

B.1. Tutorías, foros y construcción de clima áulico: Puentes que nos acercan en la virtualidad por la pandemia

**Marina Ibáñez Shimabukuro¹, María Virginia Gangoiti¹,
Francisco Speroni¹**

¹ Doctores, Cátedra de Anatomía e Histología, Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

ibanez.marina@gmail.com, virginiaangoiti@yahoo.com.ar, francisco.speroni@gmail.com

ASIGNATURAS. Anatomía e Histología–comisión F.O.B.P.

RESUMEN. Tras un año de cursada a través de entornos digitales, la completa virtualización del curso de Anatomía e Histología –que incluyó videos, cuestionarios-guía adaptados y dos encuentros sincrónicos semanales que se graban y quedan accesibles– configuró un régimen de cursada flexible que promueve la autonomía estudiantil.

Sin embargo, en el contexto que impone la pandemia resultó indispensable ponderar otras dimensiones de la docencia que permiten mantener lazos con lxs estudiantes y fomenten su participación activa durante la cursada. A tal fin, generamos un sistema de tutorías que permitió conocer y contemplar situaciones personales. Paralelamente, fuimos reconociendo en las clases y en los espacios de la Cátedra Virtual (Moodle) un valioso tiempo de suspenso de las preocupaciones cotidianas donde fuimos construyendo un ámbito ameno y fomentando el intercambio para que suceda el aprendizaje.

Entre los dispositivos desarrollados hubo algunos enfocados en reforzar la participación. Por ejemplo, en las clases sincrónicas la centralidad estuvo en que lxs estudiantes tomaran la palabra mediante consultas y exposiciones breves a su cargo y se minimizó lo netamente expositivo por parte de docentes. En la Cátedra Virtual promovimos la participación a través de foros de ejercicios y de esparcimiento.

Percibimos el clima de confianza conseguido a través del nivel de implicación, el mayor número de personas que encendieron las cámaras en los encuentros sincrónicos, las contribuciones en los distintos foros y la cantidad de preguntas referidas a los seminarios y también a inquietudes propias. Estas percepciones fueron corroboradas posteriormente mediante una encuesta a lxs estudiantes y nos permitieron concluir que la construcción de un ambiente agradable donde se tejen redes de conocimiento disciplinar, pero también redes más sutiles de contención afectiva, pueden representar una pausa para la situación actual de incertidumbre y operar como un puente para acortar las distancias vinculares condicionadas por las clases no presenciales.

PALABRAS CLAVE: TUTORÍA; CONTENCIÓN; PARTICIPACIÓN; ANATOMÍA; HISTOLOGÍA; CLIMA ÁULICO; CONFIANZA.

1. Introducción

En Anatomía e Histología (AeH) se abordan conceptos imbricados que permiten generar la base morfológica y funcional de la economía humana fundamental para carreras relacionadas con la salud y complementaria para la formación en ciencias de otros planes de estudio.

En la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, donde nos desempeñamos como docentes, estas materias forman parte de una misma asignatura. En ella, la selección curricular que proponemos pondera los perfiles de egreso y las perspectivas profesionales de las carreras por sobre la lógica tradicional que caracteriza a cada disciplina (Rojas Seirey y Hawes Barrios, 2012).

La experiencia que relatamos tiene lugar en la comisión que brinda cuatrimestralmente, dos veces al año esta asignatura para las carreras de Farmacia, Licenciatura en Óptica Ocular y Optometría, Profesorado de Física, Profesorado de Química y Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular. Si bien comentamos procesos de transformación que comenzaron en el 2020, como consecuencia de la pandemia por SARS CoV 2, hacemos especial referencia a lo acontecido en la última cursada transcurrida durante el primer cuatrimestre del 2021. En dicha cohorte participaron 53 estudiantes. Las encuestas presentadas fueron contestadas de manera voluntaria y anónima por 33 de esas 53 personas.

1.1. Adaptaciones de la cursada al contexto de no presencialidad impuesto por la pandemia

La situación extraordinaria de aislamiento social debido a la pandemia por SARS CoV 2, provocó la inmediata migración

al formato de educación mediada por tecnologías en marzo del 2020. En el caso particular de nuestra cátedra, la trayectoria previa en el uso de plataformas como Moodle y videos temáticos como herramientas complementarias al aula presencial (Felice y cols., 2015; Ibáñez y cols., 2020), facilitó ampliamente esta transición. Es de resaltar que la continuidad pedagógica en este nuevo contexto no se realizó por medio de una mera transposición del curso presencial a entornos digitales sino que transitamos una readaptación curricular y metodológica, en diálogo permanente con la experiencia cotidiana.

