el núcleo crece de forma regular. La importancia del estudio de los números mediante la idea de patrón, que procede de los griegos, ha sido enfatizada desde finales de los años 80 (Castro, 1999).

Resulta importante en matemática, pensar las regularidades como fuente de aprendizaje, despertando la capacidad de inspeccionar y cuestionar si existen patrones (suelen formarse a partir de un núcleo generador; en algunos casos el núcleo se repite, en otros el núcleo crece de forma regular), identificando estrategias y formas de razonamiento, distinguiendo la relación parte-todo presente en los procesos de generalización que validan una fórmula.

Para ello fue que se pensó, en propuestas didácticas que permitan llevar al aula experiencias de aprendizaje que involucren estos procesos de descubrimiento, integrando el uso de TICs, para animar a los estudiantes a realizar trabajos exploratorios, potenciar la indagación, investigación y creatividad; y así puedan transitar del proceso fenomenológico a la acción epistemológica, en la búsqueda de la formalización de patrones en el proceso de generalización. Desde una perspectiva semiótica se puede afirmar que los estudiantes generalizan cuando tienen la capacidad de identificar un patrón, a partir de ciertos casos y también aplican esta característica común a otros casos particulares, que no se habían considerado hasta el momento (Castro et al., 2010). Por otro lado, Radford (2013) argumenta que la generalización de patrones descansa en la capacidad de identificar una regularidad en algunos casos particulares, y extender esa regularidad a otros términos, permitiendo así una expresión vinculada con todos los términos de la secuencia.

Los estudiantes tienen dificultades que caracterizan al campo conceptual algebraico, no tienen un conocimiento estructural del Álgebra, tienen dificultades en el conocimiento

procesual, por ejemplo en la sustitución formal, despejando la incógnita en una ecuación, etc; al igual que en los procesos de generalización y modelización. Sus puntos fuertes son en apariencia el conocimiento operacional pero cometen muchos errores que atribuyen, en general, por un lado a la ausencia de sentido y por otro, a dificultades afectivas y emocionales, que describen, en unos casos, como excesiva confianza y, en otros, como miedo y desánimo. Hoy se pueden investigar ciertas situaciones matemáticas con tecnologías cognitivas que no sólo permiten amplificar los poderes mentales sino que permiten proceder de maneras que no se podría hacer sin ellas (Pea, 1987). Por ejemplo, las geometrías dinámicas mediante las cuales se puede modificar en tiempo real y de manera dinámica objetos geométricos. Esta exploración, con entornos computarizados (Arcavi et al., 2000) lleva a coleccionar ideas y acumular conocimiento de tal manera que cuando finalmente se obtenga una fórmula se pueda identificar en ella (leyendo los símbolos entre líneas) lo que ya se sabe, y constatar que las distintas representaciones (una tabla, cambios geométricos, la gráfica de la función y/o su expresión simbólica) ofrecen la misma información, pero además detalles complementarios.

Estas tecnologías innovadoras permiten modelar situaciones no sólo algebraicamente sino también mediante herramientas más cercanas a los significados que queremos representar y estudiar.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

MOMENTOS DEL TALLER

Considerando la pandemia presente en aquel momento, es que el taller fue desarrollado en su totalidad de manera virtual. Como base se utilizó la plataforma Moodle, en la cual los participantes tenían acceso al programa del taller, bibliografía, videos, incluyendo la guía sobre cómo debían manejarse en la plataforma para quienes no tuviesen el conocimiento.

En este taller, se esperaba que los participantes, pudiesen ellos mismos como trabajo final, elaborar una propuesta didáctica de aprendizaje, relacionada con algún contenido de matemática que fuera de su interés, para lo cual, en el aula virtual se trabajó en primera instancia con material de lectura y audiovisual, para introducirlos en el tema. También se dió apoyo para el trabajo con software Geogebra por sus potencialidades, pero no se limitó estrictamente al uso de este software. Por otro lado, se subieron trabajos realizados que habían sido llevados al aula previamente por los autores, para compartir nuestras experiencias con los docentes talleristas. Las mismas relacionaban contenidos de Álgebra (Transformaciones lineales, autovalores y autovectores, matrices) y de Análisis (Polinomio de Taylor) y servían como modelo, aunque no obligatorio, para que pudiesen luego plantear sus propias propuestas. En la propuesta que debían elaborar, debían emplear la generalización

como fuente de aprendizaje, con el objeto de producir conocimiento luego de un proceso de síntesis donde el estudiante pasa del conocimiento de casos particulares al descubrimiento de patrones que permiten identificar la regularidad o generalización.

Finalizando esta primera lectura, debieron resolver un cuestionario, que incluía preguntas generales sobre el material trabajado para evaluar el alcance que tuvo el material compartido, y se pidió completar en un espacio común a todos, alguna/s propuesta/s temática/s que consideraban oportunas abordar con esta metodología, en su trabajo final. Luego de esto, en el primer encuentro sincrónico, se expusieron las experiencias realizadas por las autoras con estudiantes de nivel superior, involucrando actividades de generalización y luego cada tallerista, hizo una breve presentación, comentando contenidos que podrían trabajar para la evaluación final y las ideas que habían descripto. Esto mismo, dio la posibilidad de realizar intercambios entre talleristas para enriquecer las propuestas que iban a elaborar.

Estos primeros planteos resultaron de suma importancia, puesto que motivaron a los talleristas en sus propuestas y quienes no habían logrado propuestas previamente, pudieron tomar algunas bases de este intercambio.

En el segundo encuentro, se detallaron los aspectos a incluir en el trabajo: objetivo general, objetivos específicos (o metas y habilidades a desarrollar), a quien estaría dirigido el trabajo, dos propuestas de posibles actividades a realizar y con breve descripción de cómo implementarían el uso del software elegido, si correspondiese, y cuál era el patrón de regularidad que esperaban lograr. Este trabajo previo, permitió que los talleristas pudiesen ir escribiendo sus trabajos a medida que el taller se llevaba adelante, finalizando el dictado del taller casi en conjunto con la finalización de la escritura del trabajo final. Si bien cada cursante trabajaba en un tema específico, todos los aportes fueron esenciales para que las actividades del trabajo final fueran absolutamente logradas.

Por tanto, en este mismo encuentro los docentes expusieron brevemente sus ideas, luego de haber definido el tema del trabajo, en algunos casos compartían sus pantallas y los desarrollos que habían llevado adelante con software; los primeros pasos. El intercambio generó la posibilidad de aportar nuevas ideas, motivando a los talleristas, para que pudiesen llevar adelante en sus clases estas nuevas estrategias.

Por último, la exposición completa del trabajo final, fue desarrollada durante el tercer y último encuentro sincrónico.

ALGUNOS TRABAJOS REALIZADOS

Los trabajos realizados por los talleristas mostraron que llevar adelante esta forma de trabajo, con el uso de tecnologías que permitan realizar múltiples ensayos en pocos intervalos de tiempo, permitía identificar con mayor rapidez y eficacia aquellas regularidades que finalmente den lugar a la determinación de una generalización. Esto da lugar a que los

estudiantes sean parte de su propio aprendizaje y a partir de realizar muchos ensayos, pudiesen descubrir ellos mismos el contenido, más que a partir de una simple lectura o observación.

A continuación, se presentarán algunas imágenes con el contenido que los talleristas elaboraron en sus trabajos finales. Cabe destacar que cada trabajo estaba acompañado de una guía de preguntas, actividades, que permitían al estudiante llegar a la regularidad. Los talleristas decidían que tan guiadas eran estas actividades, dependiendo de la complejidad de la generalización que esperaban conseguir. Por tanto, en algunos casos, simplemente presentaban la actividad con muy poca guía y así la entregarían a sus estudiantes, para que ellos mismos la estudiaran y manipularan.

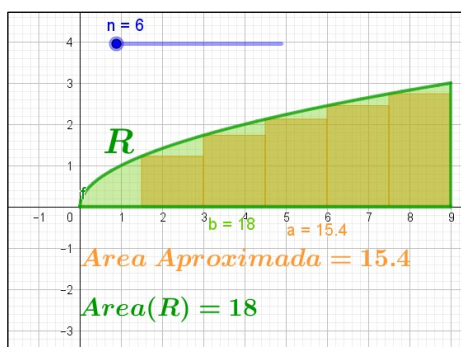


Figura 1

En la *Fig.1* se muestra un trabajo que pretendía identificar el concepto de integral definida. Trabajaron con una región, subdividida en rectángulos, cuya cantidad era manipulada a través de un deslizador. Se esperaba aproximar el valor del área de la región con estos rectángulos, extrayendo una conclusión que permitiera definir esto con integrales.

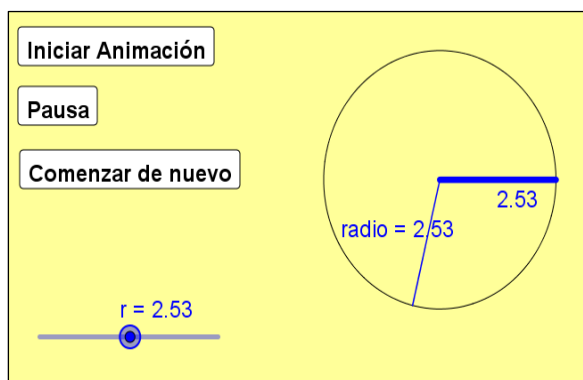


Figura 2.

En la *Fig.2* se observa un trabajo, a través del cual se esperaba guiar a los estudiantes a identificar el concepto de radián, partiendo de la observación de una animación. El estudiante podía observar la animación tantas veces como lo requiera, puesto que los botones al costado

izquierda permitían, iniciar la animación, detenerla para realizar observaciones, y finalmente comenzar de nuevo.

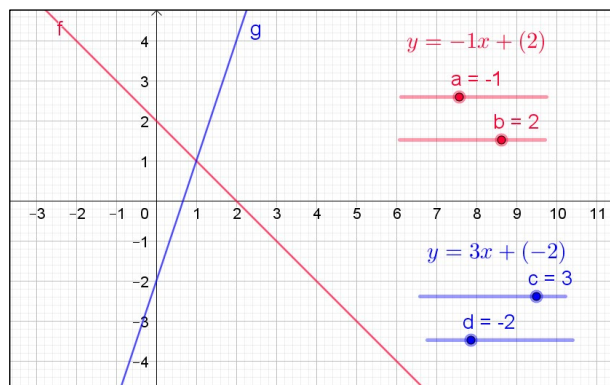


Figura 3.

En la *Fig.3* se muestra un trabajo donde, a partir del movimiento de deslizadores, detectaban cambios de una función lineal. Esto permitía identificar desde la fórmula, donde están ubicados los valores de pendiente y ordenada al origen. Desde la gráfica, gracias a la potencialidad del software, observaban de manera inmediata la variación de la misma, pudiendo establecer patrones respecto a cómo influye cada parámetro.

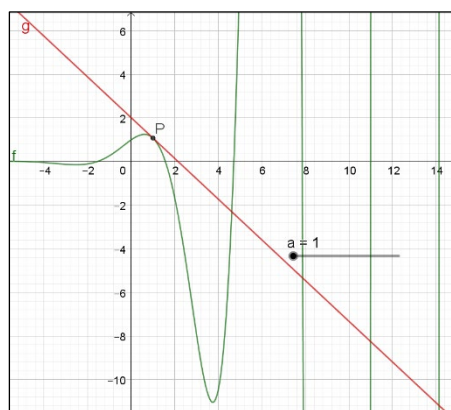


Figura 4.

En la *Fig.4* se puede observar parte de un trabajo presentado que analizaba la recta tangente a una función en un punto. Desde la gráfica se podía ir moviendo el punto con el deslizador y de manera automática, la recta tangente se modificaba. Esto es muy útil para el análisis de la variabilidad de la recta en distintos puntos especiales, como los extremos, por ejemplo, como así también, que el estudiante pueda identificar por sí solo, en qué casos podría considerar la recta como una buena aproximación, puesto que se observaba con claridad desde la gráfica el error que se cometía a través de la misma.

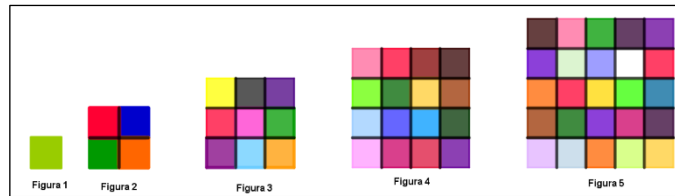


Figura 5.

En la *Fig. 5*, se muestra parte de trabajo que pretendía que los estudiantes identificaran algunas propiedades de potencias que les eran desconocidas. Usaban como punto de partida, asociaciones que habían trabajado anteriormente con la guía presentada por el docente.

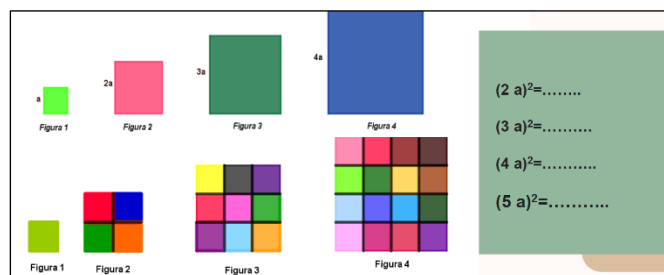


Figura 6.

Siguiendo con el mismo trabajo, luego de dar las respuestas solicitadas en el cuadro verde, ubicado del lado derecho en la *Fig. 6*; se esperaba que al observar las mismas, pudiesen comenzar a identificar ciertas regularidades, para finalmente poder escribir la propiedad.

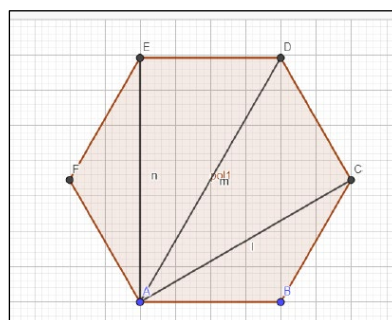


Figura 7.

En otro grupo trabajaron con polígonos, emplearon desde Geogebra el uso de un comando que permite la construcción de un polígono regular cualquiera sea la cantidad de lados – ver *Fig. 7* - con la construcción posterior de triángulos dentro de los mismos, haciendo coincidir sus lados con las diagonales del polígono. Luego un cuadro resumía la información observada con las distintas pruebas, con el objetivo de descubrir la propiedad de la suma de los ángulos interiores de un polígono.

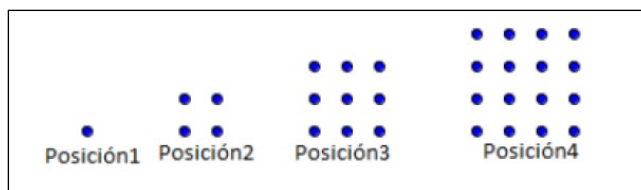


Figura 8.

En otro grupo trabajaron con la creación de puntos a través de un software. Se dio como punto de partida la imagen que se muestra en la *Fig. 8* y los estudiantes debían construir una secuencia más larga, trabajando en la búsqueda de una relación entre los números impares y cuadrados perfectos.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

El objetivo de este taller, era transmitir la importancia de trabajar con nuevos escenarios en el área de la matemática, en este caso en particular, reconociendo la importancia de trabajar con regularidades en prácticas de aprendizaje. Este tipo de actividades despiertan en el alumno su capacidad de inspeccionar y cuestionar. Consideramos que el mismo fue cumplido ampliamente, valoración que podemos mencionar, gracias a los comentarios propiamente de los docentes talleristas. A su vez, tomamos conocimiento de que este tema les resultaba desconocido y les generó un gran desafío llevarlo adelante, pero con exitosos resultados.

El trabajo con este tema, se enmarca dentro de un proyecto que se lleva a cabo en la Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; denominado “*Recursos para la enseñanza de la Matemática Generación de Espacios Lúdicos y Generalización de Patrones, con apoyo de Tecnologías*”, del cual somos Directora (Oliva. E) y Co-Directora (Gallardo V.). Algunos desafíos a futuro, tienen que ver con: exponer prácticas realizadas que incluyan nuevas técnicas y estrategias para la construcción del conocimiento, a través del descubrimiento y posterior formalización; fomentar la implementación de prácticas de aprendizaje, y/o trabajos de investigación con alumnos, que involucren razonamiento inductivo para la búsqueda de regularidades; incorporar la tecnología a la educación para mejorar la eficiencia y productividad; aumentando el interés de los estudiantes en las actividades académicas; promover el uso de software, dado que posee un entorno útil de trabajo para la experimentación, dada la rapidez que ofrece para realizar múltiples ensayos.

CONCLUSIONES

Este taller nos ha demostrado ser una experiencia potencialmente innovadora en el marco de los procesos formativos universitarios, utilizando nuevas estrategias pedagógicas basadas en regularidades matemáticas. A través de la implementación de estas estrategias, se ha

facilitado la construcción de propuestas didácticas que promueven la experimentación y la generalización, elementos esenciales para el desarrollo del conocimiento matemático.

No debemos perder de vista que, los estudiantes responderán de diversas formas, tal vez no lleguen a la generalidad que el docente espera, no siendo previsible el resultado, es que se tiene el gran desafío de tener muy en claro el tipo de contenido al cual espera que el estudiante llegue, en base a esto definir actividades más abiertas o más guiadas. Por esto también consideramos que este enfoque puede potenciar la capacidad de generar actividades innovadoras por parte de los docentes, y por parte de los estudiantes, fomentar un ambiente de aprendizaje más dinámico y adaptativo, alineado con las demandas de la era digital, con desafíos contemporáneos, proporcionando a los docentes herramientas y metodologías que les permiten enfrentarse a la incertidumbre y promover un pensamiento independiente y flexible.

La experiencia del taller pone de manifiesto la necesidad de seguir explorando y adoptando estrategias pedagógicas innovadoras que dialoguen con los procesos de transformación en la educación superior. La generalización como recurso matemático no solo facilita la comprensión y aplicación de conceptos, sino que también prepara a los docentes para un entorno educativo cada vez más complejo y cambiante. Dando así un paso significativo hacia la mejora de las prácticas docentes y la búsqueda de alternativas que respondan a los desafíos actuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arcavi, A. y Hadas, N. (2000). Aprendizaje mediado por computadora: un ejemplo de un enfoque. *Revista internacional de computadoras para el aprendizaje matemático*, 5, 25-45.
- Artigué, M., Douady, R., Moreno, L. y Gómez, P. (1995). La enseñanza de los principios del cálculo: problemas epistemológicos, cognitivos y didácticos. *Ingeniería didáctica en educación matemática*, 1, 97-140.
- Carraher, D., Schliemann, A., Brizuela, B. y Earnes, D. (2006). *Arithmetic and Algebra in Early Mathematics Education*. Journal for Research in Mathematics Education.
- Castro, E. (1999). Exploración de patrones numéricos mediante configuraciones puntuales. *III Simposio de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática*.

- Castro E., Cañadas, M.C. y Molina, M. (2010). El razonamiento inductivo como generador de conocimiento matemático. *UNO* (54), 55-67.
- Pea, R. (1987). Cognitive technologies for mathematics education. En A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive Science and Mathematics Education*. Erlbaum.
- Pérez, A. (2013). *La era digital. Nuevos desafíos educativos*. Ediciones Morata, S. L.
- Radford, L. (2013). En torno a tres problemas de la generalización. En *Investigación en Didáctica de la Matemática: homenaje a Encarnación Castro*, 3-12. Comares.
- Rivera, F.D. y Becker, J.R. (2011). *Formation of pattern generalization involving linear figural patterns among middle school students: Results of a three-year study*. In *Early algebraization: A global dialogue from multiple perspectives*, 323-366. Springer Berlin Heidelberg.
- Zazkis, R., y Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational studies in mathematics*, 49, 379-402.

