

Memorias de las

2°

**JORNADAS** SOBRE  
LAS PRÁCTICAS DOCENTES  
EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

"La enseñanza universitaria  
A 100 AÑOS DE LA REFORMA:  
LEGADOS, TRANSFORMACIONES  
y compromisos".

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 / Marcela Martínez ... [et al.] ; compilado por Carlos Giordano ; Glenda Morandi. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-34-1796-6

1. Formación Docente. 2. Universidad. I. Martínez, Marcela II. Giordano, Carlos, comp. III. Morandi, Glenda, comp.

CDD 371.1

**La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos.** Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública.

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

**Coordinación General**

*Carlos Giordano*

*Glenda Morandi*

**Comité Organizador**

*Débora Arce*

*Sofía Bugallo*

*Mariana Filardi*

*Lucrecia Gallo*

*Mariana Lugones*

*Ana Ungaro*

**Diseño**

*Lic. María Julia López*

Agosto 2019

**ISBN 978-950-34-1796-6**

## Índice

**INTRODUCCIÓN ..... 30**

**EJE 1 | DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO, PLURALIDAD DE SABERES Y NUEVAS ALFABETIZACIONES: DESAFÍOS PARA LA REVISIÓN CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. .... 33**

**• EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE**

**HACIA UNA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA JUSTA. Martínez, Marcela; Del Franco, María Laura; Castiñeira, Laura. Unahur, Argentina. .... 34**

**FORMAS DE ARTICULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL. ESTUDIO DE CASOS EN LA UNS Y EN LA UTN. Bonino, Gabriela; Montano, Andrea; Tauro, Alejandro. Universidad Nacional del Sur, Argentina. .... 48**

**LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNTREF, UNA EXPERIENCIA EN PROCESO. Mundt, Carlos; Tommasi, Cristina; Martinchuk, Elizabeth. UNTREF, Argentina..... 58**

**LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNPSJB. EL DESAFÍO DE UNA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD. Sverdlick, Ingrid; Alvarez,**

Susana Graciela; Maldonado, Claudia Lidia; Cambareri, Sandra Andrea. UNAJ, Argentina. .... **67**

**FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: PREOCUPACIONES Y OCUPACIONES.** Rimoli, María del Carmen; Spinello Alicia. FCH. UNICEN. Argentina. .... **82**

**PROMOVER LA PRODUCCIÓN DE NUEVOS SABERES PEDAGÓGICOS DESDE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD. RELATO DE LAS EXPERIENCIAS EN CURSO EN LA ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNLP.** Filardi, Mariana; Gallo, Lucrecia; Lugones, Mariana; Morandi, Glenda; Ungaro, Ana. UNLP, Argentina. .... **90**

**REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI.** Cabrera, Mariana; Radosinsky, Alicia. UNLP, Argentina. .... **102**

**DOCENTES, ARTISTAS Y ELEGIR ENSEÑAR: LA RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ARTE.** Bracchi, Claudia; Parma, Graciela; Vazelle, Marcelo; Quiroga, Agustina; Tersigni, Flavia; López, Gabriela. FBA, UNLP, Argentina. .... **113**

**LOS RELATOS DE CLASE COMO ESTRATEGIA EVALUATIVA EN EL SEMINARIO DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA ACERCA DE PROBLEMÁTICAS DE ENSEÑANZA VINCULADAS A LAS CIENCIAS EXACTAS.** Mancini, Verónica A.; Ramírez, Stella, M. FaHCE, UNLP, Argentina. .... **138**

**PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA Y SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS: PROCESOS Y ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTOS.** Navarro, Alexandra; Roche, Ana María; Olazar, Maria Marta. FPyCS, UNLP, Argentina. .... **148**