Las transformaciones que implementamos incluyeron la jerarquización de contenidos, la modificación temporal y abarcativa de las instancias de evaluación como así también los dispositivos para realizarla. Asimismo, profundizamos nuestra apuesta sobre el trabajo autónomo de lxs estudiantes, brindando material didáctico especialmente diseñado (videos, cuestionarios, guías, distintas actividades individuales y/o colectivas en la cátedra virtual, etc.) y dos encuentros sincrónicos semanales que se graban y quedan accesibles, ofreciendo un régimen de cursada flexible y que a la vez promueve la autonomía estudiantil. Nuestra idea fue generar una batería de dispositivos, algunos de participación obligatoria y otros de participación voluntaria, que por un lado contemplara la diversidad de

gustos y disponibilidad de lxs estudiantes y que dentro de lo posible fueran amenos.

Aunque todos estos ajustes en la planificación de la cursada fueron de gran ayuda para garantizar la continuidad pedagógica, resultó indispensable ponderar otras dimensiones de la docencia que permiten mantener lazos con lxs estudiantes y fomentan su participación activa. En este sentido, reflexionamos en torno a los aspectos multisensoriales que inadvertidamente suceden en una cursada presencial y cuya ausencia pudieran obstaculizar la enseñanza por canales virtuales. Identificamos estrategias y prácticas que nos permitieron tender puentes sobre esos obstáculos y que comentamos en la siguiente sección junto con las opiniones de lxs estudiantes.

2. Puentes que estrechan distancias en la virtualidad

2.1. Tutorías

Las tutorías se venían empleando en la cátedra desde el año 2015 (Gangoiti y cols.; 2016) para los casos de estudiantes que abandonaban y recurrían a repetición. Esta experiencia previa de tutorías había sido exitosa ya que permitió visibilizar cuestiones afectivas que atraviesan la vida estudiantil y acompañar el recorrido en la asignatura buscando ofrecer apoyos a medida

de las necesidades de cada estudiante. Con el correr del tiempo, se fueron probando distintos formatos de tutorías con el propósito de adecuarse a las circunstancias de cada cohorte y esas nutridas experiencias nos permitieron construir una mirada más abierta y perceptiva.

En el contexto de enseñanza no presencial nos pareció importante ampliar el sistema de tutorías a la totalidad de lxs estudiantes a fin de facilitar la comunicación y el manejo de situaciones individuales. Para esto, cada docente de la comisión tuvo asignado un grupo de estudiantes a quienes tutoréó durante el cuatrimestre.

Para evaluar la utilidad de las tutorías, al finalizar la cursada, realizamos una encuesta con la pregunta con opciones que se muestra en la imagen B. 1. 1.

Es interesante destacar que todxs lxs estudiantes consideraron a las tutorías como un recurso valioso en una cursada. Esta percepción se expresó independientemente de si en la experiencia personal había sido efectivamente útil el contacto con su docente de referencia (67 %), o no hubiera sido especialmente necesario (33 %). Asimismo, también es de notar que la mayoría expresó servirse del contacto con su tutor/a, lo que concuerda con nuestra percepción de que las circunstancias sanitarias que venimos atravesando generan una mayor demanda para contemplar situaciones como las tareas de cuidado,

el hecho de atravesar una enfermedad, cuestiones laborales, problemas de conectividad, etc.



Imagen B. 1. 1. Pregunta de opinión sobre las tutorías

En términos generales creemos que la actual coyuntura exalta el carácter complejo y dinámico de la trama educativa. En torno a esto, el sistema de tutorías nos permitió dar respuesta a tales circunstancias y, mediante el refuerzo del apoyo vincular del rol docente, sortear las distancias que pudiera ocasionar la falta de presencialidad.

2.2. Promoción de la participación activa y construcción del clima áulico

Uno de los desafíos más grandes que identificamos en el pasaje a la enseñanza mediada por entornos digitales fue el de recuperar los espacios de diálogo que se compartían en la presencialidad.