Deconstrucción e Interseccionalidad en los Procesos Formativos y Prácticas Docentes en la Enseñanza de los Ritmos Latinos en el PUEF-UNLP

Mario Valentin Mamonde

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

mvmamonde@gmail.com

RESUMEN

Esta ponencia tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre los procesos formativos y las prácticas docentes en la enseñanza de los ritmos latinos en el Programa Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (PUEF-UNLP), desde una perspectiva deconstructiva e interseccional. Se propone explorar cómo las identidades múltiples e interrelacionadas de estudiantes y docentes influyen en el ámbito educativo, y cómo las prácticas pedagógicas pueden transformarse para ser más inclusivas y equitativas. Utilizando los conceptos de deconstrucción de Jacques Derrida, se analizarán las dicotomías tradicionales y su impacto en la educación, revelando sesgos y exclusiones implícitas. Además, se incorporarán las teorías interseccionales de para examinar cómo las dimensiones de raza, género, clase y orientación sexual atraviesan la experiencia educativa. La ponencia también abordará los desafíos futuros y propondrá líneas de transformación, incluyendo la incorporación de la teoría interseccional de Kimberlé Crenshaw en la formación docente y la revisión del currículo para reflejar diversas experiencias e identidades. Finalmente, se destacarán ejemplos de buenas prácticas y se llamará a la acción para crear entornos educativos más inclusivos y equitativos.

PALABRAS CLAVE: procesos formativos; prácticas docentes; deconstrucción; interseccionalidad; inclusión

CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS FORMATIVOS Y PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA DE LOS RITMOS LATINOS.

Dentro del plan de estudios del PUEF existe la cátedra EF4¹¹² en la cual enseñamos distintos seminarios de carácter obligatorios y optativos. Desde 2003 enseñamos un optativo que llamamos desde esa época “Introducción a la Salsa Cubana” y pasada la experiencia de la Pandemia y de cara a una época próxima de revisión del Plan de Estudios es que nos interesa reflexionar en torno a una concepción que nos resulta reveladora para pensar y redimensionar la enseñanza en ese seminario. Por ello, optamos por sumar a este seminario una revisión de carácter teórica con el objeto de poder rediseñar sus contenidos prácticos a la luz de epistemes no tradicionales en el campo de la enseñanza de la Educación Física.

PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA

En el contexto de la educación universitaria, los procesos formativos y las prácticas docentes juegan un papel crucial en la configuración de experiencias educativas que pueden tanto perpetuar como desafiar las desigualdades y exclusiones basadas en diversas identidades como raza, género, clase y orientación sexual. Este podcast se centra en un análisis crítico de cómo estas dinámicas operan dentro del Programa Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (PUEF-UNLP), explorando las implicaciones de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva interseccional.

En primer lugar, es fundamental reconocer que las estructuras educativas tradicionales a menudo reflejan y refuerzan desigualdades preexistentes en la sociedad. Los currículos y métodos de enseñanza pueden estar sesgados hacia una comprensión monocultural o heteronormativa de la realidad, lo que limita la inclusión de diversas identidades y perspectivas. Este fenómeno no solo margina a estudiantes que no se ajustan a las normas dominantes, sino que también perpetúa sistemas de poder que favorecen a ciertos grupos sobre otros.

En el ámbito específico de la educación física y la enseñanza de los ritmos latinos en el PUEF-UNLP, estas dinámicas pueden manifestarse de diversas maneras. Por ejemplo, la elección de los estilos de danza y la representación de las culturas latinas pueden estar sesgadas hacia una visión estereotipada o superficial, ignorando la diversidad y complejidad de las prácticas culturales reales. Esto no solo limita las oportunidades de aprendizaje significativo para todos los estudiantes, sino que también refuerza estereotipos perjudiciales.

¹¹² <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/educacion-fisica/catedras/catedra-200716220949832014>

Además, las dinámicas de poder y opresión dentro del aula y la institución educativa deben ser examinadas críticamente. Los docentes, como agentes clave en la transmisión de conocimientos y valores, tienen el poder de influir significativamente en la experiencia educativa de los estudiantes. Sin embargo, este poder puede ser ejercido de manera inadvertida o intencionada para mantener estructuras de privilegio y marginalización. Por ejemplo, las interacciones en el aula pueden reproducir dinámicas de género o racial que excluyen a algunos estudiantes o limitan sus oportunidades de participación equitativa.

Desde una perspectiva interseccional, es esencial identificar prácticas específicas que pueden ser problemáticas para ciertos grupos de estudiantes. Esto incluye políticas institucionales que no consideran las diferentes necesidades y experiencias de estudiantes diversos, así como la falta de representación y voz de grupos minoritarios en el currículo y en las decisiones educativas. Por ejemplo, la ausencia de contenidos que aborden las contribuciones de las mujeres afrolatinas o en el caso de ser provenientes de pueblos originarios la música y la danza podría perpetuar invisibilidades históricas y culturales.

En el ámbito educativo universitario, es crucial aplicar la deconstrucción de Jacques Derrida para examinar críticamente cómo los significados y jerarquías se establecen y mantienen. Esta perspectiva deconstructiva nos permite cuestionar las dicotomías tradicionales, como la teoría versus la práctica y la mente versus el cuerpo, las cuales influyen profundamente en las prácticas docentes en la enseñanza de los ritmos latinos en el Programa Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (PUEF-UNLP). Estas dicotomías no solo limitan nuestra comprensión integral de las experiencias educativas y corporales, sino que también pueden perpetuar sesgos y exclusiones implícitas dentro del currículo y los discursos institucionales. Al deconstruir los textos educativos y los discursos institucionales, podemos revelar cómo ciertos conocimientos y perspectivas dominantes son privilegiados, mientras que otros son marginados o ignorados, especialmente aquellos que desafían las normas establecidas de género, clase, raza u orientación sexual. Esta exploración crítica es fundamental para transformar las prácticas educativas hacia una mayor inclusión, equidad y respeto por la diversidad cultural y de identidad en el contexto específico de la enseñanza de los ritmos latinos.

DESAFÍOS IDENTIFICADOS

En el contexto de la enseñanza de los ritmos latinos en el Programa Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (PUEF-UNLP), se identifican varios desafíos cruciales que requieren atención y acción.

Primero, es imperativo reconocer y abordar las múltiples dimensiones de la identidad y la opresión en el diseño y la implementación de prácticas docentes. Esto implica ir más allá de

una comprensión superficial de la diversidad para considerar cómo las identidades interseccionales, como raza, género, clase y orientación sexual, impactan las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. La falta de atención a estas dimensiones puede llevar a prácticas educativas que invisibilizan o marginalizan a ciertos grupos, perpetuando desigualdades y exclusiones dentro del aula y la institución educativa.

Además, el desafío de crear entornos educativos inclusivos es crucial para asegurar que todos los estudiantes se sientan valorados y respetados. Esto implica no solo revisar y adaptar los contenidos curriculares para reflejar la diversidad cultural y de identidad, sino también promover un clima de respeto mutuo y entendimiento entre estudiantes y docentes. Los espacios educativos deben ser seguros para la expresión de diversas identidades y puntos de vista, fomentando un aprendizaje colaborativo y enriquecido.

Otro desafío significativo es el desarrollo de competencias interculturales e interseccionales tanto en docentes como en estudiantes. Esto requiere habilidades para reconocer y manejar las diferencias culturales y de identidad de manera sensible y efectiva en el contexto educativo. Los docentes deben estar preparados para adaptar sus metodologías de enseñanza para responder a las necesidades y experiencias diversas de los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más inclusivo y equitativo. Del mismo modo, los estudiantes deben ser capacitados para interactuar de manera respetuosa y empática con sus pares, reconociendo y valorando la diversidad como un activo enriquecedor en el proceso educativo. Pensamos que, abordar estos desafíos en la enseñanza de los ritmos latinos en el PUEF-UNLP es fundamental para avanzar hacia una educación más justa y equitativa. Requiere un compromiso continuo con la reflexión crítica, la formación profesional en competencias interculturales e interseccionales, y la implementación de políticas institucionales que promuevan la inclusión y el respeto por la diversidad. Solo mediante estos esfuerzos concertados podemos transformar efectivamente las prácticas educativas y construir entornos donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender, crecer y desarrollarse plenamente, independientemente de sus identidades diversas.

Quienes vienen a estudiar EF son portadores de culturas provenientes de distintas territorialidades y eso no hace más que hacernos priorizar sus complejidades a la hora de pensar como, que bailar y como enseñar las distintas opciones que ofrece el acervo cultural latinoamericano.

IMPLICACIONES DE LOS DESAFÍOS

Las implicaciones de los desafíos identificados en la enseñanza de los ritmos latinos en el PUEF-UNLP son significativas desde una perspectiva deconstructiva e interseccional.

Se evidencia la necesidad urgente de integrar en la formación inicial y continua de docentes el entendimiento profundo de las identidades interseccionales y las dinámicas de opresión presentes en el contexto educativo. Esto requiere programas de desarrollo profesional que capaciten a los educadores para reconocer y abordar las diversidades culturales y de identidad en el aula de manera efectiva. Además, estos desafíos tienen un impacto directo en el diseño curricular y en las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas. Es esencial revisar y reescribir los planes de estudio para reflejar la diversidad cultural y de identidad, así como para promover prácticas pedagógicas inclusivas que valoren las diversas perspectivas y experiencias de los estudiantes.

Sabemos que, para enfrentar estos retos de manera integral, se requieren políticas institucionales que promuevan activamente la equidad y la inclusión dentro del PUEF-UNLP. Esto implica establecer normativas claras que fomenten un ambiente educativo seguro y respetuoso para todos los miembros de la comunidad universitaria, asegurando así que cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollarse plenamente en un entorno que reconozca y valore su diversidad. En el contexto educativo contemporáneo, es urgente adoptar una perspectiva deconstructiva para examinar y abordar los desafíos futuros que enfrentamos. Este enfoque no solo implica reconocer la dinámica cambiante de los problemas educativos, sino también cuestionar y reinterpretar constantemente nuestras percepciones y respuestas a estos desafíos en evolución.

Debemos reconocer que los desafíos futuros no son estáticos ni universales. Más bien, deben ser vistos como dinámicos y contextualmente específicos. Esto significa que nuestras respuestas educativas deben adaptarse continuamente y sistemáticamente a nuevas comprensiones y contextos emergentes, asegurando así que nuestras estrategias de intervención sean relevantes y efectivas. Un análisis deconstructivo también nos invita a examinar críticamente las estructuras institucionales y las prácticas educativas existentes. Estas estructuras a menudo operan según normas implícitas que pueden perpetuar la desigualdad y la exclusión. Al deconstruir estas normas implícitas, podemos identificar y desafiar las formas en que ciertos grupos o perspectivas son privilegiados sobre otros dentro del sistema educativo. Esto abre espacio para nuevas formas de pensar y actuar que promuevan la equidad y la justicia social dentro y fuera del aula. Al adoptar una mirada deconstructiva hacia los desafíos futuros en la educación implica no solo hay que reconocer la complejidad y la dinámica de estos desafíos, sino también comprometerse activamente en la reevaluación constante de nuestras prácticas y estructuras educativas. Solo a través de este proceso reflexivo y crítico podemos avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo, equitativo y preparado para enfrentar los desafíos emergentes del siglo XXI, expuestos en esta etapa pos pandemia.

DESAFÍOS FUTUROS

En el contexto educativo contemporáneo, Jacques Derrida y la teoría interseccional de Kimberlé Crenshaw ofrecen perspectivas poderosas para deconstruir y reconstruir nuestras prácticas educativas hacia la inclusión y la equidad. La deconstrucción derridiana invita a cuestionar las estructuras subyacentes que perpetúan la desigualdad en el ámbito educativo. Derrida argumenta que "toda escritura y todo discurso están marcados por una estructura de ausencia y diferimiento, lo que implica que el significado siempre está en proceso de ser construido y nunca es estático" (Derrida, 1978). Esta noción de la inestabilidad del significado nos insta a examinar críticamente cómo los conocimientos y las prácticas educativas son construidas y qué voces y experiencias son privilegiadas o marginadas en este proceso.

Por otro lado, la teoría interseccional de Crenshaw proporciona un marco analítico para entender cómo las múltiples identidades (como raza, género, clase, y orientación sexual) se intersecan y crean experiencias únicas de opresión y privilegio. Crenshaw argumenta que "las experiencias de las mujeres negras están frecuentemente ausentes de la discusión sobre discriminación racial, y están igualmente ausentes de la discusión sobre sexismo" (Crenshaw, 1989). Esto subraya la importancia de reconocer y abordar las intersecciones de opresión que impactan a los estudiantes en el contexto educativo.

Para avanzar hacia una educación que valore y respete la diversidad de experiencias e identidades, es fundamental incorporar la teoría interseccional en la formación docente y en el desarrollo profesional. Esto implica capacitar a los educadores para comprender las complejidades de las identidades interseccionales y cómo estas afectan las experiencias educativas de los estudiantes. Además, se deben desarrollar prácticas pedagógicas críticas que no solo reconozcan, sino que también valoren estas diversidades, fomentando un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso.

Para implementar estas transformaciones, se pueden establecer talleres y programas de sensibilización sobre interseccionalidad para docentes y personal educativo. Estos programas no solo proporcionarán conocimientos teóricos, sino también oportunidades prácticas para reflexionar sobre cómo aplicar estos principios en el aula de manera efectiva. Además, es crucial revisar y actualizar el currículo para incluir perspectivas diversas y contenidos que reflejen las experiencias de grupos marginados, desafiando así las narrativas hegemónicas y proporcionando una educación más inclusiva y representativa.

Existen numerosos ejemplos de instituciones educativas que han adoptado enfoques interseccionales en sus prácticas docentes con éxito. Por ejemplo, programas que integran estudios de caso que reflejan diversas realidades culturales y sociales, o iniciativas que promueven la participación activa de estudiantes de todos los grupos identitarios. Testimonios y experiencias de docentes y estudiantes que han participado en programas inclusivos y

equitativos también ofrecen ejemplos valiosos de cómo estas prácticas pueden impactar positivamente en el aprendizaje y el clima educativo. Estos ejemplos servirían como campos propicios para la formulación de estudios de tesis que indaguen en el campo de las prácticas docentes formales y no formales de la enseñanza de ritmos latinos.

Para deconstruir las prácticas educativas actuales, es crucial revelar las estructuras subyacentes que perpetúan la desigualdad. Esto implica cuestionar críticamente las normas y prácticas establecidas, identificando cómo ciertas formas de conocimiento y experiencia son privilegiadas mientras otras son marginadas. Estrategias para fomentar una actitud crítica y reflexiva en docentes y estudiantes son necesarias para desafiar estas normas implícitas y trabajar hacia un sistema educativo más equitativo y justo. La integración de la teoría interseccional y el desarrollo de prácticas pedagógicas críticas son pasos fundamentales hacia una educación que no solo enseñe conocimientos académicos, sino que también promueva valores de justicia social, inclusión y respeto por la diversidad. Mediante la implementación de estrategias concretas y la reflexión deconstructiva, podemos construir un sistema educativo más comprometido con la equidad y la transformación social en beneficio de todos los estudiantes.

CONCLUSIONES

En esta ponencia hemos explorado cómo integrar la teoría interseccional de Kimberlé Crenshaw y la deconstrucción de Jacques Derrida en los procesos educativos puede transformar significativamente la enseñanza de los ritmos latinos en el Programa Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (PUEF-UNLP).

Podemos sintetizar los puntos clave discutidos de la siguiente manera:

Hemos analizado cómo las identidades interseccionales (como raza, género, clase y orientación sexual) impactan las experiencias educativas de los estudiantes. La teoría interseccional nos ha ayudado a entender las complejidades de estas identidades y cómo afectan las dinámicas dentro del aula y la institución educativa. Luego, hemos explorado la importancia de deconstruir las prácticas educativas actuales, revelando las normas implícitas que perpetúan la desigualdad. La deconstrucción derridiana nos ha permitido cuestionar críticamente estas normas y abrir espacio para prácticas más inclusivas y equitativas.

Finalmente, hemos propuesto estrategias concretas para transformar los procesos educativos, como la incorporación de la teoría interseccional en la formación docente, el desarrollo de prácticas pedagógicas críticas y la revisión curricular para incluir perspectivas diversas. Es fundamental reconocer la importancia de abordar estos desafíos desde una perspectiva deconstructiva e interseccional. Esto no solo promueve la equidad y la inclusión en el ámbito educativo, sino que también prepara a los estudiantes del PUEF para vivir y

trabajar en sociedades cada vez más diversas y complejas. Por todo esto, pensamos que comprometerse activamente en la implementación de estas estrategias y en la creación de entornos educativos que sean verdaderamente inclusivos y equitativos requiere un esfuerzo continuo y colaborativo para desafiar las estructuras y prácticas existentes que perpetúan la exclusión y para construir un futuro educativo más justo y accesible para todos. Adoptar una perspectiva deconstructiva e interseccional en la Educación Física no es solo una opción, sino una necesidad urgente para construir un sistema educativo que respete y celebre la diversidad de nuestras sociedades modernas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Crenshaw, K. (1989). Desmarginalizando la intersección de raza y sexo: una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminatoria, la teoría feminista y la política antirracista. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.
- Collins, P.H. (2000). *Pensamiento feminista negro: conocimiento, conciencia y la política de empoderamiento*. Routledge.
- Derrida, J. (1978). *La escritura y la diferencia*. University of Chicago Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Continuum.
- Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Routledge.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Moraga, C. y Anzaldúa, G. (1981). *Esta puente, mi espalda: escritos por mujeres de color radicales*. Persephone Press.

El trabajo práctico como herramienta estratégica para promover la motivación de estudiantes de Infectología Veterinaria

Brenda A Seif
Marianela Patrucco
Augusto J Palazzo
Irene del C. Pena
M. Cecilia Villat

Cátedra de Enfermedades Infecciosas, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata

bseif@fcv.unlp.edu.ar
mpatrucco@fcv.unlp.edu.ar
apalazzo@fcv.unlp.edu.ar
taty@fcv.unlp.edu.ar
villat@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

El curso de Infectología, Zoonosis, Enfermedades Exóticas y Emergentes es de carácter presencial obligatorio en la currícula del primer cuatrimestre de 4to año de la carrera de Medicina Veterinaria. Las clases, según la planificación, son de tipo teórico o teórico-práctico, enmarcando sus contenidos bajo el enfoque de Una Salud, el Desarrollo Sustentable y el Bienestar Animal. Debido al carácter infeccioso de las enfermedades tratadas, al no contar con laboratorios adecuados al nivel de bioseguridad y complejidad requeridos, las prácticas que permitan la participación de los estudiantes se ven limitadas, por lo que se desarrollan sólo aquellas en las que se trabaje con patógenos de bajo riesgo. Las aulas laboratorio con las que contamos son compartidas con otras materias, siendo instalaciones adecuadas para dictar clases prácticas y teóricas, y en las que se pueden realizar simulaciones, que permiten al estudiantado involucrarse activamente, adoptando distintos roles, que fortalecen la adquisición de destrezas y competencias, muy importantes para completar su formación como profesionales del campo de la salud. El presente trabajo describe la implementación de una práctica de laboratorio, como estrategia de motivación del estudiantado.

PALABRAS CLAVE: infectología; estrategias; prácticas; laboratorio; motivación

INTRODUCCIÓN

Las enfermedades infecciosas zoonóticas comprenden un amplio grupo de afecciones que involucran a especies animales domésticas, silvestres y al ser humano, afectando en muchos casos la salud pública. Estas se encuentran atravesadas por diversos factores, tales como la interacción con los ecosistemas, el cambio climático, factores antropogénicos, cambios en el uso de la tierra y el agua, factores propios de los microorganismos como la aparición de nuevas cepas resistentes a antimicrobianos, la dinámica de los reservorios y vectores de microorganismos que las transmiten, y las variaciones que surgen en la implementación de las estrategias sanitarias. Todos estos factores repercuten en el dictado del curso de Infectología, Zoonosis y Enfermedades Exóticas y Emergentes, lo que le confiere una gran dinámica a la hora de planificar y presentar las clases, ya que al abordar estos temas, se abarcan contenidos teóricos y prácticos en permanente modificación. A esto se suman los avances en el conocimiento de las diversas patologías y los descubrimientos y adelantos científicos y tecnológicos en las pruebas diagnósticas, lo cual le imprime un dinamismo particular.