<b>UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA PRÁCTICA DOCENTE: POSIBILIDAD DE ACONTECIMIENTO Y RUPTURAS.</b> Amuchástegui, Griselda; Bologna Liprandi Carina; Yafar, Josefina. IPEF/FEF/UPC, Argentina. ....	<b>161</b>
<b>PENSAR LA ENSEÑANZA DESDE EL APRENDIZAJE. UNA EXPERIENCIA DESDE LOS “PRÁCTICOS”.</b> Sarmiento, Jacqueline; Miranda, Julieta. FaHCE, UNLP, Argentina. ....	<b>168</b>
<b>FORMACIÓN DOCENTE EN INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD: PERSPECTIVAS DE CIUDADANÍA INTERCULTURAL.</b> Porto, Melina. FaHCE, UNLP - CONICET, Argentina. ....	<b>178</b>
<b>ENSEÑAR A ENSEÑAR EDUCACIÓN FÍSICA: CONOCIMIENTO, INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIA.</b> Bologna Liprandi, Carina. IPEF/FEF/UPC, Argentina. ....	<b>191</b>
<b>LA ENSEÑANZA DE UNA GIMNASIA: PILATES.</b> Colella, Soledad; Ochoteco, Marcela. Estudiante de Maestría en Educación Corporal, UNLP, Argentina. ....	<b>201</b>
<b>APORTES DE LA BIOGRAFÍA ESCOLAR Y LOS DOCENTES MEMORABLES EN LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE PROFESORES EN MATEMÁTICA.</b> Cirelli, Mariela; Vital, María Beatriz; Sgreccia, Natalia. UNR, Argentina. ....	<b>207</b>
<b>INNOVACIONES EN LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES.</b> Cremaschi María Elisa, Cremaschi Gustavo, Barandiarán Raúl. FAU, UNLP, Argentina. ....	<b>222</b>
<b>FORTALECIENDO LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE MÚSICA EN EL GRADO ACADÉMICO UNIVERSITARIO: EL CASO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.</b> Martínez, Isabel Cecilia; Ordás, Manuel Alejandro; Alimenti Bel, Demian; Peluffo, Santiago. FBA-UNLP, Argentina. ....	<b>235</b>

**FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA EN LA UNLP: REVISIÓN DE UNA PROPUESTA DE SOCIALIZACIÓN PRE-PROFESIONAL.** Cardós, Paula Daniela; Fernández Francia, María Julia; Arpone, Soledad; Szychowski, Andrés. FP, UNLP, Argentina. .... **246**

**PROFESORADOS EN COMUNICACIÓN SOCIAL: CONTEXTO SOCIAL Y ANÁLISIS DE DISEÑOS CURRICULARES.** Catino, Magalí; Martins, María Susana; Gómez, Noelia Soledad. FPyCS, Argentina. .... **260**

• **INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA**

**LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE SENTIDO.** Teodosio, María Antonieta. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP y UNQ, Argentina. .... **288**

**ESTUDIANTES-AUTORES O DEMOCRATIZACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA UNIVERSIDAD.** Montano, Andrea. Universidad Nacional del Sur, Argentina. .... **298**

**JUEGO DE ROLES: UNA EXPERIENCIA QUE NOS ACERCA AL ENTENDIMIENTO DE LAS COMPLEJIDADES DE LAS REGIONES PRODUCTIVAS DE LA ARGENTINA.** López Beneitez, Manuel Adolfo; Asenjo, Patricia; Ciochini, Florencia Indira; Gramundo, Aldo; Seibane, Cecilia. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina. .... **308**

**LUZ, CÁMARA, REPRODUCCIÓN: MANOS A LA OBRA.** Bonaura, María Candela; García Mitaček, María Carla. Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP, Argentina. .... **327**

**EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTO DE ENCIERRO. LA EXPERIENCIA DE LA FPyCS-UNLP.** Vivas Arce, Valeria; Zapata, Natalia Rosana. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Argentina. .... **336**

**LA EVALUACIÓN COMO PARTE DEL PROCESO DE ENSEÑANZA. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN EL MARCO DE LA CÁTEDRA DE DIDÁCTICA DE LA FAHCE-UNLP.** Marchese, Elisa; Hoz, Gabriela; Allusón, Juan Sebastián. FaHCE, UNLP. Argentina. .... **347**

**¿POR QUÉ INVESTIGAR LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA?** Picco, Sofía. FaHCE, UNLP, Argentina. .... **357**

**UN PROGRAMA DE EVALUACIÓN EN FOCO: DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y PROPUESTAS.** Amilibia, Ivone; Rodríguez, Pablo César. Facultad de Trabajo Social, UNLP. Argentina. .... **371**