Tradicionalmente en las clases presenciales (Teorías, Seminarios y Trabajos Práctico de Laboratorio) acostumbrábamos a propiciar una dinámica de participación comprometida por parte de lxs estudiantes. Cuatrimestre a cuatrimestre probamos y ajustamos diferentes propuestas con el objetivo de implicar de manera activa a lxs estudiantes. La meta subyacente es la de promover un aprendizaje significativo de los contenidos disciplinares a la vez que se desarrollan habilidades integrales requeridas en la vida universitaria y profesional como la capacidad para expresarse oralmente con un vocabulario preciso, o la de elaborar un escrito de manera coherente y ordenada.

Cuando en marzo del 2020 migramos al formato de aulas digitales depositamos nuestras expectativas en que las clases sincrónicas por videoconferencia proveerían los canales donde la palabra circularía. Frente a esta situación idealizada nos interpeló, por el contrario, el predominio de la transmisión expositiva por parte de lxs docentes y escasas intervenciones de lxs

estudiantes. Incluso registramos que la participación estudiantil quedaba a veces limitada a la frase: “Sí, sí profe se escucha”, que fue caricaturizada en los memes que se hicieron virales por esa época. Incluso notamos que de manera similar a lo que relataban docentes de otras cátedras y universidades, era frecuente la asistencia a los encuentros sincrónicos desde la invisibilización que producen las cámaras apagadas.



Imagen B. 1. 2. Relevamiento sobre asistencia de encuentros sincrónicos y percepción sobre la disposición para plantear preguntas en clase

A partir de estas inquietudes, desde el segundo cuatrimestre 2020 realizamos ajustes con el fin de propiciar la participación estudiantil. Por un lado, desde un enfoque metodológico, recurrimos a sostener o reformular actividades sincrónicas como asincrónicas. Fomentamos que lxs estudiantes se involucraran mediante distintos foros y actividades como exposiciones orales breves en los encuentros sincrónicos.

Al mismo tiempo y de manera sinérgica -desde un enfoque

actitudinal-, podemos ver en retrospectiva que fue indispensable generar un clima de confianza y ameno para que aquellas propuestas fueran acogidas. Si tal como menciona Cornú (1999), la confianza establece un modo de sociabilidad, y una suerte de distancia en relación con el otro, generar un clima distendido, de hospitalidad, funcionó como otro puente para estrechar dichas distancias.



Imagen B. 1. 3. Opiniones sobre el clima de las clases sincrónicas

Es de notar que este último análisis sobre el clima áulico toma identidad a través de la reflexión a posteriori de la experiencia. Si bien problematizamos en reuniones de cátedra sobre las posibles causas y respuestas en torno a la participación

estudiantil, no hubo un plan premeditado o racionalizado para generar un clima ameno. En su lugar, creemos que hubo una dinámica que se fue gestando, motorizada por el habitus docente de quienes compartimos una visión de la enseñanza, con un componente intuitivo y también basado en la experiencia. En otras palabras, identificamos un saber práctico que guía muchas de las decisiones en la enseñanza y encuentran correlato con los saberes teóricos para formar el habitus (Bourdieu, 2007).

También fue determinante la respuesta positiva de la mayoría de lxs estudiantes para que nuestras intenciones se cristalizaran en la experiencia concreta. Como se aprecia de las encuestas, la mayoría participó de los encuentros sincrónicos (Imagen B. 1. 2) y valoraron muy positivamente el clima. Cuando se les preguntó como calificarían el clima de las clases, de las opciones preconfiguradas, seleccionaron casi con unanimidad “Ameno” y “Entretenido”. Solo una persona indicó “Indiferente” (las opciones “Hostil” y “Aburrido” no fueron elegidas). Por el contrario, surgieron varios comentarios espontáneos positivos en la opción “Otro”, como “muy didáctico” o “te daba ganas de aprender!!” (Imagen B. 1. 3). En la misma línea, el 100 % de las personas encuestadas se pronunció positivamente respecto a si sentían que había un clima de confianza para preguntar en clase.

2.2.1. Exposiciones por parte de lxs estudiantes en los encuentros sincrónicos

Como comentábamos previamente, dentro de los ajustes metodológicos que realizamos para aumentar las intervenciones estudiantiles incorporamos exposiciones orales breves en los encuentros sincrónicos. De los dos días en que se realizan estos encuentros –martes y jueves– destinamos parte del segundo, cuando el tema ya había sido presentado, a explicaciones desarrolladas por estudiantes. Para ello, seleccionamos una o dos preguntas del cuestionario semanal con el recaudo de que fueran relativamente sencillas de responder e interesantes para intercambios posteriores. En un inicio, una docente avisaba por correo a lxs estudiantes expositores durante el fin de semana previo y se facilitaba material y acompañamiento para la preparación. La buena predisposición de lxs estudiantes permitió modificar el medio por el cual se hacía la convocatoria. En vez de que mediara una adjudicación por parte de lxs docentes, empezamos a preguntar durante las clases quién se ofrecía voluntariamente para la semana siguiente con excelente respuesta de lxs participantes.