Nuestro curso permite introducir a los estudiantes en el diagnóstico etiológico de las Enfermedades Infecciosas, siendo una asignatura obligatoria de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP dictada en el primer cuatrimestre del 4to año. Está dividido en 10 actividades presenciales obligatorias (APO) que incluyen una clase teórica de mayor duración seguida de una clase práctica más corta. El curso es dictado en simultáneo a dos comisiones por la mañana y dos por la tarde, con un sistema de rotación de docentes semanal, con el objetivo de recibir y así enriquecer los contenidos por parte de distintos interlocutores. El sistema de correlatividades del actual plan de estudios está diseñado a modo de que el estudiantado ingrese al curso con conocimientos previos aprendidos en otras materias como semiología, patología, farmacología, microbiología, etc.

El hecho de no contar con aulas laboratorio adecuadas al nivel de bioseguridad para docentes y estudiantes, la escasez de recursos y equipamientos suficientes para realizar los diagnósticos pertinentes de agentes etiológicos productores de enfermedades infecciosas nos imposibilita realizar las prácticas de laboratorio de todas las enfermedades en estudio, generando una mayor carga horaria teórica en determinados temas. Muchas veces esto lleva implícito el riesgo de desmotivar a los estudiantes a causa de largas clases expositivas. Frente al desafío que representa la aplicación de los conocimientos en espacios áulicos, las actividades prácticas del curso han ido modificando sus objetivos, sus conceptos y sus procedimientos, desarrollándose en los laboratorios, solo aquellas patologías que

revisten menor patogenicidad y bajo riesgo, y que, a su vez permitan realizar simulaciones. La simulación es un método muy útil en las Ciencias Médicas, tanto cuando se emplea con fines educacionales como evaluativos. (Salas Perea, 1995)

En nuestra experiencia, el desafío es mayor debido a la desmotivación que percibimos de los estudiantes de hoy en día, en su mayoría atravesados por problemáticas socioeconómicas y culturales cada vez más complejas, expuestos a otras formas de comunicación y de información, que no pocas veces mutan en desinformación disponible en las redes conduciendo a que se naturalicen concepciones erróneas sobre los contenidos científicos. Esta realidad nos interpela y nos obliga como docentes a buscar nuevas estrategias para motivar a los estudiantes, para captar su interés y curiosidad, instándoles a que construyan su propio conocimiento, mediante un autoaprendizaje guiado. La necesidad de colaboración de aprendizaje e intercambio mutuo en la resolución de problemas manifiestan que es conveniente la programación interdisciplinar de la enseñanza. (Villat; Coll Cardenas, 2018).

Bajo esta perspectiva, y con la convicción de que las clases prácticas constituyen un componente curricular de suma importancia en la formación universitaria, en nuestra cátedra se vienen implementando y perfeccionando desde hace años distintas modalidades de trabajo dentro del aula laboratorio. Bajo la guía y supervisión del cuerpo docente, los estudiantes realizan prácticas simuladas, que abarcan desde la toma de muestra hasta el procesamiento de estas y la realización de las marchas bacteriológicas correspondientes, bajo criterios microbiológicos razonados, adoptando distintos roles. Por un lado, la implementación de las simulaciones pretende hacer un acercamiento a situaciones reales, por otro la incorporación del juego de roles, técnica de enseñanza activa, imprime un aspecto lúdico al espacio áulico, promueve el empleo de un enfoque profundo, centrado en la interacción y colaboración entre pares, que favorece el aprendizaje significativo y colaborativo, creando un ambiente propicio para la discusión e intercambio, desarrollando el pensamiento crítico y razonado y fortaleciendo además, la adquisición de destrezas metodológicas. Estas se tratan, en esencia, de competencias para convertir la información en conocimiento eficaz para guiar las acciones, por tanto, con el razonamiento y el espíritu crítico, con la capacidad de organizarse en las tareas y también con determinadas actitudes

como el sentido de la responsabilidad y la disciplina, la perseverancia y el rigor en la realización de los trabajos. Con ello se potencia el interés y el placer por el trabajo realizado, lo que sienta las bases para conseguir, además, el objetivo de aprender a aprender a lo

largo de la vida. (Peña, 2010) El objetivo de este trabajo fue describir la implementación de una de estas actividades.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La APO 9 cuya planificación abarca el eje temático de las ETAS (enfermedades de transmisión alimentaria), las infecciones por *Pseudomonas*, *Staphylococcus*, y la resistencia a los antimicrobianos (RAM), se divide en parte teórica y parte práctica. Para la actividad práctica de laboratorio se seleccionaron 3 microorganismos: *Escherichia coli*, *Pseudomonas aeruginosa*, y *Staphylococcus*.

Las muestras empleadas para buscar la presencia o ausencia de dichas bacterias son: carne de consumo- comprada en carnicería barrial- para el estudio de *Escherichia coli*; muestras de agua obtenidas por los estudiantes a partir de distintas fuentes del ámbito de la facultad para el estudio de *Pseudomonas*; e hisopados de manos de los estudiantes para la búsqueda de *Staphylococcus*.

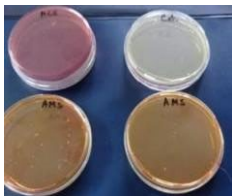
Para la realización de la actividad se divide al estudiantado en 2 comisiones con 30 estudiantes cada una, y se desarrolla en 2 aulas laboratorio, en las cuales como requisito de ingreso al aula laboratorio deben usar guardapolvo o ambo.

Una vez en el aula laboratorio se hace una explicación general de las tareas a desarrollar, desde la disposición del material e instrumental a emplear, cómo manipularlo, las medidas de bioseguridad personales a implementar, y los pasos a seguir desde la toma de la/s muestra/s hasta el procesado y siembra de las mismas, tópicos que serán reforzados y discutidos en cada grupo de trabajo, bajo la guía y supervisión del docente a cargo. Luego se dividen en 3 grupos, uno por mesada de trabajo, cada uno a cargo de un docente, quien guiará la práctica. La actividad se divide en tres partes. En la primer instancia, como comentamos anteriormente, se realiza la práctica con las muestras de carne, donde los estudiantes procesan estas muestras y van realizando una serie de siembras en medios de cultivo con el fin de determinar la posibilidad de presencia de la bacteria *Escherichia coli*, causante del Síndrome Urémico Hemolítico, donde la discusión y el intercambio entre pares gira en torno a la importancia de las buenas prácticas de manejo y manufactura a lo largo de toda la cadena de producción de las carnes de consumo, hasta que llega al consumidor

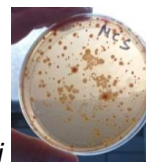
y sus implicancias en la salud pública. En la segunda parte práctica, a partir de muestras de agua de distintas fuentes de la facultad, y en búsqueda de *Pseudomonas aeruginosa*, se procesa el agua y siembra en medios de cultivo acorde para su determinación, virando el eje de la discusión en la importancia de las medidas de cuidado y usos del agua, como así también del hecho de contar con fuentes seguras de agua potable dado el potencial infeccioso

del microorganismo en estudio. En la tercera etapa del trabajo práctico, los estudiantes adoptan diferentes roles, ya que el muestreo requerido es un hisopado de sus manos, previo y posterior a su lavado con agua y jabón, siguiendo el protocolo sugerido por OMS, de esta forma algunos adoptan el rol del profesional, en tanto otros asumen el rol de paciente. Una vez realizados los muestreos, ambas muestras se siembran en medios de cultivo específicos seleccionados para el procesamiento de *Staphylococcus*. En esta parte, además, de la adopción de los diferentes roles, se refuerza lo ya visto en el teórico referido a la importancia del relevante y acuciante problema de la resistencia a antimicrobianos, en particular los antibióticos, como así también sobre las buenas prácticas, higiene personal y de los espacios físicos como lugares de trabajo, vivienda, recreación, etc Posteriormente, en la clase siguiente se realizan las lecturas de todas las siembras, realizando así la devolución y abriendo así, un espacio áulico de consultas, dudas y comentarios por parte de los estudiantes, tanto sobre los resultados obtenidos como acerca de su percepción sobre el trabajo realizado.

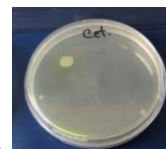
Fotos y resultados de las 3 prácticas



1era práctica con *Escherichia coli*



2da con *Pseudomonas aeruginosa*,



3era con *Staphylococcus*



Resultados manos sucias y limpias

LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

La innovación en la implementación de la actividad reseñada, radica en el diseño de la misma, con la implementación de las simulaciones, y la incorporación del juego de roles, que al tener un componente lúdico, capta el interés del estudiantado, aumentando su motivación y predisposición a participar de las distintas tareas. A la vez nos permitió profundizar en el análisis de las problemáticas relacionadas con las implicancias de las acciones humanas sobre su entorno, la interacción entre los diferentes ecosistemas, y su repercusión en la dinámica de las enfermedades infecciosas, como así también, la importancia del rol del profesional veterinario y su actuación en la salud pública y el diseño de políticas sanitarias. En este sentido, el principal logro de la implementación de estas estrategias de enseñanza/aprendizaje ha sido el compromiso asumido por los estudiantes del curso al convertirse en actores de su propia formación profesional, con un rol activo en la salud, entendida como “Una sola salud”. Esto queda plasmado en el intercambio producido entre estudiantes y docentes en la última instancia del desarrollo de la actividad descrita, en la que se evidenció la motivación, el interés y curiosidad del estudiantado, como así mismo se fortaleció la empatía y buena predisposición para el trabajo colaborativo. En las actividades de laboratorio siempre están presentes los contenidos procedimentales, cuyo objetivo fundamental es que el alumno aprenda no sólo los contenidos cognitivos (o declarativos) sino también los metacognitivos (métodos y destrezas que permiten acceder al conocimiento declarativo). (Villabrille, 2012)

Nuestro mayor desafío a futuro es llegar a acceder a los medios y equipamientos necesarios para poder ir complejizando las simulaciones, incorporar más ejes temáticos de nuestro curso a las prácticas de laboratorio bajo esta modalidad, e incorporar salidas a campo para realizar muestreos en un escenario real.

CONCLUSIONES

La educación superior viene atravesando desde las últimas décadas, y de forma cada vez más acelerada, una serie de transformaciones que han generado cambios sustanciales en el ámbito universitario. Entre las transformaciones que se vienen operando en la formación académica, hay un giro hacia la configuración de criterios de enseñanza alternativos a los tradicionales, en contraposición al uso de clases más expositivas o de demostración, con enfoques más superficiales, dirigidos a un aprendizaje de la información en sí misma, en el

que prevalecen las estrategias de tipo memorístico por sobre el pensamiento crítico y la interrelación de contenidos. El corolario de estos enfoques tradicionales es que el estudiantado pierda motivación al no sentirse directamente involucrado en su proceso de formación.

Hoy el énfasis está puesto en la capacidad de “aprender a aprender”, empleando diversas estrategias pedagógico-didácticas destinadas a favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo. En este complejo escenario, la búsqueda de estrategias novedosas que capten el interés, la curiosidad y la motivación de las y los estudiantes, comprometiéndolos activamente en su trayectoria formativa, es un imperativo insoslayable. Por otro lado, los docentes hoy más que nunca debemos tener una actitud de escucha atenta a las demandas de nuestros estudiantes, estar permanentemente actualizados, ya que el avance del conocimiento resulta por momentos vertiginoso, siendo además, indispensable estar alertas ante la circulación de informaciones falaces que muchas veces se toman por verdades comprobadas, para evitar que se naturalicen conceptos erróneos en torno al conocimiento científico-tecnológico.

Muchas veces la percepción del trayecto educativo que se tiene de un lado, el del docente, y del otro, el del estudiante, suele diferir, cuando no divergen completamente, por lo que dar un espacio de intercambio entre ambos, en el que tengan la posibilidad de expresar qué expectativas tienen y qué esperan de las clases, resulta muy beneficioso para ambas partes. La mayoría de los modelos actuales para la enseñanza de la ciencia plantean que la característica necesaria para despertar el interés de los alumnos es el grado aplicabilidad y utilidad que tienen tanto los contenidos como las actividades experimentales que se llevan al aula (Campanario y Moya, 1999). En nuestro caso la implementación de los cambios en las estrategias pedagógico-didácticas se han ido dando en función de mejorar las trayectorias formativas de enseñanza-aprendizaje y del intercambio con el estudiantado

quienes en sus devoluciones nos van marcando el camino. En vista de los resultados obtenidos con la experiencia relatada, sabemos que estamos en la senda correcta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campanario, J.M. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*,

179-192.

Peña, J.D. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària* Vol. 2 (2010), 1-9. <http://www.raco.cat/index.php/RIDU>

Salas Perea, R.S. y Ardanza Zulueta, P. (1995). La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. *Educación*

Médica

Superior, 9(1), 3-4,

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421411995000100002&lng=es&tlng=es.

Villabrille, P.I., Rolny, N.S., Ortiz, C.M., Rivas, P., Girón, P., Uncal, G., De Luca, S., Costa, M.L. (2012). La estrategia de utilizar un trabajo práctico de aplicación como herramienta de motivación es sólo un paso para la innovación pedagógica.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32542>

Villat M.C. y Coll Cárdenas, F.J. (2018). *Transversalidad de contenidos, aulas abiertas y simulación en Ciencias Veterinarias*. Colecciones: Actas.

Experiencia de aprendizaje relacionada con hábitos de estudio significativo.

Fernando Omar Saporitti
María Mercedes Medina
Sergio Eduardo Seara
Gustavo Papel
Silvina Lozano

Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata

ferodont71@gmail.com
medina@folp.unlp.edu.ar
seara@folp.unlp.edu.ar
papel@folp.unlp.edu.ar
lozanosil@hotmail.com

RESUMEN

La propuesta de este trabajo es determinar el grado de capacidad de estudio independiente y análisis crítico en el aprendizaje que tienen los ingresantes a la Facultad de Odontología de la U.N.L.P. El aprendizaje está relacionado a un proceso estratégico, que comprende un cambio en la enseñanza: de la simple transferencia de información al diseño de ambientes de aprendizaje que permitan la participación activa de los alumnos para construir metas, confrontar todo tipo de problemas, desarrollar competencias específicas y conocimientos que permitan la toma de decisiones y reflexionar apropiadamente. Así se evalúa el logro de estrategias de conocimiento con la finalidad de promover hábitos de proceso activo. Por medio de esta cualidad de aprendizaje, el docente puede estimular la autoevaluación, fomentando en los estudiantes la construcción y desarrollo de su propio conocimiento. Se realizó un estudio de tipo descriptivo, exploratorio con enfoque cuali-cuantitativo. La recolección de la información se realizó utilizando una encuesta, formada por 16 preguntas relacionadas al estudio independiente y al análisis crítico con opciones: (a) nunca, (b) a veces, (c) siempre, a los ingresantes procedentes de escuelas públicas o privadas que cursaron la asignatura Introducción a la Odontología, dividida en 3 turnos de 15 comisiones cada uno. Los resultados surgen del análisis de 228 encuestas. Provenían de escuelas públicas 44% (100/228) y 56% (128/228) de escuelas privadas. La frecuencia de selección en las 16 preguntas resultó ser: Opción a (nunca)=1 (6%); Opción b (a veces) = 12 (75%); Opción c (siempre)= 3 (19%). Según los datos obtenidos por las observaciones realizadas en cada respuesta se concluye que la gran mayoría de los alumnos ingresantes reconoce que las capacidades de autonomía y análisis crítico en el aprendizaje las desarrollan a veces, resultando evidente impulsar recomendaciones para optimizar el desarrollo de la capacidad de autonomía y habilidades de análisis crítico en los procesos de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: experiencia; aprendizaje; hábitos; estudio significativo

INTRODUCCIÓN

Se propone con este trabajo determinar el grado de capacidad para el Estudio Independiente y Análisis Crítico tienen los ingresantes a la Facultad de Odontología de la U.N.L.P. Una de las constantes en la historia del hombre que vive en sociedad, es que la enseñanza se realice de manera efectiva, logrando sus propósitos y definiéndola como práctica social e interpersonal. Una persona puede enseñar a otra aunque sea de modo intuitivo, pero no todas se desempeñan socialmente como los profesores, maestros, docentes en general. Davini, M.C. (2008).

DESARROLLO

La experiencia se logra con determinadas técnicas básicas de aprendizaje, como: técnicas de comprensión, conceptuales (seleccionar, organizar), repetitivas (copiar) y exploratorias (experimentación). Para lograr los objetivos se necesita una buena planificación y organización.

Intervienen otros factores como la maduración psicológica, la actitud activa y la distribución del tiempo para aprender, que se relacionan con los anteriores.

Los estudiantes al realizar sus actividades desarrollan múltiples operaciones cognitivas, algunas de ellas son:

Recepción de datos: requiere de una elaboración y reconocimiento semántico-sintáctica de los elementos del mensaje (palabras, sonidos), donde cada sistema simbólico requiere de diferentes actividades mentales: los textos activan las competencias lingüísticas y las imágenes las competencias perceptivas

El aprendizaje humano está relacionado con la educación y el desarrollo de cada persona, debiendo estar orientado adecuadamente y favorecido por la motivación de cada individuo.

Comprensión de la información recibida: los estudiantes a partir de sus conocimientos anteriores, sus intereses y sus habilidades cognitivas, analizan, organizan y transforman la información recibida para elaborar conocimiento.

Transferencia: del conocimiento a nuevas situaciones para resolver preguntas o problemas que se planteen.

La capacidad crítica se desarrolla a través de la solución de situaciones problemáticas, integrando conocimientos y experiencias previas, razonando y buscando nuevas informaciones para resolver y entender los problemas.

A partir de determinados problemas es importante determinar de que tipo es el mismo que información se necesitará para poder comprenderlo y resolverlos, organizando un alto valor educativo a partir del aprendizaje. Permite la búsqueda activa de nuevos conocimientos, el

desarrollo de habilidades intelectuales y la toma de decisiones para la acción. El método de construcción de problemas no genera la capacidad para resolverlos, sino para construirlos. De esta forma la diferencia es cualitativa, buscando que los alumnos aprendan descubriendo y analizando distintas situaciones problemáticas evitando que el pensamiento se simplifique en una sola mirada. Por todo esto se desarrollan capacidades para “problematizar problemas” de variadas dimensiones, flexibilizando el propio proceso de pensamiento.

Los docentes pueden generar estas situaciones empleando muchas de las estrategias que se nombran a continuación:

- Estimular la discusión: intensifica el debate y el diálogo sobre temáticas esenciales.
- Realizar preguntas: permite a los alumnos clarificar lo que el docente ha dicho.
- Aprendizaje independiente: se relaciona con las actividades individuales y privadas realizadas por los alumnos.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO COGNITIVO

Eggen, P. y Kauchak, D. (2000), consideran que el método de enseñanza inductivo se clasifica en:

- Básico.
- Formación de conceptos.
- Investigación didáctica.

El método inductivo básico se organiza para aquellos alumnos que formen conceptos, identifiquen principios y tendencias en los fenómenos mediante la observación y procesos empíricos. Así les permite comparar y clasificar datos, desarrollar la comprensión de los contenidos de enseñanza por su propia actividad sobre los materiales y no a través de la explicación de los profesores.

El método de construcción de conceptos tiene relación con el inductivo: los conceptos no son naturales sino productos artificiales de construcciones elaboradas por la cultura y la sociedad en un contexto determinado. (Joyce, B. y Weil, M., 2002).

El método de investigación didáctica enseña a los alumnos a procesar activamente las informaciones a través del conocimiento y disciplinas científicas (Eggen, P. y Kuach, D., 2000). Los métodos de instrucción se clasifican en:

- Transmisión de cuerpos de conocimiento.
- Transmisión significativa y desarrollo conceptual.
- Seminarios lectura-debate.

Los métodos de instrucción permiten desarrollar capacidades y habilidades cognitivas, así como la asimilación de conocimientos y métodos de pensamiento.

La transmisión de conocimientos y temas organizados se han desarrollado siempre por los profesores a través de la exposición oral. Esta enseñanza consiste en que una persona que es conocedora de la temática presenta a los alumnos el desarrollo de conocimientos válidos, mediante seminarios especializados o conferencias. Es conveniente evitar el uso continuo de este método de enseñanza ya que disminuye la posibilidad de ejercitar capacidades de pensamiento y habilidades para el manejo de la información (Davini, 2008 p. 91-6).