**¿SE PUEDE EVITAR QUE LOS ESTUDIANTES SE COPIEN? REPENSAR LA EVALUACIÓN ES EVOLUCIÓN.** Lazzatti, Pablo A. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. .... **382**

**EVALUACIÓN EN LA MATERIA COSTOS PARA LA GESTIÓN, DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. REGISTRO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.** Saullo, Romina. Facultad de Ciencias Económicas, UNLP, Argentina. .... **388**

**PROBLEMATIZAR LA EVALUACIÓN PARA PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.** Garriga, María Cristina; Pappier, Viviana; Cuesta, Virginia; Linare, Cecilia; Rocha, Milagros María. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Argentina. .... **406**

**LOS JUEGOS DE SIMULACIÓN Y EL EMPLEO DEL ESTUDIO DE CASOS COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE ECONOMÍA.** Jäger, Mariano; Juárez, Marcelo; Rouco, Carlos. Universidad Nacional de la Matanza, Argentina. .... **418**

**ANATOMÍA E HISTOLOGÍA A TRAVÉS DE PROBLEMAS Y PARTICIPACIÓN ACTIVA DE ESTUDIANTES: EL EJEMPLO DE LA MARIHUANA.** Ibáñez Shimabukuro, Marina; Gangoiti, María

Virginia; Felice, Juan Ignacio; Sbaraglini, María Laura; Speroni, Francisco. Facultad de Ciencias Exactas UNLP, Argentina. .... **428**

**ENSEÑAR Y APRENDER PEDIATRÍA EN “PAREJAS PEDAGÓGICAS”.** Casana Salazar, Noemi Lidia; Sisú, María Guadalupe; Simonetti, Estela Concepción; Marini, María Alicia; Santos, Roberto. Facultad de Ciencias Médicas. UNLP. Argentina. .... **442**

**DIFICULTADES DE LAS/OS ESTUDIANTES EN LA CONCEPTUALIZACIÓN DE REACCIÓN QUÍMICA Y REACTIVO LIMITANTE.** Vetere, Virginia; Santandreu, M. Fernanda; Rodríguez Sartori, Damián; Cogo, Gabriela; Morales, M. Dolores. Facultad de Ciencias Exactas, UNLP, Argentina. .... **451**

**EL TALLER COMO DINÁMICA DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS. LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE INTRODUCCIÓN A LA PROBLEMÁTICA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO.** Botticelli, Sebastián; Barrios, Hernán; Gracián, Carlos; Marraro, Federico. UnTref. Argentina. .... **461**

**DINÁMICA ENTRE LOS ACTORES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE UNA PRÁCTICA DOCENTE.** Arroyo, Paula; Antonini, Alicia Graciela. IGEVET-CONICET, Argentina. .... **477**

**EL DEBATE PARLAMENTARIO. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES (BBA).** Arca, Claudio; López García, Alejandro. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Bachillerato de Bellas Artes, UNLP, Argentina. .... **488**

**LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD: PREGRADO, GRADO Y POSGRADO.** Piatti, Guillermina; Niemelä, Paula; Tiberi, Lila. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Bachillerato de Bellas Artes, UNLP, Argentina. .... **497**

**HACIA OTRAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO EN LA FORMACIÓN DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES.** Lanfranco Vazquez, Marina Laura. UNLP, Argentina. .... **509**

• **NUEVOS LENGUAJES Y TICS**

**EL DIBUJO COMO HERRAMIENTA DE ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD. TODOS PODEMOS DIBUJAR.** Anselmino, Cristina. Facultad de Odontología UNLP. Argentina. .... **516**

**NUEVAS HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD.** Viñas, Rossana; Secul Giusti, Cristian; Viñas, Mariela; López, Yemina. (CILE)-FPyCS- UNLP. Argentina. .... **526**

**LOS ENTORNOS VIRTUALES Y LA PARTICIPACIÓN EN LOS FOROS EN UNA ASIGNATURA.** Pérez, Patricia; Belloni, Federico; Saldías, Alejandro; Barceló, Andrés; Tanevitch, Andrea. Facultad de Odontología UNLP. Argentina. .... **537**