Un aspecto que resultó importante de advertir a lxs estudiantes fue que la explicación que prepararían debía estar específicamente destinada a sus pares, a quienes se dirigirían, procurando no hablar demasiado rápido, relatando incluso qué

dificultades habían encontrado durante la preparación, o las dudas que fueran surgiendo, y abandonando por el contrario el formato de lección dirigida a un/a docente evaluador/a.

Las presentaciones fueron todas muy buenas, tanto desde el punto de vista de la preparación –en que el acompañamiento docente reforzado por el sistema de tutorías fue importante– como desde el punto de vista de la claridad y forma de expresión durante los encuentros. Resaltamos que en estas actividades de explicación además de profundizar y consolidar el contenido disciplinar, se pusieron en juego varias habilidades que hacen al desarrollo profesional como la búsqueda de información e imágenes, criterio para su selección, capacidad de comunicación oral, uso de herramientas y programas para que dicha comunicación sea eficaz y atractiva, entre otras.

En relación con la sección anterior, consideramos que para que esta actividad tuviera buena recepción fue clave la construcción de aquel clima de confianza descrito que permitió minimizar la sensación de exposición y desdramatizar el temor a equivocarse. Percibimos que ese clima también se manifestó en otros indicadores como que varias personas prendieran su cámara, se contestaran entre sí y felicitaran por el chat del Zoom, se animaran a preguntar, e incluso compartieran inquietudes vinculadas con sus intereses o con problemas de salud de familiares o propios.

aprendizaje continuo, colaborativo y dialógico (Ibáñez, 2018). Por su parte, la cuenta de Instagram tuvo origen en el año 2019 cuando detectamos que esta red social era de uso acostumbrado entre lxs estudiantes y la elegimos como sitio para compartir las fotos de los preparados histológicos que se veían en las clases. De esta manera, la experiencia de trabajo en estas plataformas configuró un punto de partida de cierta ventaja para la abrupta migración al formato de educación mediada por tecnologías que impuso la pandemia por SARS CoV 2.

Describimos a continuación los foros y actividades que ofrecimos durante la cursada del primer cuatrimestre 2021. Algunas de ellos –como el de Dudas y Ejercicios y Problemas– ya eran utilizados con anterioridad y elegimos sostenerlos por su probado buen funcionamiento. Otros elementos como las trivias en Instagram y el Foro de Esparcimiento –denominado “Parque de Recreación”– representaron innovaciones propias de la cursada mencionada.

- **Foros de Dudas:** Allí se presentaron consultas a demanda de lxs estudiantes, respondidas en forma grupal por estudiantes y docentes. Además de albergar consultas sobre contenido, este foro representó un espacio útil para atender cuestiones que surgieron de la adaptación a la nueva modalidad de cursada, como las referidas a

la organización de la página y de las actividades, o las vinculadas a dificultades técnicas.

- **Foro de Ejercicios y Problemas:** En este foro se propusieron ejercicios y problemas adicionales planteados por el docente, resueltos por lxs estudiantes, revisados y comentados por el Profesor. La mayoría de los ejercicios fueron concisos, del estilo “encuentre el error”, “indique si las expresiones son verdaderas o falsas y modifique las falsas para hacerlas verdaderas”, “complete la frase” y se presentaron en grupos de 5 a 10 ítems, con la intención de que cada estudiante respondiera parcialmente cada grupo. También en este foro se publican crucigramas de resolución colaborativa que propende a la asimilación del vocabulario mediante un dispositivo lúdico (Imagen B. 1. 4). Asimismo, cuando se aproximaban las fechas de los parciales se reforzaron las actividades de repaso con preguntas que tienen una complejidad y enfoque similar a las que aparecerán en el examen.