Se recomienda la utilización de organizadores previos avanzados y mapas conceptuales, que presentan en forma breve el material introductorio del contenido de enseñanza, dependiendo del nivel previo de cada alumno.

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

- Determinar el grado de capacidad para el Estudio Independiente y Análisis Crítico tienen los ingresantes a la Facultad de Odontología de Universidad Nacional de La Plata.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Obtener antecedentes bibliográficos para comparar y correlacionar las distintas concepciones de la temática.
- Examinar las diferentes teorías, estilos y variables de aprendizaje.

MATERIAL Y MÉTODO

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, exploratorio con enfoque cuali-cuantitativo. Aplicación de una encuesta semiestructurada, formada por 16 preguntas relacionadas a las capacidades de estudio independiente y análisis crítico, con opciones: **(a)** nunca, **(b)** a veces, **(c)** siempre, impresas (ad hoc) mecánicamente a los alumnos ingresantes de la Facultad de Odontología de Universidad Nacional de La Plata, procedentes de escuelas públicas o privadas que cursaron la asignatura Introducción a la Odontología, dividida en 3 turnos de 15 comisiones cada uno. Se procedió a dividir en grupos de la siguiente manera. Se aplicó la prueba de chi cuadrado ($p < 0.05$) en su instancia de bondad de ajuste, y se consideró como probable una misma proporción de respuestas **(a)** nunca, **(b)** a veces, **(c)** siempre.

Preguntas relacionadas a la capacidad de estudio independiente:

1º Grupo: Preguntas 2.1.1 Organizo mi estudio en el tiempo previsto, 2.1.2. Ordeno el material de estudio con fichas, 2.1.3. Utilizo la Biblioteca.

2º Grupo: Preguntas 2.1.4 Dependo del asesoramiento del docente o de otras personas, 2.1.5 Consulto el diccionario las palabras que desconozco, 2.1.6 al finalizar el estudio me autoevaluo y 2.1.7 Soluciono por mi cuenta los distintos problemas.

Preguntas relacionadas a la capacidad de análisis crítico:

Se consideraron los siguientes grupos

1º Grupo: 3.1.4 Relaciono los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, 3.2.1. Busco ordenar la información estudiada en cuadros sinópticos o mapas conceptuales, 3.2.3 Realizo resúmenes o síntesis de los temas estudiados y 3.2.4 elaboro notas marginales.

2º Grupo: 3.1.1 Realizo lectura examinadora; 3.1.2 Critico alguna reflexión del autor; 3.1.3. Busco comprender el sentido de la lectura, 3.2.2 Distingo las ideas principales y secundarias en los párrafos y 3.2.5 Estudio de memoria.

RESULTADOS

ENCUESTA PARA INGRESANTES

Se analizaron 228 encuestas, formada por 16 preguntas impresas, realizadas a alumnos ingresantes a la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

Provenían de escuelas públicas 44% (100/228) y 56% (128/228) de escuelas privadas.

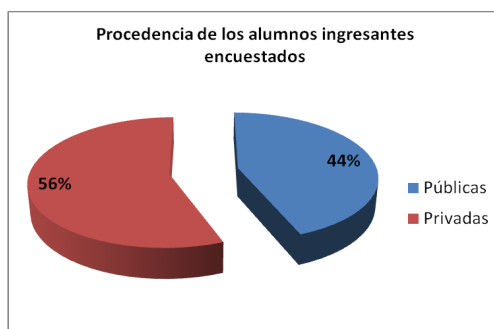


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia.

El análisis realizado consistió en:

a) un estudio descriptivo, exploratorio con enfoque cuali-cuantitativo, calculando frecuencias de respuestas en cada ítem de la encuesta.

b) la búsqueda de diferencias significativas entre respuestas de cada ítem con el fin de analizar influencias del azar en cada ítem. Se aplicó la prueba de chi cuadrado ($p < 0.05$) en su instancia de bondad de ajuste, considerando como probable una misma proporción de respuestas **(a)** nunca, **(b)** a veces, **(c)** siempre, para cada ítem, considerando la influencia del azar y no de posibles causas en las respuestas, ya que los alumnos no habían tenido ningún tipo de preparación previa a la encuesta.

c) se analizó coincidencia de respuestas entre preguntas.

d) no se pudo realizar estudios estadísticos mas avanzados porque no se tiene una variable de respuesta (por ejemplo desempeño en el ingreso, resultado cuanti o cualitativo de cómo anduvo el alumno) que permita ver como las demás variables influyen en esa respuesta, por lo que será tema de otro estudio.

Frecuencias de respuestas por cada ítem:

Frecuencia de selección en las 16 preguntas

Opciones	Frecuencia	%
Opción a (nunca)	1	6%
Opción b (a veces)	12	75%
Opción c (siempre)	3	19%
Total	16	100%

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia.

De las 16 preguntas, la opción b (a veces) es la más seleccionada: 75% (12/16)

Hábitos de Estudio Independiente

1º Grupo: Preguntas 2.1.1 Organizo mi estudio en el tiempo previsto, 2.1.2. Ordeno el material de estudio con fichas, 2.1.3. Utilizo la Biblioteca.

En este grupo solo 13% coinciden en las respuestas (29/228 seleccionan en las tres preguntas la opción b).

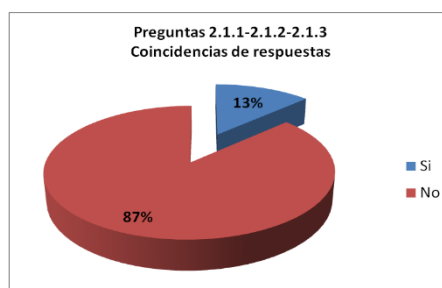


Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia.

2º Grupo: Preguntas 2.1.4 Dependo del asesoramiento del docente o de otras personas, 2.1.5 Consulto el diccionario las palabras que desconozco, 2.1.6 al finalizar el estudio me autoevaluo y 2.1.7 Soluciono por mi cuenta los distintos problemas

En este grupo 14,5% coinciden en selección de las mismas opciones, repartidos de la siguiente manera: 12% (27/228) coinciden en la opción b y 2.5% (6/228) coinciden en la opción c.

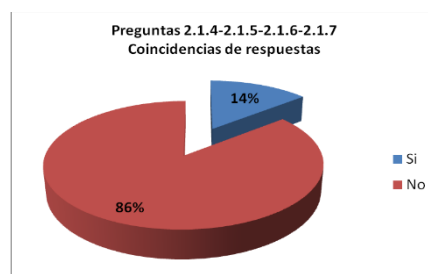


Gráfico 3. Fuente: Elaboración propia.

3.CAPACIDADES DE ANÁLISIS CRÍTICO

Se consideraron los siguientes grupos

1º Grupo: 3.1.4 Relaciono los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, 3.2.1. Busco ordenar la información estudiada en cuadros sinópticos o mapas conceptuales, 3.2.3 Realizo resúmenes o síntesis de los temas estudiados y 3.2.4 elaboro notas marginales.

En este grupo 19% (43/228) coinciden en selección de las mismas opciones, repartidos de la siguiente manera: 10% (23/228) coinciden en la opción b y 9% (20/228) coinciden en la opción c.

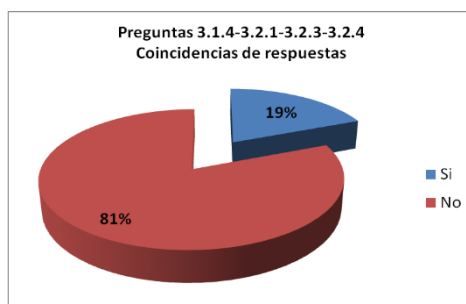


Gráfico 4. Fuente: Elaboración propia.

2º Grupo:

3.1.1 Realizo lectura examinadora; 3.1.2 Critico alguna reflexión del autor; 3.1.3. Busco comprender el sentido de la lectura, 3.2.2 Distingo las ideas principales y secundarias en los párrafos y 3.2.5 Estudio de memoria.

En este grupo 18% coinciden en las respuestas (41/228 seleccionan en las tres preguntas la opción c).

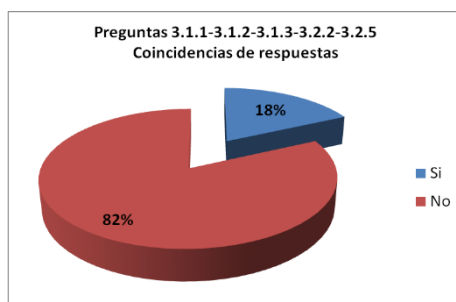


Gráfico 5. Fuente: Elaboración propia.

Observaciones: En el análisis de las respuestas se encuentran también contradicciones, ya que por ejemplo en la pregunta 3.2.5 Estudio de memoria y en la pregunta 3.1.3 Busco comprender el sentido de la lectura, seleccionan la opción “siempre” 35 alumnos. O sea que esos mismos alumnos por un lado contestan que estudian de memoria, y por otro lado contestan que buscan comprender el sentido de lo que leen.

CONCLUSIONES

En referencia a las capacidades de estudio independiente el 1º grupo integrado por: organizar el estudio en el tiempo previsto; ordenar el material de estudio con fichas; utilizar la biblioteca:

los resultados demuestran un alto porcentaje de alumnos coinciden que lo hacen a veces. El 2º grupo integrado por: Depender del asesoramiento de docentes o de otras personas; consultar el diccionario las palabras que desconocen; al finalizar el estudio me autoevalúo y solucionar por su cuenta los distintos problemas: los resultados nos demuestran que una mediana proporción de alumnos expresa coincidencias en que lo hacen a veces.

Con respecto a las capacidades de análisis crítico procedimos del mismo modo agrupando las preguntas relacionables y encontramos respuestas que expresaron coincidencias, por lo tanto el 1º grupo se integró por: Relacionar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos; buscar y ordenar la información mediante cuadros sinópticos o mapas conceptuales, elaborar notas marginales y realizar resúmenes o síntesis de los temas estudiados: los resultados nos permiten concluir que medianamente coinciden que lo hacen de vez en cuando y sólo un pequeño grupo de alumnos no lo hace nunca. El 2º grupo que estaba compuesto por: Realizar lectura examinadora; buscar comprender el sentido de la lectura; distinguir ideas principales de las secundarias y estudiar de memoria: nos encontramos que una proporción media de respuestas coinciden que nunca desarrollan estas habilidades. Según los datos obtenidos por las observaciones realizadas en cada respuesta se concluye que la gran mayoría de los alumnos ingresantes reconoce que las capacidades de estudio independiente y análisis crítico las desarrollan a veces, resultando evidente impulsar recomendaciones para optimizar el desarrollo de la capacidad de autonomía y habilidades de análisis crítico en los procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea
- Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza didáctica general para maestros y profesores*. Ed. Santillana.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2000). *Estrategias docentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda Figueiras, S. (2006). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos*. Ed. UNAM.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Ed. Narcea S.A.
- García Peña, A. (2006). *El estudio independiente en los sistemas de educación abierta y a distancia en el nivel superior*. UNAM Fac. de Estudios Superiores.
- Gardner, H. (2003). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Ed. Paidós.

Glaser, R. y Baxter, G.P. (2002). Cognition and construct validity: evidence for the nature of cognitive performance in assessment situations. En H.I. Braun, D.N. Jackson y D.E. Wiley (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement*, 179–192. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Ed. Gedisa.

Moguel, D. (2003). Effective classroom discussions: Getting teachers to talk less and students to talk more. *Social Studies Review* 42 (2): 96 ss.

Zubiría Remy H.D. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza aprendizaje en el siglo XXI*. Ed. Plaza y Valdés.

Introducción al análisis de la Práctica Educativa en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Síntesis de los principales resultados

Fabián Buffa
Paola A. Massa
Máximo Menna

Departamento de Ingeniería Química y Alimentos, Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Mar del Plata

fbuffa@fi.mdp.edu.ar
pamassa@fi.mdp.edu.ar
maximomenna@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo reseña las investigaciones sobre la práctica educativa en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), realizadas por un grupo de investigación educativa. Los estudios se han desarrollado con el objetivo de mejorar la formación de los ingenieros y su habilidad para abordar las demandas actuales desde su profesión. Como parte de este trabajo, se analizaron las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y las estrategias que fomentan la reflexión. Se evaluó también el desarrollo de la capacidad para autorregular el aprendizaje en los estudiantes. Los resultados de la investigación sugieren que las concepciones de los docentes revisten carácter de creencias poco consistentes y que los modelos de enseñanza requieren una profunda revisión en pos de promover la autorregulación en los estudiantes. Se propone un cambio hacia un modelo didáctico centrado en el aprendizaje que fomente la capacidad de aprender de manera autónoma y de adaptarse a los desafíos del ejercicio profesional.

PALABRAS CLAVE: ingeniería; enseñanza; estudiantes; competencias; autorregulación

INTRODUCCIÓN

Esta reseña es el resultado de las investigaciones llevadas adelante por el Grupo de Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de la Ingeniería (GIEnApl) de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, entre los años 2018 y 2023, en el marco de diferentes proyectos de investigación. Dado que la enseñanza de la ingeniería se encuentra en un punto de inflexión y que la educación superior debe evolucionar para formar profesionales capaces de adaptarse a los nuevos desafíos, las investigaciones llevadas a cabo han buscado describir algunos de los elementos que intervienen en la práctica educativa y realizar aportes para la concreción de los cambios requeridos.

Una de las competencias centrales, destacadas por el CONFEDI dentro de los estándares a partir de los cuales se evaluarán las carreras de ingeniería, es la capacidad para autorregular el aprendizaje (ARA) de los estudiantes. En función de esto nos planteamos el siguiente interrogante: ¿Qué características debe tener el hecho educativo de manera tal que conduzca a la formación de egresados con esta competencia? Hay cuatro dimensiones que interactúan y que afectan principalmente la formación de ingenieros con capacidad de aprendizaje autónomo: (a) los contenidos a enseñar, es decir, lo que se enseña y lo que se aprende; (b) el docente, fundamentalmente el modelo de enseñanza que implementa en su asignatura, (c) quién aprende, los estudiantes, de manera particular el modelo de aprendizaje que se promueve en la carrera y que finalmente se llevan los egresados como herramienta para seguir aprendiendo, y, por último, (d) los aspectos vinculados a la noosfera dentro de lo que Chevallard (1985) denomina el triángulo didáctico (Fig.1), como, por ejemplo en este caso, requerimientos de los estándares que delimita el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional) referidos a competencias a desarrollar en la carrera.

LO QUE SE ENSEÑA Y LO QUE SE APRENDE

La educación universitaria tiene como objetivo preparar a los estudiantes para la práctica profesional; sin embargo, se cuestiona cuánto de lo enseñado se aplica en la vida laboral. Se argumenta que son las habilidades de razonamiento y la actitud proposicional sobre el conocimiento las que mejor preparan al estudiante para enfrentar el mundo del trabajo. Se sabe que la educación debe operar en la comprensión e integración de conocimientos, y en el desarrollo de habilidades intelectuales para aprender y manejar los conocimientos y en el refuerzo de ciertas actitudes que se piensen convenientes para el logro de una interacción profesional y social positiva (Unesco, 2023 y Rugarcía 1997). Aquello que se enseña debería estar conformado, entonces, por estructuras conceptuales, destrezas básicas, habilidades comunicativas y actitudes, todas ellas centrales para el desarrollo de la capacidad de

aprender de manera autónoma, pero ninguna de ellas intuitivas ni evidentes; por este motivo deben ser incorporadas en los programas y enseñadas.

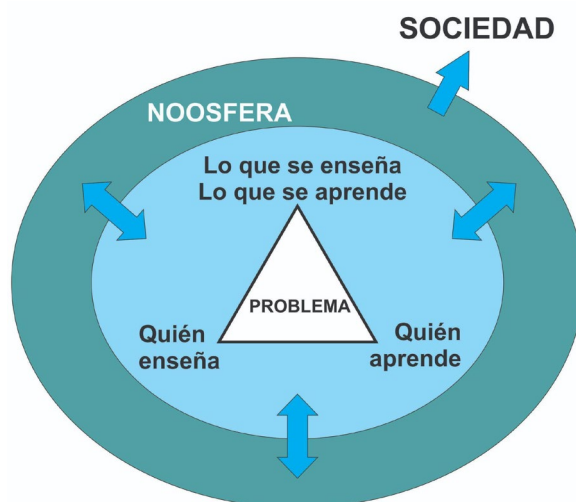


Figura 1. Triángulo didáctico de Chevallard.

QUIÉN ENSEÑA

El perfil del profesor de Ingeniería está ligado al del profesional que se forma. La formación de docentes universitarios se puede englobar en la denominada “carrera docente”, que aunque busca asegurar la calidad en los procesos de formación, a menudo prioriza la investigación sobre la enseñanza. Boyer (1997), un investigador de Harvard, sugirió que para mejorar la educación, se debe enfatizar la excelencia tanto en la docencia como en la investigación. Propuso que las instituciones que priorizan la enseñanza también deben ser reconocidas por su excelencia. Para ello, el profesorado debe entender que su misión es educar y capacitarse para investigar su propia práctica docente. La carrera académica debe estimular, entonces, que los docentes se desarrollen como educadores, profundizando y desarrollando capacidades como conocimientos sólidos en las materias que enseñan, habilidades críticas y creativas, y actitudes de respeto e interés en el estudiante y su aprendizaje (Rugarcía, 1993, 1997). Con este perfil de profesor, es clave reflexionar sobre el sentido de la docencia, con el objetivo de educar y evaluar la tarea docente en torno a la ganancia educativa del estudiante. Aunque se ven esfuerzos en este sentido, aún se está lejos de aceptar estos planteos en forma extendida.

QUIÉN APRENDE

La “sociedad del conocimiento” demanda la formación de “profesionales estratégicos”, lo que requiere una reformulación de las estructuras universitarias actuales. Este cambio implica poner a los estudiantes en el centro de la actividad docente, capaces de gestionar metacognitiva y estratégicamente su propio aprendizaje (Mateos, 2001; Pozo y Monereo,

1999). La labor que el GIEnApl ha venido desarrollando tiene el potencial de aportar a la mejora de la formación de ingenieros, identificar las barreras que impiden el desarrollo de las habilidades necesarias para el éxito profesional, y generar estrategias pedagógicas innovadoras que contribuyan a la formación de profesionales más competentes y preparados para enfrentar los retos del futuro.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

El problema de investigación se plantea a partir de la brecha existente entre las necesidades del mundo profesional y la formación actual en ingeniería. La investigación busca identificar qué cambios son necesarios en la práctica educativa para que los ingenieros puedan desarrollar la capacidad de autorregular su aprendizaje y enfrentar exitosamente las demandas del ámbito laboral.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las características de la práctica educativa en la Facultad de Ingeniería que influyen en el desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje (ARA) en los estudiantes?

¿En qué medida las concepciones pedagógicas de los docentes de la Facultad de Ingeniería responden a las demandas de la sociedad, en términos de la promoción del desarrollo de competencias en los estudiantes para el aprendizaje autónomo y para la adaptación en contextos cambiantes?

¿Cómo se percibe la capacidad de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes y cuáles son las estrategias de enseñanza que la promueven?

Estas preguntas de investigación han guiado la labor del grupo, permitiendo obtener información valiosa para identificar las áreas de mejora en la práctica educativa y contribuir a la formación de ingenieros más competentes y adaptables a las demandas del mundo actual.

OBJETIVOS

Analizar la práctica educativa en la Facultad de Ingeniería de la UNMDP con el fin de mejorar la formación de ingenieros que respondan a las exigencias del mundo actual y que sean capaces de aprender de forma autónoma.

Este objetivo general que persigue el grupo de investigación viene siendo abordado en etapas a través de los diferentes proyectos concretados y en concreción.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Los cuatro proyectos abordados por el GIEnApl que aquí se reseñan fueron los siguientes:

1. Concepciones sobre la enseñanza de docentes de ingeniería

2. Las competencias genéricas en estudiantes de Ingeniería: estudio del grado de adquisición y desarrollo de la capacidad de aprendizaje autónomo.
3. Estudio de la influencia de estrategias de enseñanza que promuevan la reflexión en el desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Ingeniería.
4. Estudio del desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de ingeniería.