**COMUNIDADES DE APRENDIZAJE SUSTENTABLES EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.** Laplagne, María Cristina. Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Ingeniería, Argentina. .... **549**

**NADA SE PIERDE, TODO SE TRANSFORMA. USO DE UNA APLICACIÓN PARA CELULARES QUE LOS TRANSFORMA EN HERRAMIENTA PARA APRENDER HISTOLOGÍA.** Merlo, Diego; Gigena, Cintia Gisele; Felipe, Pablo; Barrasa, Emanuel; Lazo, Gabriel Eduardo. FOUNLP. Argentina. .... **557**

**ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN INGLÉS A TRAVÉS DE UN CURSO SPOC.** Mailhes, Verónica Norma; Almada, Norma Graciela; Raspa, Jonathan. Universidad Nacional de la Matanza, Argentina. .... **565**

<b>PEDAGOGÍA DE LA MULTIALFABETIZACIÓN: DE LAS ALFABETIZACIONES ACADÉMICA, INFORMACIONAL Y DIGITAL AL CURRÍCULO MULTIALFABETIZADOR.</b> Castronovo, Adela; Picotto, Diego. UNLA- Argentina. ....	<b>579</b>
<b>UTILIZACIÓN DE ENTORNOS VIRTUALES EN LA CÁTEDRA DE FISIOLÓGIA HUMANA DE LA FAHCE UNLP.</b> Tarducci, Gabriel Omar; Gárgano, Sofía; Gandini, Agustina; Paganini, Amalia. AEIEF IdIHCS-UNLP CONICET, Argentina. ....	<b>594</b>
<b>MISIÓN COMERCIAL A LA INDIA. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE SITUADO.</b> Guadagna, Guillermo; Herrero, Daniel; Yozzi, Ricardo; Mastrocola, Marcela. UNICEN, Argentina. ....	<b>606</b>
<b>PÓSTERS DIGITALES: DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES EN LA UNIVERSIDAD.</b> Vestfrid, Pamela; Martin, María Victoria; Assinnato, Gisela. FPyCS, UNLP, Argentina. ....	<b>620</b>
<b>DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN FLIPPED LEARNING PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS DE FÍSICA EN PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD.</b> García, Daiana; Domínguez, María Alejandra; Stipcich, María Silvia. (ECienTec), Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN. ....	<b>631</b>
<b>VISUAL DE NIVEL DE ANTEOJO SIMULADA A TRAVÉS DE POWERPOINT UTILIZADA PARA EL APRENDIZAJE DE LECTURA SOBRE MIRA EN TOPOGRAFÍA.</b> Palancar, Telmo Cecilio. Facultad de Ingeniería. UNLP. Argentina. ....	<b>647</b>
<b>AULAS EXTENDIDAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL ARTURO JAURETCHE: UN NUEVO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA MATEMÁTICA.</b> Aparisi, Liber; Bartoletti, Marcelo; González, Gustavo; Klein, Alexander. Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina. ....	<b>657</b>

**LAS REDES SOCIALES EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. REFLEXIONES EN TORNO A SU USO E IMPLEMENTACIÓN.** Leguizamón Muiño, Griselda; López, Linda Angélica; López, Virginia. UNQ, Argentina. .... **670**

**ENSEÑAR HISTORIA CON APOYO DE LAS TIC. EN BÚSQUEDA DE PRÁCTICAS ALTERNATIVAS E INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR.** Meschiany, Talia. FAHCE- IdIHCS. UNLP. Argentina. .... **682**

**LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS Y ACADÉMICOS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS USUARIOS DE REDES SOCIALES (2016-2017).** Lescano, Aimé; Lamarque Angelillo, Carolina; Frers, Natalia; Julio Del Cueto. LEPSE, Facultad de Psicología, UNLP, Argentina. .... **688**

**REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: APRENDER CON OTROS SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.** Gómez, María Florencia. Facultad de Psicología (UNLP), Argentina. .... **700**