La participación se promovió agradeciendo las respuestas y pidiendo opinión a lxs compañerxs. Se procuró no felicitar a quien contestaba bien, ni reprochar a quien lo hacía mal, para fomentar el trabajo colaborativo y no la competencia. Además,

durante las clases se explicitó verbalmente que las actividades de la Cátedra Virtual eran espacios para equivocarse, enfatizando que son las respuestas imperfectas las que habilitan a una discusión y ponen de manifiesto los conflictos cognitivos que hay que identificar necesariamente para un posterior aprendizaje. Por su parte, la propuesta de que cada estudiante aportara solo con alguna parte de la resolución de un crucigrama o pregunta apuntó a promover una construcción colaborativa, que repercute en la motivación de lxs estudiantes animándolos a compartir lo que aprenden con los demás.

- **Foro “Parque recreativo”:** Propusimos este nuevo foro como un espacio de esparcimiento para compartir elementos que aunque no proviniesen de contextos formales, nos acercaran al aprendizaje de la materia. Se invitó a participar subiendo o comentando memes, chistes, series, noticias, curiosidades o artículos que tuviesen alguna relación con los temas que se iban abordando en las clases. Como propone Burbules (2014) pensamos al aprendizaje como una experiencia ubicua, que se da en cualquier momento y en cualquier lugar, máxime cuando los dispositivos tecnológicos están, como nunca, presentes en la vida académica.

Las distintas entradas que alimentaron al “Parque Recreativo” conectaron enseñanzas de contextos formales e informales.

Cuando encontraron un guiño de humor entre un aspecto disciplinar y un meme, cuando relacionaron aspectos de la vida cotidiana con algún tema desarrollado en clase, o cuando evocaron una película por tratar sobre una patología explicada, se establecieron conexiones en una red conceptual que consolida el aprendizaje.

Al mismo tiempo, la dinámica de intercambios dentro del foro dio lugar a una faceta más social en la comunicación entre lxs participantes. El tono informal y distendido característico de esta clase de foro dispone además a una comunicación afectiva (Villodre y cols., 2012). Todo ello, sumado al hecho de compartir asuntos gratificantes, creemos que contribuye a la creación de vínculos y cierto sentido de comunidad que mitiga la despersonalización que puede darse por la falta de clases presenciales.

Trivias en Instagram

La red social Instagram se usó para vehicular microcontenidos de estudios adaptados a “burbujas de ocio” (Igarza, 2009). Además de las acostumbradas fotos de los preparados histológicos, en las historias se generaron trivias semanales con preguntas del último tema dado. Esta estrategia permitió repasar o aprender recortes de contenido durante momentos de esparcimiento en una aplicación arraigada entre lxs estudian-

tes. Las trivias gozaron de un buen nivel de participación y un aspecto que pareció ser especialmente apreciado por parte de lxs estudiantes fue la devolución instantánea de las respuestas. Además, nos sirvieron de insumo para detectar contenidos cuyas respuestas hubieran sido incorrectas en la mayoría, permitiendo hacer un repaso antes de cada parcial.

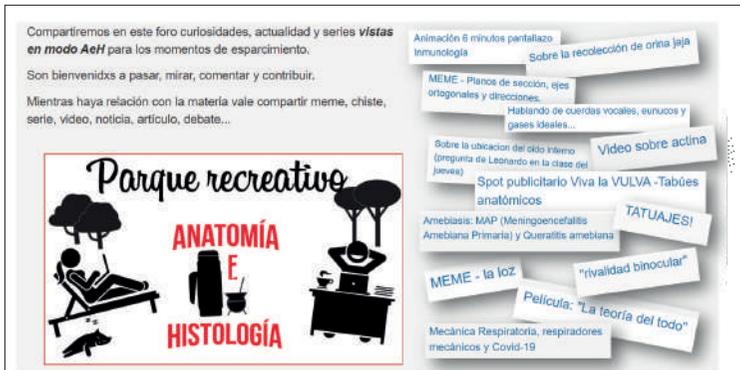


Imagen B. 1. 5. Portada del foro de esparcimiento y las entradas que compartieron estudiantes y docentes

A modo de ilustración del volumen de participación dentro de la Cátedra Virtual, registramos 56 publicaciones, con 293 intervenciones totales en los foros en que se plantearon problemas y ejercicios adicionales como los crucigramas. Hubo 9 de ellas con más de 10 respuestas y una con un máximo de 26 respuestas. A su vez, el foro destinado a dudas y consultas registró 17 entradas o “debates” con 57 intervenciones totales. El foro

de esparcimiento “Parque Recreativo” (Imagen B. 1. 5) contabilizó 13 entradas con 44 intervenciones totales (por parte de docentes y estudiantes).