En el marco de estos cuatro proyectos se utilizaron diferentes enfoques y diseños metodológicos: en los casos de los proyectos 1 y 3, se utilizaron enfoques mixtos: cuantitativo, con diseño ex-post facto en el que se utilizó un cuestionario tipo Likert e interpretativo del que se extrajeron categorías de manera inductiva. En el caso del proyecto 2, se llevó a cabo un estudio descriptivo y correlacional para evaluar el ARA tanto en estudiantes de 1º como de 5º año de la carrera, desde un enfoque cuantitativo. Por último, el abordaje del desarrollo del ARA en el proyecto 4 se está concretando mediante un estudio de diseño.

ESTUDIOS VINCULADOS CON “QUIÉN ENSEÑA”

Se abordó el estudio de las concepciones sobre la enseñanza de los docentes asumiendo que las mismas tienen carácter de teorías implícitas (Pozo y col, 2006). Esto se llevó a cabo por medio de entrevistas estructuradas a un grupo de docentes de la Facultad de Ingeniería, a partir de las cuales las concepciones se extrajeron aplicando el método comparativo/iterativo constante.

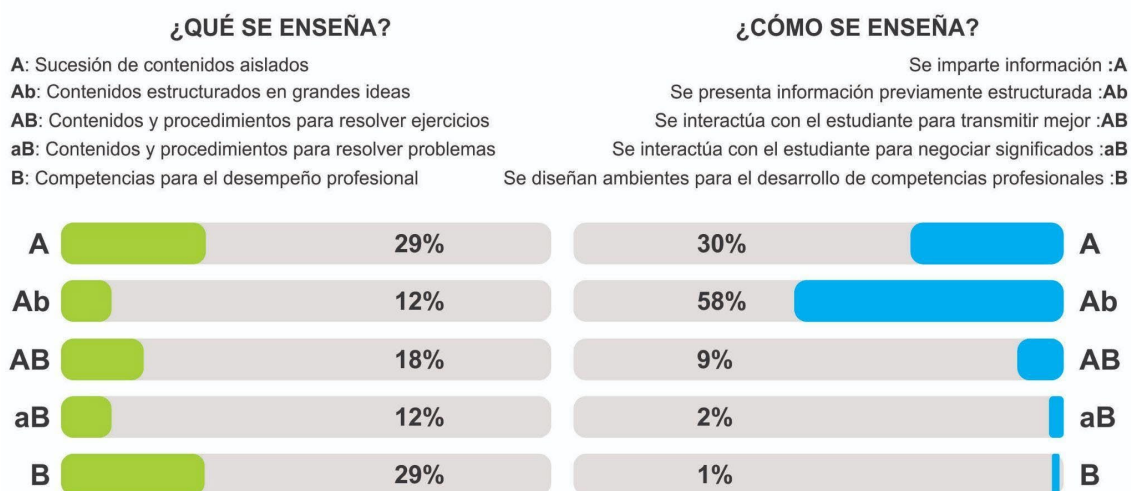


Figura 2. Comparación de frecuencias porcentuales en las respuestas acerca de ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña? (para investigar las concepciones implícitas en los docentes, sobre la enseñanza)

Los resultados (Fig. 2) muestran una cierta inconsistencia respecto al análisis del qué se enseña respecto al cómo se enseña (Buffa y col, 2018). El hecho de que un docente tenga una posición determinada, por ejemplo, sobre “qué se enseña” cuando la temática son los

contenidos a seleccionar, no implica que esa posición se mantenga cuando se traslada el contexto de la pregunta al tipo de contenidos a evaluar. Es decir, que no se podrían describir las concepciones como teorías estables sino más bien como creencias, que se modifican según el tema y la situación en la que se manifiestan. Esto podría estar dando cuenta de que los aspectos en los que se ha podido acceder a representaciones de carácter más implícito, más pragmático, resultan más cercanas a la concepción real de los profesores y, posiblemente, sean estas concepciones las que guían su práctica tanto como investigador como la de la propia práctica docente.

ESTUDIOS VINCULADOS CON “QUIÉN APRENDE”

En una primera fase de la investigación se abordó el estudio del grado de adquisición y desarrollo del ARA desde la perspectiva de Pintrich (1991) y con un enfoque cuantitativo (Fig. 3). Para esto se utilizó una muestra representativa de la población y un cuestionario de tipo escala Likert.

MOTIVACIÓN	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
Ansiedad ante Pruebas	Gestión de Recursos	Estrategias CyMC
Creencia de Autoeficacia	Tiempo/Ambiente de Estudio	Ensayo
Creencia de Control de Aprendizaje	Regulación del Esfuerzo	Elaboración
Valoración de Tarea	Trabajar entre Pares	Organización
Motivación Extrínseca	Buscar Ayuda	Pensamiento Crítico
Motivación Intrínseca		Autorregul. Metacognitiva

Figura 3. Dimensiones y subdimensiones de la ARA abordadas por Pintrich y col.

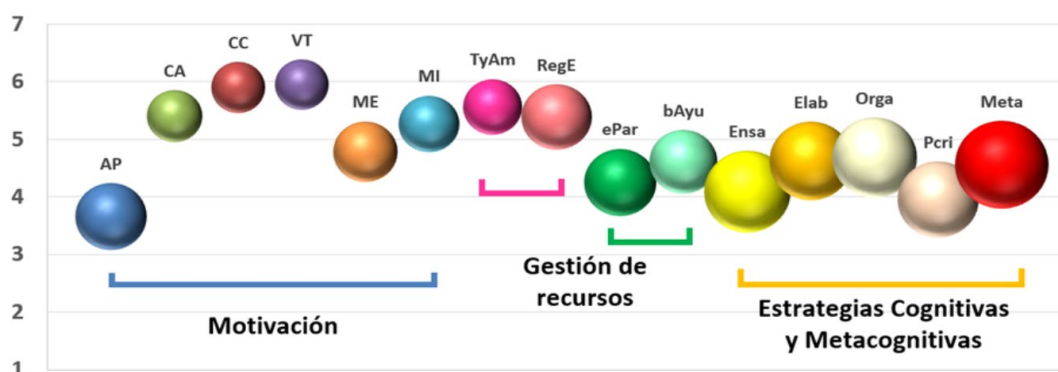


Figura 4. Gráfico de burbuja con las respuestas promedio de los alumnos ingresantes a la FI, en función de las subdimensiones estudiadas

Los principales resultados (Buffa y col., 2021) se observan en la Fig.4 y muestran que, respecto de la gestión de recursos y a las estrategias cognitivas y metacognitivas, los estudiantes que ingresan a las carreras de ingeniería no utilizan estrategias metacognitivas que le permitan gestionar la nueva información, más allá de recordarla. La comparación con estudiantes que cursan el quinto año de la carrera refleja que, si bien durante el transcurso de la carrera se desarrollan algunas competencias vinculadas al ARA, la deuda con este compromiso de la formación universitaria sigue en pie.

En cuanto a las estrategias motivacionales, se encontraron resultados que indican un grado de desarrollo intermedio-alto, de los factores que motivan el aprendizaje en los estudiantes de primer año de ingeniería (Buffa y col., 2023). La subdimensión ansiedad ante las pruebas (AP) es la que presentó el valor medio más bajo, resultado que se considera positivo ya que muestra poca dificultad por parte de los estudiantes para afrontar instancias de evaluación. Por otra parte, se puede observar que la motivación intrínseca (MI) se encuentra más desarrollada que la extrínseca (ME), lo que también es deseable ya que hoy en día hay acuerdo en que es la motivación intrínseca la que puede aportar soluciones para la mejora del aprendizaje.

ESTUDIOS VINCULADOS CON LA INTERRELACIÓN ENTRE LAS DISTINTAS DIMENSIONES

Para este análisis, dada la complejidad del mismo se tomaron elementos del paradigma sociocrítico, recurriendo a estudios de diseño que incluyen métodos propios de la investigación-acción críticos y participativos. Se pensaron actividades que fomentaran la reflexión en pos de la autorregulación (Buffa y col., 2022).

Actualmente se trabaja en la primera iteración; es decir, luego del trabajo con una cohorte, se realizaron los ajustes que consideramos pertinentes en función de los resultados obtenidos y se volvió a implementar la propuesta.

CONCLUSIONES

Los estudios realizados hasta el momento a través de los cuatro proyectos concretados y sintetizados en el presente trabajo dan cuenta de la brecha que existe entre las intenciones plasmadas en los nuevos diseños curriculares de la carrera y las condiciones de los actores (estudiantes y docentes) para enfrentar los cambios profundos que dichas intenciones demandan para que se vean reflejadas en las aulas universitarias.

La intención de estas investigaciones no ha sido solamente diagnóstica, sino que nos hemos propuesto generar estrategias de enseñanza que promuevan la autorregulación del aprendizaje, la capacidad de reflexión crítica, y el desarrollo de habilidades metacognitivas en los estudiantes. Este llamado a la acción implica un cambio profundo en la forma en que

se concibe la enseñanza de la ingeniería. Es necesario repensar el perfil del profesor y fortalecer sus competencias docentes, para transformar el rol del estudiante de receptor pasivo de información a actor activo en su propio proceso de aprendizaje. Resulta urgente, entonces, implementar estudios de diseño que permitan el trabajo directo con los docentes y estudiantes en las aulas promoviendo reflexiones que interpelen los modelos en uso y permitan redescribirlos hacia perspectivas más actuales y en línea con la formación de ingenieros autónomos y críticos respecto de la información a la que acceden y a partir de la que deben desempeñar su tarea profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio, J.A. (2007). Concepciones implícitas de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. [Tesis Doctoral inédita. Departamento de Psicología Básica]. Universidad Autónoma de Madrid.

Boyer, E.L. (1997). *Una propuesta para la educación superior del futuro*. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, Fondo de Cultura Económica.

Buffa, F., Massa, P.A., Moro, L.E. y García, M.B. (2018). Concepciones de docentes de

ingeniería acerca de la enseñanza. Análisis de la consistencia, *Educación en Ingeniería*, 14

(27), 89-96

Buffa, F., García, M.B., Menna, M., Moro, L.E., Massa, P.A., Fuchs, V., Fanovich, M.A. y

García Nuñez, D. (2021). Las competencias genéricas en estudiantes de ingeniería: estudio

del grado de adquisición y desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje,

Latin American Journal of Science Education, 8 (1), 12017, 1-16

Buffa, F., Moro, L.E., García, M.B., Menna, M., García Nuñez, D., Massa, P.A., Fanovich,

M.A. y Fuchs, V. (2022) El desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje en

estudiantes de ingeniería: una propuesta de enseñanza en química orgánica, *Memorias del*

Encuentro Argentino de Ingeniería (CAEDI 2022), 355-361.

Buffa, F., García, M.B., Menna, M., Moro, L.E. Massa, P.A. y García Nuñez, D. (2023).

Estudio del desarrollo de competencias motivacionales en estudiantes de carreras de

- ingeniería, *Latin American Journal of Science Education*, 10 (1), 21007, 1-12 (2023)
- Chevallard, Y. (1985) *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Aique.
- Pecharromán, I. y Pozo, J. I. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemologías intuitivas en profesores y alumnos de secundaria. En: J. I. Pozo; N. Scheuer; M. P. Pérez Echeverría; M. Mateos; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 243-288. Graó.
- Pérez Echeverría, M., Pecharromán, A., Bautista, A. y Pozo, J. I. (2006). La representación de los procesos de aprendizaje en los alumnos universitarios. En: J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, M., E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 323-340. Graó.
- Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999). Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenido ante el aprendizaje estratégico. En: J. I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico*, 11-25. Santillana /Aula XXI.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: J. I. Pozo et al (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 95-132. Graó.
- Rugarcía, A. (1997). La misión del ingeniero químico en México. *Revista del IMIQ*, 38(1), 41.
- Rugarcía, A (1993) El culto al conocimiento y la crisis en la educación universitaria, en *Revista Didac*, UIA-Santa Fe, 8-11.
- Tynjälä, P. (1998) Traditional Studying for Examination vs. Constructivist Learning Tasks: Do Learning Outcomes Differ?. *Studies in Higher Education* 23 (2), 173-189.
- UNESCO. (2023). *Los futuros que construimos: habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo* [Documento de programa y reunión]. UNESCO Office Montevideo y Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean, Eidos (Argentina).

Realidades de los Enfoques de Aprendizaje en alumnos universitarios

Fernando Omar Saporitti
María Mercedes Medina
Sergio Eduardo Seara
Gustavo Papel
Valeria Alexandra Pérez

Facultad de Odontología. Universidad Nacional de La Plata
ferodont71@gmail.com
medina@folp.unlp.edu.ar
seara@folp.unlp.edu.ar
papel@folp.unlp.edu.ar
pereza@folp.unlp.edu.ar

RESUMEN

Este trabajo estuvo relacionado al conocimiento de los enfoques de aprendizaje en los alumnos de 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.. La investigación fue de tipo, cualitativa y cuantitativa. El diseño de la investigación fue descriptivo de corte transversal, explicativo, correlacional. Se utilizó para obtener los resultados, 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. A partir de los resultados obtenidos se llega a la conclusión, 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: enfoques de aprendizaje; alumnos universitarios; realidades

INTRODUCCIÓN

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

Los aspectos más relevantes se relacionaron 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-Pianda, 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, 1057

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. 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 EDADES SEGÚN AÑO DE CURSADA

		Media
Año de Cursada	1º año	18.4
	3º año	21.2
	5º 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

		Clasif_EnfoqueProfundo			Total	
		Poco relacionado	Intermedio	Relacionado		
AÑO DE CURSADA	1º	Recuento	63	17	0	80
		% dentro de Clasif_EnfoqueProfundo	86,3%	16,3%	0,0%	33,3%
	3º	Recuento	9	50	21	80
		% dentro de Clasif_EnfoqueProfundo	12,3%	48,1%	33,3%	33,3%
	5º	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 2. Fuente: Elaboración propia.

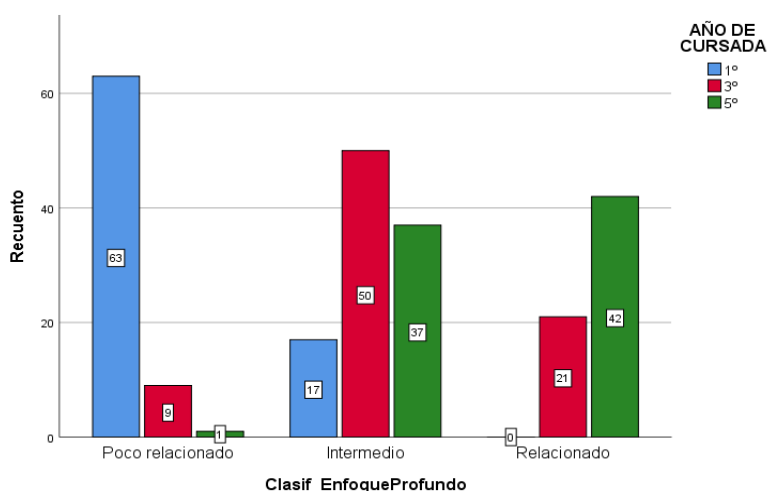


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia.

Tabla cruzada Clasif_Enfoque_Superficial*AÑO DE CURSADA

AÑO DE CURSADA

Total

1060

			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 3. Fuente: Elaboración propia.

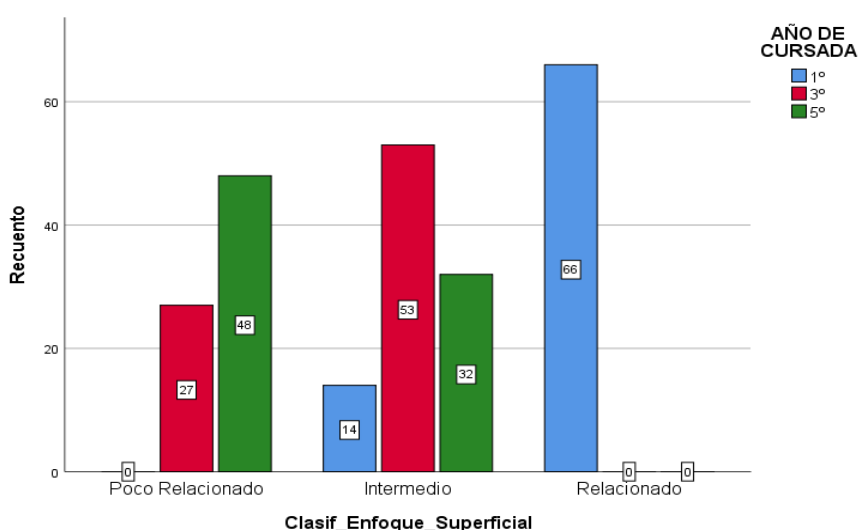


Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos se confirma 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 los 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 a situación. Los alumnos no son superficiales ni profundos siguen enfoques de acuerdo a los procesos de enseñanza adoptados y de contexto presentes (presagio).

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

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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arias Blanco, J. y 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? En R. J. Sternberg y L.F. Zhang (Eds.). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 73-102. Erlbaum.

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

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

Canto Herrera, P. y 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*. UNAM.

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza didáctica general para maestros y profesores*. 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. y Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education, analytical abstractions and everyday experience. En R. Sternberg y L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 103–136. Erlbaum.

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

- Fenollar, P., Román, S. y 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*. Paidós.
- Glaser, R. y Baxter, G.P. (2002). Cognition and construct validity: evidence for the nature of cognitive performance in assessment situations. En H.I Braun, D. Jackson, D., D.E.Wiley,(Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement*, 179–192. Lawrence Erlbaum Associates.
- González-Pienda, J.A. y otros (2002): *Manual de Psicología de la Educación*. Ediciones Pirámide
- Hernández Pina, F., García, M. y 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. y 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 J. Coll, A. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar*, 285-304. 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*. Ediciones Morata.
- Prieto, G. y Muñoz, 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*. Narcea S.A.

Reflexiones sobre las estrategias de enseñanza y su impacto sobre los y las estudiantes en el Área de Biotecnología

Carolina Elena Vita
Marcela Liliana Hipperdinger
Alejandra Bosch
Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de La Plata
vita@quimica.unlp.edu.ar
marcehipper@gmail.com
bosch@quimica.unlp.edu.ar

RESUMEN

Una de las maneras de abordar un cambio útil en las estrategias de enseñanza, es cuestionarnos nuestra labor y contrastarlas con la opinión de los alumnos, a quien en definitiva están asociados nuestros cambios. Para ello realizaremos a futuro una serie de encuestas tanto a los docentes, como a los alumnos del área de Biotecnología (Departamento de Química, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP).

Este trabajo tiene la finalidad de conocernos más como docentes y conocer también a nuestra contraparte pedagógica: el estudiante. El área de Biotecnología abarca a estudiantes no solo de diferentes carreras, sino también de diferentes facultades. ¿Los alumnos tendrán las mismas necesidades? ¿Los docentes enseñan de la misma manera y tienen las mismas ideas de cambio?

Todo esto nos ofrecerá nuevas formas o combinaciones de estrategias de enseñanza para conducir a los alumnos a su emancipación y a los docentes, como protagonistas, a una mejora continua de su trabajo.

PALABRAS CLAVE: enseñanza; encuestas, docente, biotecnología

LINK AL PODCAST: <https://on.soundcloud.com/omhQYw7DhS5QthpQA>

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN REFLEXIVA DE LOS PROCESOS FORMATIVOS O DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES QUE SE ABORDAN

La idea de que se está llevando a cabo un cambio de paradigma de la enseñanza universitaria es algo que retumba cada vez más en nuestras aulas. La mayoría de los docentes universitarios comienza a transcurrir su experiencia sin una formación previa, tratando de “amoldarse” a lo que los docentes que ya forman parte del plantel vienen desarrollando todos los años y consideran “que les funciona”, y así se amalgaman los viejos docentes con los nuevos docentes para dar una continuidad pedagógica. Pero todos vemos en nuestro cotidiano que la forma de comunicarnos con los alumnos para que ellos accedan al conocimiento necesario para aprobar las materias ya no puede ser una “clase magistral”, donde el docente no tiene en cuenta las características del alumnado, su contexto sociocultural y su posible participación para que la transmisión de conocimiento sea más dinámica. Si bien la universidad cuenta con herramientas para la formación de los docentes, no siempre resulta fácil acceder a ellas, por lo que se termina utilizando como recurso pedagógico el “enseñar como me lo enseñaron”.