**CAMINOS POSIBLES O SENDEROS IMPROBABLES. DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO, PLURALIDAD DE SABERES Y NUEVAS ALFABETIZACIONES: DESAFÍOS PARA LA REVISIÓN CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.** Migoya, María Alejandra. UNLP, FCAyF, Argentina. .... **712**

**EJE 2 | PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO EN LAS UNIVERSIDADES: SENTIDOS POLÍTICO-ACADÉMICOS Y PERSPECTIVAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA.** ..... **725**

**TEMAS CONTROVERSIALES EN LA FORMACIÓN SOCIO-HUMANÍSTICA DE LOS INGENIEROS: LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES.** Abate, Stella Maris; Lyons, Silvina; Lucino, Cecilia Verónica. Facultad de Ingeniería. UNLP. Argentina. .... **726**

**PLANES DE INGENIERÍA O BIOINGENIERÍA Y (BIO)ÉTICA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR DE PLANES DE ESTUDIO EN INGENIERÍA.** Saidon, Liliana Mónica; Cornejo, Jorge. Universidad de Buenos Aires, Centro de Investigación Babbage, Argentina. .... **738**

**TRANSFORMACIONES EN LOS PLANES DE ESTUDIO (CURRICULUM) DE INGENIERÍA AGRONÓMICA EN LA DÉCADA DEL NOVENTA. LOS CASOS DE FAUBA, FCA-UNC Y FCAYF-UNLP.** Mendi-zábal, Agustina; Coscarelli, María Raquel; Hang, Guillermo FCAYF- Becaria UNLP, Argentina. .... **758**

**ARTICULACIÓN ENTRE ASIGNATURAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS: EL TRAYECTO SOBRE MICROSCOPIA.** Kozubsky, Leonora; Del Panno, Teresa; Speroni, Francisco; Morcelle, Susana; Cappannini, Osvaldo. Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas. UNLP. Argentina. .... **771**

**IMPLEMENTACIÓN DE TRABAJOS ESPECIALES EN INGENIERÍA BIOQUÍMICA I.** Vita, Carolina; Kikot, Pamela; Castañeda, Teresita; Fernández, Mariela; Gortari, Cecilia; Yantorno, Osvaldo; Bosch, Alejandra. UNLP. Argentina. .... **783**

**LA FORMACIÓN EN EL IDIOMA INGLÉS DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA. ANTECEDENTES EN LA INVESTIGACIÓN.** Dominguez, María Belén; Rivarola, Marcela; Aguirre Céliz, Cecilia; Ardisone, Giuliano. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. .... **793**

**INVESTIGACIÓN EN LA UNSL: LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LAS INGENIERÍAS FRENTE A LAS DEMANDAS DEL MEDIO LABORAL.** Aguirre Céliz, Cecilia; Ardisone, Giuliano; Rivarola, Marcela; Domínguez, M. Belén. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. .... **808**

**PENSAR, HACER Y SENTIR LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR. EL CASO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN FÍSICA.** Cena, Marcela María; Ordóñez, M. Alejandra. UPC- FEF – IPEF- Argentina. .... **819**



**LA EDUCACIÓN FÍSICA PLATENSE COMO PRÁCTICA UNIVERSITARIA: CONFORMACIÓN Y DESAFÍOS.** Simoy, María Silvana. Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES-IdIHCS- UNLP-CONICET). ..... **828**

**LOS SECRETOS DE LA ISLA DE LA FANTASÍA. EL NAUFRAGIO DE LA ECONOMÍA TRADICIONAL CON LOS NUEVOS PARADIGMAS DE LA EDUCACIÓN.** Saller, Germán. Facultad de Ciencias Económicas y Facultad de Ingeniería de la UNLP. Docente de la UNAJ. Argentina. .... **837**

**DIDÁCTICA ESPECIAL DE LA BIBLIOTECOLOGÍA: AVANCES, DILEMAS Y DESAFÍOS EN LOS PROFESORADOS UNIVERSITARIOS DE LA ARGENTINA.** Corda, María Cecilia; Medina María Celeste. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Argentina. .... **850**

**GÉNERO Y CURRÍCULUM. APROXIMACIÓN A SU SITUACIÓN EN LA CARRERA DE ABOGACÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO.** Piccone, María Verónica; Heim, Daniela. CIEDIS, UNLP, UNRN, Argentina. .... **865**