Si bien no todxs lxs estudiantes participan activamente, hemos detectado a través de encuestas de cohortes pasadas que un gran porcentaje suele leer las publicaciones de los foros, y consultarlas para el estudio, pero sin intervenir en ellos de manera visible (Felice y cols., 2015).

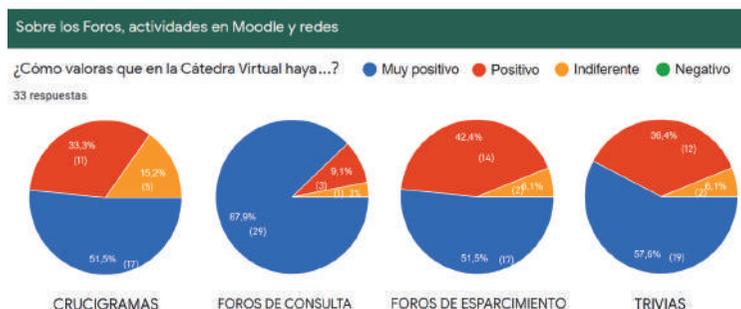


Imagen B. 1. 6. Valoración sobre foros y actividades asincrónicas

En la encuesta al finalizar la cursada preguntamos cómo valoraban los foros de actividades en Moodle y redes (Imagen B. 1. 6). Las opciones “Muy positivo” y “Positivo” sumaron entre el 85 y 97 % de las respuestas para todas las categorías (crucigramas, foros de consulta, foro de esparcimiento y trivias de Instagram). La opción “Indiferente” ocupó valores entre 3 y 15 % y

no se registraron percepciones negativas, lo que refleja la gran aceptación de estas propuestas en la mayoría de lxs estudiantes.

3. Conclusiones y balance de la cursada del primer cuatrimestre 2021

3.1. Percepción de lxs estudiantes

En una sección de la encuesta dejamos como pregunta opcional cuáles consideraban que habían sido los aspectos positivos de la cursada. La mayor parte (24 de 33) de lxs estudiantes que respondieron la encuesta se tomaron un momento para evaluar la cursada, a la cual calificaron como llevadera, amena, entretenida.

La mitad de ellxs destacaron el enfoque lúdico de la propuesta de los foros en Cátedra Virtual, ya fueran los ejercicios de Verdadero/Falso, los crucigramas, así como las tareas semanales. Aunque manifestaban que las distintas formas de participar demandaban tiempo y dedicación, reconocieron que “una vez que ya estás metido en el tema es todo muy llevadero”. Valoraron la organización del material de estudio, los videos explicativos a disposición, así como la organización de la materia en general. También mencionaron como positivo la reorganización de las instancias de evaluación que implicó desdoblar el primer parcial en dos parciales más acotados.

Por otro lado, resaltaron la importancia de los encuentros

sincrónicos como instancia de consulta, en los cuales se generó un ambiente familiar, un clima muy agradable. Además fue bien valorado que las grabaciones se pusieran a disposición para una vista en cualquier momento. Por último, mencionaron la buena disposición del grupo docente y el compromiso, “todos muy amables, de buen humor”.

En la imagen B. 1. 7 compartimos algunos comentarios textuales representativos de cada uno de los aspectos que se mencionaron anteriormente y que logran transmitir de alguna manera lo que se generó en el “aula virtual”.

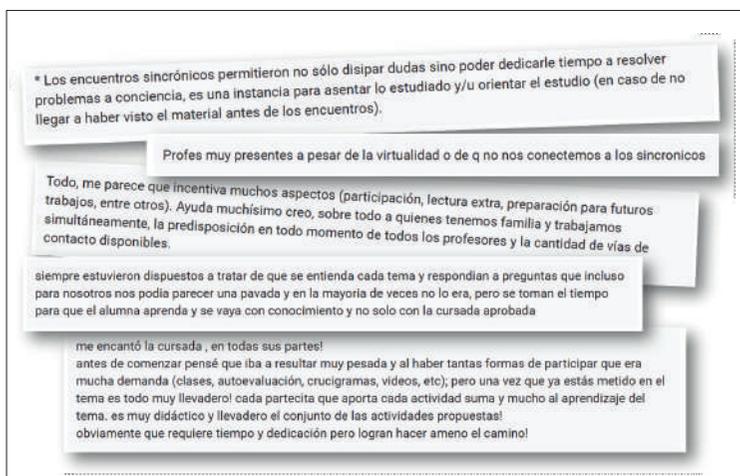


Imagen B. 1. 7. Algunos comentarios de lxs estudiantes que destacan los aspectos positivos de la cursada

3.2. *Análisis de lxs docentes*

En términos de cifras de los 53 estudiantes que al menos se presentaron a rendir una fecha de alguno de los tres parciales: 52 promocionaron; 1 aprobó la cursada (y debe rendir el examen final); ninguno perdió la cursada. Consideramos que dado el contexto se logró un excelente nivel de adherencia al curso no solo en términos cuantitativos sino también cualitativos.