Vemos que esto no es suficiente y debe cambiar. Para abordar este tema nos preguntamos: ¿Por qué enseñamos cómo lo hacemos? ¿Por imitación, por innovación, porque creemos que es obligatorio hacerlo de ese modo? ¿Qué es lo que nos motiva como docentes a ofrecer los diferentes recursos pedagógicos? ¿Alguna vez pensamos que podríamos cambiarlos? ¿Hay otras maneras de enseñar?

Para responder estas preguntas nos gustaría empezar por el principio: ¿qué nos condujo a ser docentes? Los motivos pueden ser muy variados, desde la transmisión de conocimiento, alcanzar un prestigio o reconocimiento social a través de la profesión, compartir vivencias con nuevas generaciones de alumnos, hasta por mandato familiar (hijo de docente) o adquirir un salario y/o una obra social.

Pero cuando comenzamos a transitar la docencia nos damos cuenta que ello no implica sólo transmitir conocimiento, sino que podemos ayudar a la maduración de otras personas, otorgando valores y herramientas tanto para su desempeño profesional como para el desarrollo de su vida personal, y así contribuir a su emancipación, que solamente es posible a través de la autonomía intelectual; según Meirieu “sólo existe autonomía en la medida que un sujeto a adquirido la capacidad de utilizar de manera pertinente una herramienta cognitiva, es decir, de asociar las situaciones en las que habrá identificado un problema para el cual conoce la eficacia de la esa herramienta” (Meirieu, 2001), sin olvidarnos de las individualidades de los alumnos.

Sin darnos cuenta, con nuestra interacción somos parte activa de la formación y transformación de las vidas, no solo de nuestros alumnos, sino de nuestros compañeros docentes. ¿Hay algo más valioso?

Ahora bien, ya somos docentes establecidos y consideramos que los años frente a los alumnos nos han dado todas las herramientas necesarias para poder transmitir conocimientos de un modo eficiente, pero el perfil del alumnado va cambiando y esto no siempre va acompañado de un cambio en las estrategias de enseñanza. Es por ello que nos ha surgido una serie de preguntas que refieren a nuestra labor de enseñanza:

- ¿Qué tipos de estrategias pedagógicas utilizamos?
- ¿Quién las eligió?
- ¿Pensamos que son adecuadas?
- ¿Qué proporción ocupa cada tipo de enseñanza en nuestra asignatura?
- ¿Conocemos otras formas de enseñar?
- ¿Alguna vez nos pensamos protagonistas del cambio?
- ¿Alguna vez pensamos si estamos de acuerdo con la forma actual de enseñar?
- ¿Tuvimos alguna idea innovadora que llevamos a la práctica?
- ¿Alguna vez nos dijeron que no a alguna propuesta de cambio?
- ¿Cuántas veces nos reunimos para pensar de manera colectiva los posibles cambios en nuestra manera de enseñar?
- ¿Le gustaría cambiar?
- ¿Qué cambiarías en tu asignatura? ¿Por qué?

Este tipo de preguntas se volcarán en una encuesta para docentes del Área de Biotecnología, del Departamento de Química, Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. Sería muy interesante tener muchas voces al respecto, por lo que no se limitará sólo a una cátedra, sino que se hará extensivo a toda el área ya mencionada. Solicitaremos colaboración de otras facultades para la confección de la encuesta (Sociales). A través de esta herramienta, se llevará a cabo un relevamiento de la opinión de los docentes de las distintas cátedras. También tendrá el fin de generar inquietudes sobre la propia actividad docente y el poder de cambio que cada docente posee. Hasta el momento no hemos recibido este tipo de encuestas en nuestras asignaturas. Aquí queremos recordar que no nos centramos en las metodologías o las técnicas de enseñanza, sino en la preocupación del docente por el aprendizaje del alumnado, y cómo se origina el aprendizaje en todo el proceso de enseñanza. Es decir, pensar qué y cómo voy a enseñar, para que los estudiantes aprendan (Imbernón, 2009).

Ahora bien, también pensamos en el estudiante: las estrategias de enseñanza que nosotros estamos eligiendo (tanto las viejas como las nuevas del posible cambio): ¿Son iguales de valideras para los alumnos? ¿Realmente lo que nosotros creemos que está bien para ellos

coincide con la realidad? Tampoco se les pregunta con frecuencia a los estudiantes qué método de enseñanza les resultó mejor, de qué manera aprendieron mejor. Para responder a todas estas preguntas, en una segunda instancia realizaremos una encuesta a los alumnos, también pertenecientes a las diferentes asignaturas del Área de Biotecnología.

En una tercera instancia, pensamos contrastar las encuestas de los docentes versus la de los alumnos para saber si lo que ofrecemos pedagógicamente es coherente con las necesidades reales de los estudiantes, con el propósito de hacer modificaciones en nuestra forma de enseñar, en nuestro Ser docentes, en definitiva, enseñar mejor.

Nosotros, en nuestro rol como docentes, somos los que debemos generar nuestra propia construcción metodológica que, reconociendo nuestro propio quehacer, debemos recorrer la problemática de la fundamentación y realizar una construcción metodológica propia (Camilloni, 1996 y Edelstein, 2005). Esta construcción metodológica, que es elaborada casuísticamente (caso a caso), sufre adecuaciones según el grupo y según los temas que van surgiendo, es decir, que durante el desarrollo se va ajustando de manera continua.

DESAFÍOS FUTUROS

A futuro, planeamos confeccionar y llevar a cabo las encuestas tanto a los docentes como a los estudiantes, analizarlas y entregar los resultados a las cátedras. Al mismo tiempo, contrastar las propuestas de los docentes con las necesidades de los estudiantes. De ser posible, contar para su análisis con el apoyo de profesionales especializados en educación superior para poder realizar una devolución, a través de un seminario, a los participantes de la encuesta, y tratar de brindarles las herramientas necesarias para que puedan afrontar los cambios que se están dando a partir del compromiso que asumen las universidades con el aprendizaje estudiantil, el cual Ezcurra (2007) define como “un paradigma cuyo principio rector es que la misión de las universidades es producir aprendizajes –y la enseñanza, sólo un medio”. Un paradigma que acepta la responsabilidad de los establecimientos y los profesores en el aprendizaje estudiantil (Ezcurra, 2007).

POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Apuntamos a transformar nuestra labor docente, en cuanto a la enseñanza desde un conocimiento empírico de las problemáticas reales de los alumnos y los docentes, fomentando una actitud crítica en los participantes del proceso educativo, y apuntando a generar nuevos cuestionamientos. Nadie debe pensar que la educación es un proceso estático independiente de los acontecimientos actuales, que nos permiten nuevas reflexiones sobre nuestra labor docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Camilloni, A. et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.) *Educación: ese acto político*. Del estante Editorial.

Ezcurra, A.M. (2007). Los estudiantes de nuevo ingreso: Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Corresponde a la Conferencia Inaugural, del *Coloquio Internacional "La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI"*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), México DF, 17-19 de abril de 2007.

Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Cuadernos de docencia universitaria*. Octaedro.

Taller. Estrategias para el desarrollo de las habilidades de lectocomprensión

Soledad Acosta
Julieta de Iraola
Regina Ravone
Marcela Piove
Vanina Cambiaggi

Instituto de Anatomía Veterinaria. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata

macosta@fcv.unlp.edu.ar
jdeiraola@fcv.unlp.edu.ar
rravone@fcv.unlp.edu.ar
mpiove@fcv.unlp.edu.ar
vcambiaggi@fcv.unlp.edu.ar

RESUMEN

El presente trabajo describe nuestra experiencia con una actividad en la que participaron estudiantes de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. La propuesta presentada fue un taller de carácter optativo para ejercitar estrategias de lectocomprensión en el que participaron estudiantes del primer año de la carrera inscriptos en el curso Embriología y Anatomía Sistemática. Las actividades se desarrollaron durante cuatro encuentros en los que se trabajaron distintas estrategias de lectocomprensión utilizando como material de estudio el libro de cátedra. Esta propuesta surgió como respuesta a los problemas de comprensión lectora que manifiestan los estudiantes. Al finalizar el taller, pudimos confirmar que nuestros estudiantes tienen grandes falencias para identificar ideas principales, interpretar consignas y producir textos con coherencia y cohesión, y lo que es aún peor, en la identificación de sus propias carencias. La mala comprensión lectora dificulta la afiliación académica y podría contribuir a aumentar la tasa de abandono. Por esto, resulta imperioso tratar de estimular la lectura, la escritura y el uso del diccionario, incluso en etapas previas a la universidad, para lograr un mejor desempeño académico.

PALABRAS CLAVE: Veterinaria; anatomía; lectocomprensión; producción escrita

INTRODUCCIÓN

El curso Embriología y Anatomía Sistemática (EyAS) es una materia del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata. Cada año recibimos un número aproximado de 2000 estudiantes (2061 en 2024). La mayoría de los inscriptos acaban de terminar la escuela secundaria y están dando sus primeros pasos en la vida universitaria (47% de la matrícula 2024), aunque también contamos con un alto número de reinscriptos (53% en el 2024) que engloba a todos aquellos que en años anteriores se inscribieron, pero no cursaron, abandonaron la materia o desaprobaron las instancias de parcial.

EyAS es una asignatura anual que está organizada en 3 bloques: I) Embriología, II) Aparato locomotor y sistema nervioso periférico y III) Esplacnología y estesiología. Al finalizar cada bloque se toma una evaluación parcial. Cada módulo tiene una metodología de enseñanza-aprendizaje diferente que tiene que ver con la etapa de afiliación académica del estudiante.

En el bloque de embriología, las clases se inician con un teórico en el que se presentan los contenidos del temario de la actividad presencial obligatoria (APO). En cada APO los estudiantes se dividen en subcomisiones, con un docente a cargo y un aula designada. Se utiliza como material de trabajo el libro de cátedra "Embriología sistemática, desarrollo temprano de los sistemas y aparatos de los mamíferos domésticos" (Zuccolilli, 2020). El libro está organizado en capítulos, cada sección tiene una parte teórica inicial y luego una actividad práctica del tema con preguntas, esquemas para completar, etc. Con el objetivo de orientar y familiarizar al estudiante con la metodología de evaluación, al finalizar cada actividad se realiza una evaluación que consta de 8 preguntas de respuesta corta, completamiento e interpretación de esquemas que requiere un mínimo del 50% correcto para su aprobación. Asimismo, para acceder al parcial integrador se requiere del 50% de aprobación de las evaluaciones que se realizan al final de cada actividad. La evaluación parcial posee tres instancias, es escrita y consta de preguntas de formato similar al de las actividades individuales. Se aprueba con el 50% de las respuestas correctas.

En los bloques II y III se mantiene la organización en APO con una breve clase teórica, pero se dedica más tiempo a la práctica con preparados anatómicos. Para el estudio de los temas ya no se utiliza un libro de cátedra, sino que se trabaja con guías de estudio y se recomienda la lectura de varios autores. Al finalizar cada APO se continúa con la metodología de evaluación escrita con 8-10 preguntas. La evaluación parcial para los dos últimos bloques es oral.

En la revisión de las evaluaciones escritas, donde se realiza una devolución individual a los estudiantes, hemos detectado notables dificultades en relación a los hábitos de lectura, comprensión lectora, interpretación de consignas y elaboración de definiciones. Ante la

lectura de un texto dado, muchos creen haber comprendido lo leído y no es hasta que se los indaga con preguntas puntuales o se les pide que lo expliquen con sus propias palabras que se dan cuenta de sus falencias. Por otro lado, en sus producciones escritas abunda la falta de cohesión y coherencia sumado a errores de ortografía que no siempre involucran terminología nueva o específica de la carrera, sino que muchas veces se observa en palabras de uso cotidiano. Esto se acentúa cada vez más en vista de que nuestros estudiantes prefieren estudiar de diapositivas o videos que les presenten los temas ya resumidos y pocos tienen el hábito de la lectura ya sea con fines educativos o recreativos.

Estos rasgos característicos de nuestra población se vienen analizando y describiendo desde hace tiempo. Ya en la década del 70 desde la UNESCO se reconocía la importancia de abordar el tema de la alfabetización desde una perspectiva más amplia, que englobe no solo la capacidad para leer, escribir y realizar operaciones matemáticas, sino también que considere las posibilidades que tiene el individuo de continuar desarrollando y enriqueciendo estas habilidades según el ambiente socio-económico-cultural en el que interactúa.

Arrieta y Meza abordan el tema del analfabetismo total frente al analfabetismo funcional. Según ellos:

“El primero consiste en la carencia de preparación (sistemática o asistemática) y el conocimiento necesario para descifrar un texto escrito. El segundo se refiere a la pérdida de la destreza de lectura previamente adquirida. Este fenómeno puede ser producto de un entorno cultural muy limitado y del consecuente desuso” (Arrieta y Meza, 2005)

Lo más preocupante, siguiendo esta línea de pensamiento, es que esta pérdida de destrezas básicas contribuye al empobrecimiento personal del individuo y lo aleja cada vez más de la información disponible en los textos escritos. Lamentablemente, pareciera que es en esta situación en la que se encuentran algunos de nuestros estudiantes, individuos que obviamente han sido alfabetizados, que trascurrieron exitosamente su paso por la escuela primaria y secundaria, pero que, por cuestiones de mala formación, falta de práctica o de interés no han generado buenas habilidades de comprensión lectora, de redacción correcta y buena oralidad lo que les dificulta un exitoso desenvolvimiento en el ámbito académico. Incluso podría pensarse, que la poca familiaridad con textos complejos y de lectura profunda obstaculiza su filiación académica y contribuye a aumentar las tasas de abandono que vemos cada año. La falta de práctica, en la lectura de textos académicos, de cultura general o de entretenimiento, obviamente actúa en detrimento de su desempeño lector y refuerza la idea de que estamos en presencia de analfabetos funcionales.

Un gran número de estudiantes no es consciente de cuáles son sus propias deficiencias (metacognición) y el sentimiento generalizado que nos expresan es de una gran frustración.

Una de las frases que más oímos en las etapas de evaluación es: “pero profe, ¿por qué desapreuebo? ¡si yo estudié un montón!”. Cuando se indaga a los estudiantes sobre su desempeño y resultados obtenidos en las evaluaciones, la mayoría se manifiesta decepcionado y desilusionado dado que a pesar del esfuerzo no alcanzan sus objetivos. Muchos optan por “dejar la materia para el año que viene” creyendo que van a poder abordarla de otro modo, con más tiempo o más preparados.

Luego de compartir esta y otras situaciones similares en nuestro equipo de trabajo, y viendo que el espacio destinado a los horarios de consulta (ocho horas semanales distribuidas en diferentes días y bandas horarias) no eran aprovechado por los estudiantes, es que surge la necesidad de ofrecer herramientas extras de acompañamiento. Pensamos que enfocarnos en toda nuestra población era un objetivo algo inalcanzable dada la elevada matrícula que tenemos, por lo que decidimos direccionar las actividades a un grupo en particular: los ingresantes 2024, quienes, según nuestra experiencia, son los que menos preparados están al momento de enfrentarse a un texto académico.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Algunos de los objetivos que nos planteamos al momento de proponer el taller fueron que nuestros estudiantes pudieran:

- Enfrentar un texto académico, para lo que se trabajó con el libro de cátedra, analizando su organización, estructura, etc.
- Desarrollar una técnica de lectura comprensiva, por medio de la lectura silenciosa y en voz alta, identificando información ya conocida versus información nueva.
- Lograr identificar vocabulario desconocido y trabajar en ampliar su léxico, ejercitando el uso del diccionario y la deducción por contexto o similitud con términos conocidos.
- Reconocer e incorporar terminología específica, por medio del diseño de cuadros o redes conceptuales.
- Aprender a identificar las ideas principales, mediante el uso de técnicas como subrayado o nota marginal.
- Redactar sus propias producciones, a través de la realización de resúmenes, cuadros, entre otras opciones.

El taller se llevó a cabo durante los meses de marzo-mayo de 2024. A principios del mes de marzo se invitó a los ingresantes 2024 a una charla informativa para presentar la propuesta. Esperábamos una mayor convocatoria, pero lamentablemente sólo se presentaron unos veinte interesados en la charla. En este encuentro inicial se explicó la fundamentación de la propuesta, metodología de trabajo y la forma de inscribirse. Luego de la presentación, los estudiantes se anotaron completando un formulario Google en el que se indagaba sobre

1072

diversas cuestiones y se les pedía que calificaran sus habilidades lectoras (las opciones eran excelente, buena, regular o mala), solo dos eligieron la opción “buena” el resto “regular”.

Las actividades tuvieron una carga horaria de dos horas semanales (ocho horas totales) y se llevaron a cabo los días viernes en dos turnos, mañana y tarde, cada participante se anotó en un turno puntual según su disponibilidad horaria. Hubo una cohorte inicial, durante los meses de marzo/abril en la que se inscribieron 18 interesados, aunque finalmente solo participaron 5. De estos 5, todos concurren al menos a tres de los cuatro encuentros.

Al finalizar este grupo, se volvió a difundir la oferta, en esta ocasión hubo mucho más interés entre los estudiantes, de hecho, se anotaron 103 interesados de los que finalmente solo quedaron 63, puesto que muchos de los inscriptos no estaban cursando la materia o no eran ingresantes 2024. Sin embargo, y a pesar del fervor inicial, solo se presentaron 20. La mayoría únicamente participó de un solo encuentro y solo 3 asistieron en tres ocasiones.

El material de lectura utilizado en cada ocasión fue el libro de cátedra. Cabe destacar que el libro fue diseñado y redactado por los docentes del curso pensando que los usuarios son estudiantes que se están adaptando a la vida universitaria y están dando sus primeros pasos en la lectura académica.

En el primer encuentro se dedicó unos minutos iniciales a la presentación de cada participante y a conversar sobre su paso por la escuela secundaria y sus sensaciones en la nueva vida como universitarios. Luego se les consultó sobre qué expectativas tenían sobre el taller. Las respuestas más predominantes fueron: “quiero aprender a resumir” y “quiero encontrar alguna técnica de estudio que me sirva”. En este encuentro, por única vez se trabajó con una proyección de diapositivas con el objetivo de presentarles algunas de las técnicas de lectura y resumen que podrían llegar a utilizar. Se mostraron ejemplos de cuándo y cómo hacer uso de: subrayado, notas marginales, resúmenes/síntesis, cuadros sinópticos, gráficos, esquemas y redes conceptuales.

En el segundo encuentro se trabajó con el capítulo que desarrolla la evolución del ectodermo. Se indagó sobre qué conocimientos previos tenían y cómo creían ellos que tener o no experiencias anteriores con el tema influenciaba su lectura. Se los invitó a leer en voz alta para practicar la dicción y sobre todo la correcta pronunciación de términos nuevos. Se trabajó en identificar qué párrafos u oraciones funcionan como conectores o introductores de nuevos tópicos y cuáles estaban cargados de información teórica relevante para la materia. En esta ocasión se hizo mucho hincapié en el vocabulario. La lectura se orientó a intentar identificar palabras nuevas, algunas de uso cotidiano, pero para ellos desconocidas y otras de terminología propia de la materia. Tratamos de estimular y ejercitar el uso del diccionario en papel y digital, pero también exploramos otras estrategias que son igualmente útiles para poder dilucidar un término. Intentamos desglosar la palabra y a partir del conocimiento previo

de prefijos/sufijos deducir el significado, por ejemplo: “embrión bilaminar” (bi: dos, laminar: refiere a láminas/capas, por ende, asumimos que el embrión está formado por dos capas). Otra opción fue analizar el contexto, por ejemplo: “Es una etapa de grandes movimientos celulares en que las células convergen en un punto en común”, aquí, aunque la mayoría desconocía el verbo “converger”, pudimos llegar a la conclusión de que, si las células se movían hacia un punto común, converger podía considerarse sinónimo de “dirigirse hacia, desplazarse hacia, confluir, encontrarse” otras palabras con las que se sentían más a gusto o ya tenían internalizado su significado. La actividad final en este encuentro, consistió en la realización de un cuadro de doble entrada que resumiera los conceptos más importantes que se habían trabajado anteriormente.