Por nuestra parte notamos que habiendo superado la primera etapa de despliegue de enseñanza “de emergencia” al inicio de la pandemia, pudimos enfocarnos en los nuevos emergentes que trajo aparejado el cambio de modalidad. En este sentido, luego de un año de trabajo en educación mediada por tecnologías fuimos modificando prácticas y abordajes para intentar recuperar una cercanía con lxs estudiantes y alentarlxs a participar más.

En esta cursada del primer cuatrimestre 2021, percibimos un grupo muy participativo y entusiasmado con las propuestas que acercamos tanto en sincronía como las que trascurrieron a través de la Cátedra Virtual e Instagram. Nos sorprendió gratamente que varias personas se acostumbraron a tener encendida la cámara durante los encuentros sincrónicos y que otrxs estudiantes, aunque no encendían sistemáticamente la cámara, intervinieron asiduamente en el chat del Zoom, haciendo preguntas o comentando.

Todo ello contribuyó en gran medida a ese clima agradable que percibimos en coincidencia con la opinión lxs estudiantes y que también reconocemos como motivante para nosotrxs. Consideramos que independientemente de lo que propongamos y de nuestras intenciones se juega además un factor singular relacionado con las características particulares del grupo de estudiantes que haya tocado. Incluso las mismas propuestas a veces pueden ser recibidas de diferente forma y la dinámica del grupo determina que funcionen de mejor manera o no. Sin embargo, y más allá de las experiencias que nos depare la interacción con futuras cohortes, creemos que cultivar espacios que permitan la socialización son indispensables para los procesos educativos actuales. Por ello, anticipamos que aunque no repitamos una experiencia idéntica, y las expectativas no sean cubiertas en igual medida, deberemos apelar a la tolerancia pedagógica que plantea Meirieu (2001) y valernos de la “obstinación didáctica” para tender nuevos puentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- BURBULES, N. C. (2014) Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 22, pp. 1-7. Arizona State University.
- CORNU, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, 19-26.
- FELICE, J.I., IBÁÑEZ, M., SBARAGLINI, M. L., SPERONI AGUIRRE, F. (2015) Alcances y desafíos en la implementación de una cátedra virtual en la enseñanza y aprendizaje de Anatomía e Histología. III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula. Universidad Nacional de La Plata.
- GANGOITI M.V., BARAGATTI E., WEISSMANN H., MIDHI M., GARCÍA M.E., SPERONI F. (2016) “Implementación de un programa de tutoría para estudiantes que han cursado reiteradas veces la asignatura Anatomía e Histología en la Facultad de Ciencias Exactas”. IV Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.
- IBÁÑEZ SHIMABUKURO, M. (2018). Reinterpretando la evaluación como herramienta de conocimiento. Trabajo Final, Universidad Nacional de La Plata.
- IBÁÑEZ SHIMABUKURO, M., SBARAGLINI, M. L., GANGOITI, M. V., ENRIQUE, N., D’AMBROSIO, M., SPERONI, F. (2020). Enseñanza de Anato-

- mía e Histología en tiempos de pandemia: adaptaciones para una cursada a distancia. *Trayectorias Universitarias*, 6(10), e025, 2020.
- IGARZA, R. (2009). *Burbujas de ocio: nuevas formas de consumo cultural*. Buenos Aires: La Crujía.
- MEIRIEU, P. (2001). *La obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica*. En *La opción de educar*. Madrid: Octaedro.
- ROJAS SEREY, A. M. Y HAWES BARRIOS, G. (2012). Articulación e integración en el currículum de formación profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (Número especial): 55-81.
- VILLODRE, S., LLARENA, M., PÓSITO, R. (2012) *Guía para trabajar foros*. Programa Permanente de Investigación Educación a Distancia. Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales. Universidad Nacional de San Juan.