Durante la tercera jornada se trabajó con otro capítulo. Continuamos con la lectura en voz alta y la identificación de vocabulario. En este encuentro se practicó la redacción. Se les pidió que a partir de un segmento del texto elaboren un párrafo resumen con una cantidad de palabras (100 +/-10) para lo que cada uno trabajó con una copia del texto durante aproximadamente 40 minutos y luego presentó una producción individual. También se trabajó una actividad de cambio de roles: se seleccionó un tema y a partir de ese contenido, cada uno debía ponerse en el papel de docente evaluador y pensar tres preguntas para hacer a sus compañeros, luego los demás intentarían responder correctamente. Probablemente, de todo el taller, estas fueron las actividades que más les costó resolver. Para la primera actividad, no lograron elaborar un párrafo sino una lista de conceptos (oraciones sueltas) en las que se enumeraban datos no relevantes y se omitía información importante. Lo que más nos sorprendió fue la gran dificultad que mostraron al momento de generar preguntas para sus compañeros, sólo se les ocurrió una pregunta y todos pensaron en la misma.

En el cuarto encuentro se realizaron actividades más dirigidas. Se plantearon consignas puntuales del estilo “defina cavidad corporal” o “explique con sus palabras a qué se denomina serosa”. Para optimizar el tiempo y la búsqueda, se les indicó la página del texto donde encontrarían la información para elaborar sus respuestas. En este caso, aunque se les mostraba con precisión dónde buscar los datos (número de página) y la lectura era absolutamente guiada al tópico en cuestión, varios presentaban serias dificultades para encontrar las respuestas correctas. Y aún cuando la encontraban, su respuesta no cumplía con la consigna, por ejemplo, en vez de “definir” un término como se les pedía, lo describían según sus partes, explicaban su función o su origen embriológico, pero sin llegar a poder dar una definición acabada.

VALORACIÓN ANALÍTICA - LOGROS Y DESAFÍOS FUTUROS

Cuando organizamos el taller, nuestra expectativa era que más estudiantes participaran de las actividades. Lamentablemente no fue así, nos queda por analizar si tuvimos errores en la comunicación y promoción de las actividades o si debiéramos plantear la propuesta desde otro enfoque que resulte más atractivo o genere mayor interés.

Asimismo, aunque muchos se anotaron, no concurrieron o sólo participaron una vez. Nos queda dilucidar si no les interesó la propuesta, si lo que les ofrecíamos no iba acorde a sus expectativas o si no disponían de tiempo para participar considerando que abril/mayo son meses en los que se acumulan fechas de exámenes. Una apreciación personal de los docentes que coordinaban los encuentros es que algunos estudiantes esperaban llegar a estos encuentros y que se los ayude o guíe en la resolución de las actividades prácticas del curso, algo así como una clase extra o personalizada y al ver que la actividad no iba por ese camino dejaron de asistir. Hubo tres estudiantes en particular, que al finalizar su cohorte siguieron asistiendo al espacio, porque manifestaron que les resultaba útil reunirse, leer en grupo y que alguien los oriente y los guíe en la lectura de los temas. Por eso es que uno de nuestros desafíos a futuro, sería estimular la interacción con sus compañeros, para fomentar el aprendizaje entre pares.

De los estudiantes que participaron del taller, nueve aprobaron el parcial, siete desaprobaron, dos no cumplieron con los requisitos para poder acceder a la instancia evaluadora y siete abandonaron el curso antes de la instancia parcial. En el último encuentro, tres estudiantes manifestaron haber abandonado el curso porque consideraban que no les alcanzaba el tiempo y preferían dejarlo y volver a cursar al año siguiente, pero aún así, decidieron seguir participando del taller porque les resultaba fructífero continuar con las actividades.

Claramente, la interacción de docentes y estudiantes durante el desarrollo de este tipo de actividades optativas y durante los horarios de consulta favorece la apropiación de los contenidos y el uso cotidiano de la terminología científica de la disciplina sumado a que contribuye a crear un ambiente propicio para el aprendizaje entre pares. Necesitamos pensar estrategias que estimulen este tipo de intercambio con nuestros alumnos, fomentar su participación y acercamiento a los horarios de consulta y préstamo de preparados porque entendemos que esta es una manera de orientarlos a que encuentren la motivación necesaria y que generen un vínculo más estrecho con los docentes y la institución.

En este tipo de encuentros, en los que se trabaja con un número reducido de estudiantes, el docente puede entablar un contacto más cercano que le permita detectar las falencias o puntos débiles de cada uno y trabajar en mejorarlas de una manera más dirigida. Durante la cursada regular es muy difícil desarrollar este vínculo dado el gran volumen de alumnos que manejamos.

Visto que la comprensión lectora depende de varios factores, como la carga informativa del mensaje, los conocimientos previos y las aptitudes del individuo, entre otros, se puede inferir que las deficiencias que presentan los ingresantes al sistema universitario provienen en gran medida del desfasaje entre los conocimientos y experiencias adquiridas durante su paso por la escuela secundaria y las exigencias de la universidad (Arrieta y Meza, 2005). Es por eso que en ocasiones el docente universitario se ve obligado a relegar la enseñanza de su materia o tema de *expertise* para detenerse a explicar terminología de uso corriente, orientar en la lectura de textos académicos o corregir errores de ortografía y sintaxis. Tal vez una opción para no perder horas de clase sería proponer más espacios extra curriculares para reforzar estas falencias. Nuestra actividad se planteó como un taller de carácter intensivo, solo cuatro encuentros y de dos horas cada uno. Somos conscientes de que el tiempo propuesto no fue suficiente para las necesidades de los estudiantes, la práctica nos demostró que seguramente deba pensarse en destinarle más tiempo y recursos a propuestas similares.

CONCLUSIONES

Si hablamos del desempeño en cuanto a lectocomprensión de nuestro universo estudiantil, la conclusión obvia es que queda muchísimo por hacer. Al iniciar el taller sospechábamos que tratar de inculcar y estimular la lectura presentaría un reto de gran magnitud. Sin embargo, percibimos que para nuestros estudiantes el desafío es aún mayor. Enfrentar el texto y dilucidar cómo comprenderlo para poder apropiarse del conocimiento, les resulta casi imposible. ¿Sería posible pensar que la frustración que esto les genera está directamente relacionada con las altas tasas de abandono que vemos?

Las dificultades se observan desde los niveles más simples del lenguaje, el léxico. Nuestra materia particularmente presenta gran cantidad de terminología nueva que ellos deben incorporar. No obstante, el mayor obstáculo lo vemos cuando no se puede avanzar en la lectura por desconocimiento de vocabulario cotidiano. Los estudiantes no reconocen la importancia del significado de una palabra o del sentido de una frase para poder comprender el todo, sin la sugerencia del docente no suelen ver la necesidad de usar el diccionario y prácticamente no recurren a la deducción o inferencia por contexto para despejar dudas.

La preferencia por las diapositivas y los videos de corta duración como fuente de estudio va en contraposición con los tiempos necesarios del cerebro para leer y comprender textos académicos. Evidentemente, existe un notable desinterés por la lectura, por eso consideramos que es necesario y urgente elevar su nivel de comprensión lectora y redacción y adecuarlos al nivel de exigencia de los estudios universitarios, de otra manera los casos de analfabetismo funcional y la tasa de abandono serán cada vez más numerosa. En una entrevista reciente, la especialista en alfabetización Vanesa de Mier afirma que: “Si las

dificultades en comprensión de textos no se subsanan, se agranda la brecha educativa” y eso podría explicar el nivel de fracaso y abandono estudiantil, no solo a nivel terciario, sino también secundario (Zunini, 2024). Según de Mier, hay un proceso de automatización en el reconocimiento de las letras y signos lingüísticos que se debería aprender en la primaria y afianzarse en la secundaria, sin embargo, no ocurre. Los niños y adolescentes tienen dificultades para leer y eso genera desmotivación, por eso es fundamental fomentar la práctica, lograr que mejoren, que se sientan orgullosos y satisfechos de sus propios logros y que eso los aliente a leer y aprender cada día más.

Por supuesto no es tarea del sistema educativo superior enseñar lectoescritura, sin embargo, la evidencia nos muestra que las habilidades de nuestros estudiantes o son muy débiles o no han sido suficientemente explotadas, por lo que resulta necesario que trabajemos en la búsqueda de nuevas estrategias que les permitan avanzar en el trayecto académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arrieta, B. y Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 36 Núm. 13. Número especial.

(ISSN: 1681-5653) <https://doi.org/10.35362/rie36133565>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (sf). La

alfabetización funcional, Cómo y por qué.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132679>

Zuccolilli, G. (2020). *Embriología sistemática, desarrollo temprano de los sistemas y aparatos de los mamíferos domésticos*. Editorial de la Universidad de La Plata.

Primera

edición. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104033>

Zunini, Patricio (28 de junio de 2024) *Vanesa de Mier: “Si las dificultades en comprensión de*

textos no se subsanan, se agranda la brecha educativa y eso explica el abandono”.

Infobae.

<https://www.infobae.com/educacion/2024/06/28/vanesa-de-mier-si-las-dificultades-en-compr-ension-de-textos-no-se-subsanan-se-agranda-la-brecha-educativa-y-eso-explica-el-abando/>

Trabajo colaborativo entre docentes de diversos campos del Profesorado en Matemática de la UNR hacia dispositivos de formación

Natalia Sgreccia

Mariela Cirelli

María Beatriz Vital

Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura. Universidad Nacional de Rosario
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

Se considera de interés estudiar las propuestas, entendidas de manera amplia como dispositivos de formación, que se ofrecen a los/as futuros/as profesores en Matemática en el marco de la carrera Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario e inspiradas en las necesidades de la Práctica Profesional. Para ello se convoca a tres formadoras de formadores de distintos campos para llevar a cabo un trabajo colaborativo entre pares, con el objeto de diseñar conjuntamente un dispositivo específico que integre Matemática, Pedagogía y Tecnología. Esta tarea ha resultado convocante para generar actividades que propicien reflexiones en torno a la Práctica Profesional del/de la profesor/a en Matemática, tanto de la persona que está en formación como del formador/a. En esta ponencia se comparte el proceso de documentación y reflexión llevado a cabo por las tres docentes durante nueve sesiones de producción grupal. Para su análisis, se desglosan los niveles macro, meso y micro desde una perspectiva de génesis documental. El dispositivo diseñado recupera la experiencia de las docentes de la carrera y alienta a realizar el análisis detallado del contenido matemático sobre el cual se trabaja a través de consignas específicas.

PALABRAS CLAVE: génesis documental grupal; conocimiento tecnológico pedagógico del contenido; Profesorado en Matemática; Práctica Profesional

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se encuadra en el Plan de trabajo “Formación de Profesores en Matemática basada en Dispositivos Didáctico-Científico-Tecnológicos específicos” (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina) y en el Proyecto de investigación “Los procesos de construcción de conocimiento acerca de la práctica docente en el Profesorado de Matemática (PM) de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario (UNR)”, el cual a su vez forma parte de un Programa más amplio en articulación con otras carreras de la Universidad. Brevemente, se espera contribuir con experiencias de formación de profesores/as en Matemática que consoliden prácticas profesionales docentes basadas en dispositivos integralmente concebidos desde la Matemática, la Pedagogía y la Tecnología.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

En el estudio de los problemas educativos, uno de los focos de atención es la formación que reciben los/as futuros/as docentes, en particular las metodologías que se utilizan y las actividades que se realizan con los/as estudiantes en el trayecto formativo (Ballester et al., 2010). Las actividades conllevan la preparación de materiales, en tanto dispositivos de formación (Souto, 1999), lo cual invita a los/as formadores/as de formadores/as a interpelar sus propuestas habituales. Esta tarea adquiere mayor relevancia si se realiza de manera colaborativa entre pares (Hargreaves, 2020) y cuando la necesidad surge de la misma Práctica Profesional, a partir de aspectos a fortalecer identificados por los equipos de formadores de formadores/as (o tutor/a supervisor/a).

OBJETIVOS

En este contexto, el diseño intencional de dispositivos resulta fundamental para generar actividades que permitan al estudiantado experimentar situaciones similares a la práctica profesional real del/de la profesor/a en Matemática. Mediante este trabajo se alienta a que los materiales elaborados en el ámbito de la investigación en Educación Matemática puedan insertarse en el repertorio de recursos de los/as docentes; en este caso, de docentes que forman a otros/as docentes que socializan necesidades formativas que han ido reconociendo en su acompañamiento en la Práctica Profesional. Para ello se realiza un proceso de documentación de la preparación de un dispositivo de formación que a su vez procura integrar Tecnología (T), Pedagogía (P) y Contenido (C).

ABORDAJE METODOLÓGICO

A continuación, se procede a encuadrar el estudio, así como a explicar cómo se actuó metódicamente para llevar a cabo la labor con las docentes.

En cuanto al contexto en el que se realiza el trabajo, cabe señalar que conforme a los lineamientos nacionales de Argentina (Consejo Interuniversitario Nacional, 2013), las carreras de Profesorados Universitarios en Ciencias Exactas y Naturales (entre ellos, el de Matemática) comprenden cuatro Campos de Formación: *Disciplinar Específica, General, Pedagógica, Práctica Profesional Docente*. En concordancia con dichos lineamientos, en el plan de estudios del PM-UNR -vigente a partir del año 2018 (Consejo Superior UNR, 2018)-, el Campo de la Práctica Profesional Docente actúa como eje integrador de los otros tres Campos de Formación. Este campo está conformado por cuatro espacios curriculares anuales distribuidos a lo largo de los cuatro años de la carrera (ocho semestres), con la incorporación progresiva de la Práctica Profesional en todos ellos.

La investigación aquí presentada es un estudio de caso en el marco de la carrera de interés, en el que se analiza el devenir del trabajo compartido entre las docentes a cargo de las asignaturas “Didáctica de la Matemática” (ubicada en los semestres 5 y 6), Análisis Matemático Superior (semestre 8) y Práctica Profesional Docente IV (semestres 7 y 8), respectivamente con los nombres de fantasía Alma, Brenda y Carla. Alma y Brenda tienen una experiencia docente de dos décadas, mientras que Carla, de una década. Las dos primeras son Profesoras y Licenciadas en Matemática, mientras que la tercera, Profesora en Matemática y Doctora en Enseñanza de las Ciencias. Además de su trabajo en el nivel superior universitario, Alma se desempeña como docente en el nivel secundario y Carla en el nivel superior terciario. Todas participan en proyectos de investigación educativa en Matemática.

Mediante una invitación personalizada, se convocó a las docentes a producir un dispositivo para la formación docente en la carrera con el objetivo de propiciar la integración T/P/C. Esta fue la única consigna propuesta por la investigadora a las profesoras y estas se dispusieron a la tarea. Se sesionó con periodicidad acordada mediante videollamadas grabadas bajo consentimiento. Los documentos generados, que constituyen las unidades de análisis, consisten en nueve registros de video (V1-V9) sistematizados con un software de análisis cualitativo. Las sesiones tuvieron una duración de dos horas cada una, distribuidas a lo largo de tres meses. Además, entre las dos últimas sesiones, el dispositivo desarrollado fue implementado en la asignatura Didáctica de la Matemática (de tercer año), correlativa con la Práctica Profesional de cuarto año.

Se analizó el proceso de este trabajo, en clave de génesis documental de un grupo de colegas produciendo juntas con un objetivo común. Una mirada holística de los registros permitió clasificar el material en tres niveles de especificidad según los propósitos de la producción

compartida: Nivel de análisis 1 (macro): El mapeo de la experiencia/ Nivel de análisis 2 (meso): Los momentos de la génesis/ Nivel de análisis 3 (micro): Los componentes que se activan.

La génesis documental se basó en el proceso de documentación elaborado por los docentes para preparar sus clases (Gueudet y Trouche, 2009). Este trabajo de documentación involucra la búsqueda de recursos, la selección y creación de las tareas matemáticas, la planificación de las secuencias de actividades, la gestión del tiempo y de los artefactos de los que se dispondrá. Es decir, un documento resulta de un proceso llamado génesis documental, que puede ser representado por la conjunción de los recursos con el esquema de uso. De allí que un documento sea más que una mera lista de actividades, dado que está atravesado por las propias experiencias del docente.

Se partió de los aportes de Shulman (1986) sobre el conocimiento especializado que los profesores poseen como profesionales de la enseñanza en una disciplina específica, el cual combina componentes que, en otras profesiones, son de interés sólo por sí mismos.

Para “construir puentes entre el mundo académico de conocimiento disciplinario y el mundo práctico de la enseñanza” (Ball et al., 2008, p.398), se adhirió al constructo del conocimiento matemático para la enseñanza o MKT (por su sigla en inglés) que ayuda a comprender la amalgama de conocimientos que los/as profesores ponen en juego en sus prácticas docentes en Matemática, mediante la activación de sus dominios específicos en diversas situaciones. En estudios como éste, en donde el MKT se integra con las tecnologías como objeto de estudio, se recurre al conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPCK) (Mishra y Koehler, 2006), donde el contenido en cuestión es matemático. Precisamente, desde este encuadre se entiende que integrar las tecnologías en la práctica docente trasciende un simple agregado de herramientas tecnológicas a la práctica habitual del/de la docente.

A continuación, se analiza la génesis documental desde los tres niveles señalados. Asimismo, se comparte la propuesta diseñada conjuntamente por las docentes.

Nivel macro: el mapeo de la experiencia

Desde una perspectiva panorámica, se consideraron el transcurso del tiempo, las docentes participantes, el conjunto de recursos involucrados, la influencia institucional, la situación particular de las clases y el documento creado. En la Figura 1 se ilustra en forma esquemática la génesis producida en el marco de esta experiencia.

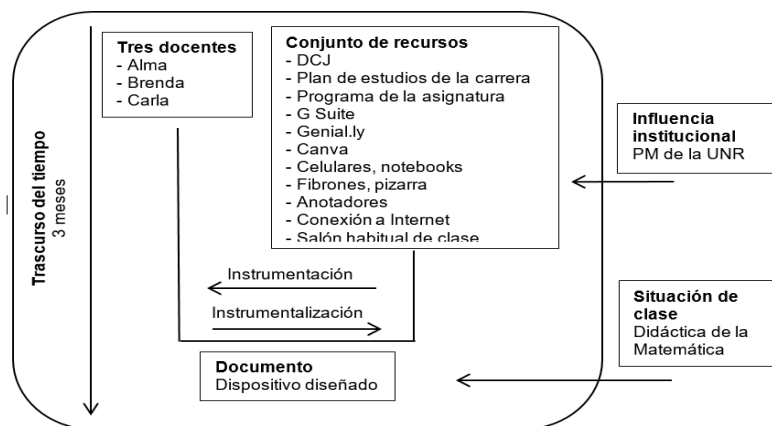


Figura 1. Representación esquemática de la génesis documental en el caso en estudio. Fuente: Adaptado de Guedet y Trouche (2009, p.206)

Nivel meso: los momentos de la génesis

Con el propósito de organizar de manera eficiente la información recolectada, los nueve documentos que constituyen las unidades de análisis del estudio (las grabaciones de los encuentros) se clasificaron en tres grupos en función de aquellos elementos surgidos durante el intercambio entre las docentes: *Fase 1. Preliminar*, con cuatro documentos (V1 a V4). Contiene las ideas iniciales y los acuerdos con respecto a las acciones a realizar. *Fase 2. Planificación*, con cuatro documentos (V5 a V8). Luego de definir las acciones a ejecutar, se elaboran las consignas específicas, con las restricciones de trabajo asumidas./ *Fase 3. Reflexión*, con un documento (V9). Se registra el diálogo posterior a la implementación en el aula con estudiantes de tercer año del Profesorado.

Nivel micro: los componentes que se activan

A partir del modelo de referencia adoptado, se elaboraron siete dimensiones de análisis, en función de aquellas componentes del TPCK puestas en juego, a saber: los tres individuales (T/P/C), combinaciones de a dos (TP/TC/PC) y los tres en conjunto (TPC). Tales dimensiones deductivas se han entrelazado con categorías inductivas emergentes a partir de los datos, como se ejemplifica en la figura 2.

Fases	Categorías	Dimensiones
3. Reflexión	→ Trabajo colaborativo entre colegas	
(beneficios que se nombran de este tipo de trabajo)	→ Réplica de la experiencia → Ambiente crítico de trabajo en la Universidad → Posibilidades del dispositivo diseñado	{ P (propuesta abierta a mejoras) C (contenidos vinculados con la Matemática escolar) P (características de estudiantes) PC (utilidad en la formación de profesores) P (características de estudiantes) PC (utilidad en la formación de profesores)

Figura 2. *Estratificación de categorías y dimensiones reconocidas en la Fase 3 del estudio. Nota.*
Identificadas luego del trabajo con las docentes

En particular, en la última categoría se identificaron cuatro dimensiones del TPCK. En términos pedagógicos (P), las docentes reconocieron al dispositivo diseñado como una propuesta abierta a mejoras que puede atender a las características de los/as estudiantes. En relación con el contenido (C), éstas subrayaron que está vinculado con la Matemática escolar y le otorgaron utilidad en la formación de profesores/as en Matemática (PC) por considerar que cumplía con las intencionalidades del diseño curricular.

Con el propósito de ilustrar la riqueza del intercambio, a continuación se comparten algunos extractos de los diálogos mantenidos por las docentes a lo largo de la tarea, comenzando con la primera dificultad observada en sus prácticas con estudiantes del profesorado:

En la planificación de su conformadora [tutor profesional] decía lenguaje simbólico y coloquial y ecuaciones. Entonces me dice no sé cómo pensar la estructura (...) no sé cómo empezar a pensar. (Carla)

Los diálogos se desplazan, entonces, hacia las capacidades que los/as futuros/as profesores en Matemática deben desarrollar durante su formación, las cuales no son innatas:

Los mandamos a mirar el DCJ [lineamiento curricular provincial], los mandamos a mirar los NAP [lineamientos curriculares nacionales] y uno asume que van a interpretar todo eso que está escrito ahí y hacer como una transferencia después a la propuesta que ellos van a diseñar y a lo mejor no es tan inmediato, y esto de recuperar las experiencias de ellos como estudiantes del Profesorado. (Alma)

Esto amerita seguir fortaleciendo el conocimiento especializado del contenido:

En la clase de Didáctica de la Matemática (...) me dijeron que no entendían cómo explicar o cómo volver para atrás. (Alma)

Para mí una cosa clave es la exploración, (...) una exploración que se nutra de la experiencia que ya tenían, (...) como sucesivas aproximaciones al concepto (...) En cada nuevo aprendizaje, ese concepto se vuelve a transformar, entonces le vuelven a dar un sentido. (Brenda)

A partir de los sucesivos intercambios las docentes resolvieron idear un dispositivo que, simultáneamente, permitiera lograr en los/as estudiantes una (re)construcción conceptual y proporcionara una guía adecuada que no restrinja la libertad de pensamiento.

Es difícil pensar en cómo acompañarlas en eso, en ese caminito de desandar sin decirles directamente qué es lo que tienen que hacer e ir guiando. (Carla)

A lo mejor cuando uno les da un ejemplo, les da una idea (...) como que después se encierran demasiado en esa idea (...) si hay un ejemplo de una secuencia que ya está como más nutrida, más pensadita, como que después les cuesta... no pueden pensarlo por fuera de esa. (Carla)

Asimismo, se planteó la temática de la resignificación de las prácticas instaladas, en especial las relacionadas con el nivel secundario, poniendo especial cuidado en la intencionalidad formativa:

Yo lo que haría es... ¿Qué es lo que uno hace cuando tiene que planificar algo? ¿Qué sé yo acerca de este contenido? Me toca dar tal cosa, ¿qué sé yo? No sé, trigonometría. ¿Qué sé yo de eso? Yo como profesora de matemática, qué aprendí yo en la facultad. Y después, ir como para atrás, como vos decías con los chicos de la materia tuya (refiriéndose a Brenda), ir para atrás, ir viendo de lo que yo sé, acerca del contenido, qué me sirve en el nivel en el que me toca estar. Entonces hay cosas que tengo que descartar yo. Tengo que ubicarme a qué tipo de alumno va dirigido. Entonces, no solo el nivel escolar, sino el desarrollo cognitivo. ¿Qué de eso? De toda esa gama de cosas que yo sé, es la que rescato para transmitir al nivel y a los alumnos que tengo. Y de lo que dejo, cómo hacer para enseñarlo. (Alma)

Ese desglose del contenido, en términos de conocimiento especializado (subdominio del MKT) presenta dificultades a los/as estudiantes del Profesorado, especialmente cuando se realiza como parte de la preparación didáctica de un tema, ya que no sólo se debe partir de un horizonte matemático claro (MKT) sino que también deben tenerse en cuenta las particularidades propias del sujeto al que va dirigida la enseñanza (conocimiento del contenido y de los estudiantes, MKT).

La Propuesta

Las docentes diseñaron una infografía con Genial.ly (Figura 3), en la que se muestra un itinerario (“hoja de ruta”) que guía al/a la estudiante en el proceso de elaboración de una unidad didáctica, objeto de estudio en el marco de la asignatura donde fue implementado. Para dicha implementación y en relación con el contenido a desarrollar, los dos grupos de participantes conformados para tal fin contaron con varias opciones previamente seleccionadas por las docentes, de las cuales fueron elegidas Trigonometría y Perímetro-Área-Volumen.

Figura. 3. *Infografía diseñada por docentes*

Figura. 4. *Despliegue de un elemento interactivo*

Figura 5. *Ejemplo de red para “¿Qué sé acerca del contenido?”*

Ha sido posible ver cómo las propias formadoras de formadores recuperaron sus intencionalidades en el diseño de dispositivos y en ese devenir activaron los componentes T/C/P -especialmente en cuanto a lo matemático y lo pedagógico-, al tiempo que interpelaron su propia práctica, resultando más enriquecedor al hacerlo con pares. Según sus testimonios, sintieron y advirtieron que cada una de ellas configuró un eslabón clave en el proceso de génesis documental para el diseño del dispositivo en el marco de procesos dialécticos que interpelan algunas necesidades de la Práctica Profesional.

La riqueza de la experiencia permite redoblar la apuesta para próximas acciones de este tipo en las que se convoque a profundizar el trabajo con respecto a usos pedagógicos de la tecnología en el aula de Matemática. Asimismo, habilita a pensar cómo articular institucionalmente esta clase de experiencias, a fin de que pueda formar parte regular del trabajo docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, D., Thames, M., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching. What Makes It

Special?. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.

<https://doi.org/10.1177/0022487108324554>.

Ballester, M.A., Corrado, R.E. y Eizaguirre, M.D. (2010). Reseña de Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. *Espacios en Blanco Serie indagaciones*, (20), 253-261.

http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerorosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N20.pdf.

Consejo Interuniversitario Nacional (2013, 14 de mayo). *Propuesta de Estándares para la*

Acreditación de los Profesorados Universitarios en Ciencias Exactas y Naturales.

Resolución 856/13.

Consejo Superior UNR (2018, 3 de abril). *Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Matemática.* Resolución 027/18.

Gueudet, G., & Trouche, L. (2009). Towards new documentation systems for mathematics teachers? *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 199-218.

<https://doi.org/10.1007/s10649-008-9159-8>.

Hargreaves, A. (2020). Profesionalismo Colaborativo. Cuando Enseñar Juntos supone el Aprendizaje de Todos. *Canal Magisterio TV*. <https://youtu.be/-EeY19CKS2A>.

Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A

framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1175860>.

Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Novedades Educativas.

Una reflexión sobre lenguaje simbólico matemático para favorecer la Educación Inclusiva

Patricia Elizabeth Arancibia
María de los Angeles Bizzio
Nora Edith Herrera

Departamento de Física y de Química. Instituto de Investigación en Educación en Ciencias Experimentales (IIECE). Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan
patriciarancibiasj@yahoo.com.ar
mbizzio@ffha.unsj.edu.ar
noraeherrera@gmail.com

RESUMEN

En los profesorados en Física y en Química de la Universidad Nacional de San Juan, evidenciamos dificultades para comprender diferentes temas de las cátedras Análisis Matemático I (Física) y Análisis Matemático (Química), las mismas corresponden al primer año de estudios. Así, desde la idea de promover el aprendizaje de todo el estudiantado, apoyados en la Educación Inclusiva, abordamos la problemática, recurriendo al enfoque Ontosemiótico de la Cognición y la Teoría de Situaciones Didácticas.

En el presente trabajo compartimos como estos enfoques teóricos permitieron elaborar encuestas para recopilar información e identificar uno de los nudos problemáticos, que consiste en obstáculos y funciones semióticas ligadas a la construcción de significado de ciertos símbolos matemáticos, al que se enfrentan los estudiantes de Análisis Matemático I y de Análisis Matemático, y que por lo tanto impide o dificulta el aprendizaje de la Matemática. Para ello se consideró una muestra conformada por 54 alumnos en distintos momentos del desarrollo del programa, en el año 2024.

Las primeras conclusiones nos muestran que las mismas se vinculan a la construcción de significado de ciertos símbolos matemáticos, puesto que los alumnos pasan de una actividad matemática tecnicista en el secundario, a una actividad matemática teorícista, en la universidad.

PALABRAS CLAVE: lenguaje matemático; símbolos matemáticos; dificultades; interpretación simbólica

CARACTERIZACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PUNTO DE PARTIDA DE NUESTRA REFLEXIÓN

La promoción de una Educación Inclusiva preocupa y ocupa tanto a nivel internacional como nacional, la que se define como “Un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000, p. 9). Estas barreras son los “obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (López Melero, 2011, p. 42). Siendo por lo tanto necesario comprenderlas para poder eliminarlas y así efectivizar prácticas inclusivas en el aula (López Melero, 2011 y Booth y Ainscow, 2015). Para ello cobra especial importancia la búsqueda de evidencias (resultados de evaluaciones, preocupaciones, análisis y anhelos de las y los estudiantes) que guíen la reflexión, negociación y reconstrucción de decisiones desde el por qué y el para qué de las acciones educativas desde la Educación Inclusiva (Echeita Sarronaida, Fernández-Blázquez y Simón, 2019).

Por lo expuesto es que las Universidades Públicas de nuestro país no pueden ser ajenas al compromiso que se les demanda, el que se constituyan en un espacio para brindar oportunidades de formación de calidad sin exclusiones de ningún tipo.

Así, desde la Educación Inclusiva pensamos en propuestas pedagógicas para la enseñanza de la matemática, y nos vimos en la necesidad de analizar las dificultades y los problemas que presentan los alumnos al momento de leer o escribir en forma simbólica, puesto que esto impacta negativamente, en los procesos de comunicación relativos a los objetos matemáticos que representan y a su comprensión.

ORIGEN DE LOS PROBLEMAS EN LAS CLASES DE MATEMÁTICA

Los problemas y dificultades que presentan los alumnos tienen distintos orígenes.

Algunas de las dificultades son condiciones neurológicas que dificultan la comprensión de matemática que ocasionan discapacidades de aprendizaje, como:

- dislexia numérica también llamada dislexia matemática,
- la discalculia.

En la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) los errores que los alumnos cometen, en muchos casos, son los llamados obstáculos. Brousseau, señala en 1983, que el error no es sólo el efecto de la ignorancia, sino que en muchos casos es el efecto de un conocimiento anterior, que tenía su éxito pero que al avanzar en los estudios se revela como erróneo. Este investigador distingue tres orígenes fundamentales de esos obstáculos que se encuentran en la enseñanza de las matemáticas:

- origen ontogenético, correspondiente a los obstáculos unidos a las limitaciones de las capacidades cognitivas de los estudiantes (por ejemplo: inmadurez para aprender un determinado concepto, deficiencia, condiciones personales,...),
- origen didáctico, para los obstáculos ligados a las opciones del sistema de enseñanza,
- origen epistemológico, los que están intrínsecamente relacionados con el concepto.

En el Enfoque Ontosemiótico de la Cognición y la Instrucción Matemática de Godino y colaboradores (EOS) una práctica matemática, se define como cualquier acción, expresión o manifestación (lingüística o de otro tipo) realizada por alguien para resolver problemas matemáticos, comunicar la solución obtenida a otras personas, validar y generalizar esa solución a otros contextos (Godino, Batanero y Font, 2008). El significado se define entonces como “el sistema de prácticas operativas y discursivas para resolver un cierto tipo de problemas” (Godino, Bencomo, Font y Wilhelmi, 2007). La cuestión del significado de los objetos matemáticos es de índole ontológica y epistemológica, puesto que se centra tanto en la naturaleza como en el origen de dichos objetos (Godino, Batanero y Font, 2008).

Plantear el aprendizaje en términos de significados, otorga una relevancia central al proceso mediante el cual un sujeto crea un significado, vinculando una expresión con un contenido a través de una función semiótica. Esta función es establecida por un sujeto (persona o institución) de acuerdo con un cierto criterio o regla de correspondencia. De esta manera, los distintos objetos no resultan aislados entre sí, sino que se vinculan a través de las funciones semióticas construidas entre ellos (Godino Batanero y Font, 2008).

La ausencia de funciones semióticas se puede considerar como la causa de respuestas incorrectas.

A su vez, el lenguaje matemático presenta dos cuestiones distintas pero interrelacionadas, la simbología utilizada en matemática y, por otro lado, la estructura y presentación de los contenidos matemáticos. La simbología matemática está repleta de signos, son necesarios para la perfecta construcción de ideas, de manera que la sustitución de alguno de ellos por otro diferente, aunque sea gráficamente parecido, cambiaría totalmente el significado. La estructura y presentación de los contenidos matemáticos se realiza mediante enunciados o afirmación, como por ejemplo proposición, que ayudan a una clara organización y estructura de los contenidos de la materia. Ambas cuestiones deben ser conocidas con el objeto de poder interpretar lo que se quiere decir, al tiempo que se deben utilizar para decir lo que se quiera.

LO OBSERVADO

Hemos realizado un estudio empírico llevado a cabo con una metodología de enfoque cualitativo, con método mixto de recogida de información. Donde la estrategia de

investigación fue exploratoria mediante un estudio de casos múltiples estratificado de tipo comparativo. La muestra estuvo constituida por 54 alumnos cuyas respuestas se distribuyeron en dos estratos que corresponden a distintos momentos del desarrollo de programa de las cátedras de Análisis Matemático I (profesorado de Física) y de Análisis Matemático (profesorado de Química) cátedra Análisis Matemático en el año 2024, ambas correspondientes a primer año del área de Formación general del plan de estudios de dichos profesorados, seleccionadas para el trabajo de campo.

Las encuestas solicitan cuestiones tales como leer símbolos, interpretar proposiciones, pasar de lenguaje coloquial al simbólico, con el propósito de saber el nivel de conocimiento sobre el lenguaje matemático, que poseen.

La Fig. 1 muestra la imagen de la encuesta que debieron responder.

Esta actividad está destinada a que reflexiones sobre lo que consideras que sabes sobre algunos aspectos relacionados con el lenguaje matemático y las dificultades que este lleva al momento de trabajar conceptos de Análisis Matemático. Los datos recopilados serán trabajados de manera confidencial con fines académicos. ¡Muchas gracias!

Nombre y Apellido:

Fecha:

1. Expresar en lenguaje matemático
 - a) EL CONJUNTO A ES UN CONJUNTO VACIO
 -
 - b) TODO NUMERO NATURAL ES UN NUMERO REAL
 -

2. Dada la expresión $\exists x \in A: x \notin A \cap B$
 - a) Escribir como se lee la expresión
 -
 - b) Explicar lo que dice esa expresión
 -

3. ¿Qué indica la expresión $|x| \leq 5$, con respecto a los valores de x ? **No utilizar símbolos**
-

Figura 1. Imagen de la encuesta que debieron responder.

La Tabla 1 muestra los resultados, en porcentajes, obtenidos en los distintos estratos.

		% al finalizar dos primeras unidades			% al finalizar las cuatro primeras unidades.		
		Si	No	A veces	Si	No	A veces
Conocen los símbolos	\in o \notin		60	40	20	45	35
	\subseteq o $\not\subseteq$		52	48	25	40	35
	\exists o \forall	100			100		
	\cup o \cap	85	5	10	90	2	8
Conoce la forma de representar	conjuntos	78	22		85	15	
	conjuntos numéricos	90	10		95	5	
Escribe como	símbolo	64	36		75	25	
Se lee un/una	proposición	10	90		20	80	
Interpreta proposiciones		25	75		40	55	5

Tabla 1. Porcentaje de los resultados obtenidos en los distintos estratos.

El análisis de los resultados obtenidos muestra que se ha producido un leve cambio favorable al trabajar poniendo atención a la construcción de significado de los símbolos durante los procesos de enseñanza de la matemática.

CONCLUIMOS

La actividad matemática en la secundaria se fundamenta en recordar, ordenar y sistematizar conocimientos basados en el sentido común y la vida cotidiana, el lenguaje matemático utilizado carece de rigor y esta muchas veces supeditado al nivel de conocimientos del grupo de alumnos. Los profesores de secundaria procuran que sus alumnos aprendan el lado instrumental de la Matemática, dejando de lado el aparato formal y la simbología que muchos no llegarían a comprender. Por otra parte, la actividad matemática en la universidad tiene por objetivo la construcción de conocimientos matemáticos, de manera que se utiliza de forma rigurosa el lenguaje matemático, con su particular estructura y elementos.

En conclusión, el alumno se pasa de una actividad matemática tecnicista en el nivel secundario, a una actividad matemática teoricista, en la universidad.

DESAFÍOS FUTUROS Y POSIBLES LÍNEAS DE TRANSFORMACIÓN

Los alumnos en las cátedras de Análisis Matemático I (profesorado de Física) y de Análisis Matemático (profesorado de Química) presentan dificultades que son determinantes y que ocasionan un desconocimiento general de la simbología y estructuración utilizadas en las clases de Matemática, estos problemas están asociados con lo que se denomina lenguaje

matemático y en muchos casos son causados por una discapacidad intelectual producto de la escasez del pensamiento abstracto.

Este conflicto no es nuevo, lo venimos observando desde antes del 2020, es decir, desde antes de la pandemia, en los alumnos al iniciar los estudios universitarios, y más concretamente los primeros cursos de las citadas carreras.

Ello nos lleva a pensar que se nos presenta el desafío de plantear modificaciones en los planes de estudio de la educación secundaria, estudiar los problemas y dificultades que presenta el paso del pensamiento concreto al abstracto, observar las características que presenta el lenguaje matemático, presentar taller y jornadas donde se trabaje con el glosario matemático y sugerir que en el cursillo de ingreso se trabaje con teoría de conjunto y se disminuya el tiempo dedicado a ecuaciones y funciones ya que estos temas se ven con más alcance en las citadas cátedras

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los Centros Escolares. (Trad. G. Echeita, Y. Muñoz, C.

Simón y M. Sandoval). FUHEM y OEI (Trabajo original publicado en 2011).

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). Índice de la

Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. En Trad Mark

Vaughan. UNESCO.

Brousseau, G. (1983). Les obstacles epistemologiques et les problemes en mathematiques. *Recherches en: Didactique des Mathematiques*, 4(2), 165-198.

Distéfano, M. L., Aznar, M. A., & Pochulu, M. D. (2016). Prácticas matemáticas y funciones

semióticas en la significación de representaciones simbólicas de la matemática superior.

Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, 11(2), 1-16.

Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. y Simón, C. (2019). Termómetro para la valoración de

la educación inclusiva en un centro escolar. (P. I. España, Ed.) Programa Red para la Educación Inclusiva.

Godino, J. D., Bencomo, D., Font, V. y Wilhelmi, M. R. (2007). *Pauta de análisis y valoración*

de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada.

Godino, J. D., Batanero, C. y Font, V. (2008). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y

la instrucción matemática. *Acta Scientiae. Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 10,

7-37.

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias

para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.



5° JORNADAS
sobre las prácticas docentes
en la **Universidad Pública**



**especialización
en docencia
universitaria**

Dirección de
Capacitación y Docencia
Pressecretaría de Grado
SECRETARÍA DE
ASUNTOS ACADÉMICOS



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA**

ISBN 978-950-34-2477-3



9 789503 424773