**TALLER DE GÉNERO EN EL CURSO DE INGRESO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS: HACIA UNA FORMACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO.** Dumrauf, Ana; García, María Eugenia; Prieto Carrasco, Cristian; Talamonti, Paula. FaHCE, Cátedra Libre Virginia Bolten (UNLP). Argentina. .... **880**

**PUNTES PARA HABITAR EL AULA.** López Medero, Norma; Verbeke, Melisa; Alvarado, Basilia; Universidad Nacional del Comahue, Argentina. .... **891**

**EL REGISTRO DEL TALLER: BITÁCORA DE CLASE.** Danel, Paula Mara; Rodríguez, Pablo César. Facultad de Trabajo Social de la UNLP, Argentina. .... **906**

**IMPLEMENTACIÓN DEL LABORATORIO VIRTUAL COMO COMPLEMENTO DE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS EN CÁTEDRAS DEL ÁREA QUÍMICA ORGÁNICA.** Lafuente, María Leticia; Colombo

Migliorero, María Belén. Centro de Estudio de Compuestos Orgánicos (CEDECOR), Argentina.  
..... **918**

**EL USO DE LAS INFOGRAFÍAS COMO TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.** Abdala Grillo, María Soledad; Farre, Jorgelina. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología, Argentina.  
..... **933**

**EJE 3 | EL PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD: DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA Y EL CURRÍCULUM EN POS DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA.** ..... **944**

• **EXPERIENCIAS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD**

**EL CURSO DE INGRESO DE FILOSOFÍA EN PERSPECTIVA: EL DESAFÍO DE PROFUNDIZAR UNA POLÍTICA DE INCLUSIÓN.** Bethencourt, Verónica; Sánchez García, Victoria; Peton, Adelina; Mentasti, Judit; Hernández, Marilina. FaHCE, UNLP, Argentina. .... **945**

**FACTORES QUE FAVORECEN LA TRAYECTORIA PEDAGÓGICA EN EL PRIMER AÑO DE LAS CARRERAS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOMAS DE ZAMORA.** Fernández, Graciela; Montero, Mónica; Peña, Rebeca; Tornay, Ingrid; Sotelo, Lucas. UNLZ, Argentina. .... **956**

**IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA DE CRÉDITOS EN EL INGRESO COMO PROMOTOR DE LA PROMOCIÓN Y PREDICTOR DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES.** Cambiaggi, Vanina Laura; Acosta, Maria Soledad; Terminiello, Jonatan; Piove, Marcela Lucrecia; Zuccolilli, Gustavo Oscar. FCV, UNLP. Argentina. .... **969**

**EL INGRESO A LAS CARRERAS DE INGLÉS: LA MATERIA INTRODUCCIÓN A LA LENGUA INGLESA.** Baum, Graciela; Peluffo, Mercedes; Rosica, Paola; Vernet, Mercedes. UNLP, Argentina.  
..... **982**

**NIVELACIÓN Y CONTENCIÓN DE LOS INGRESANTES DE LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA DE LA UNLP.** Coscarelli, Nélica; Seara, Sergio; Saporitti, Fernando; Medina, María Mercedes; Tomas, Leandro. FOLP, UNLP, Argentina. .... **997**

**DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS INCLUSIVAS RESPECTO DE LOS INGRESANTES A LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES.** Chacón, Edgardo Daniel; Nugoli, Solange Carolina. FCJyS, UNLP, Argentina. .... **1008**

**INTRODUCCIÓN A LA FORMACIÓN EN PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL CURSO DE INGRESO A LAS CARRERAS DE FILOSOFÍA DE LA FAHCE-UNLP.** García, Ernesto; Hernández, Marilina; Mentasti, Judit. FaHCE-UNLP, Argentina. .... **1021**

**EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INTERVENCIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA: RECONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA EXPERIENCIA EN LA CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN -UNLP- A DIEZ AÑOS DE SU IMPLEMENTACIÓN.** Marano, María Gabriela. FaHCE, UNLP, Argentina. .... **1032**

**INGRESO A LA FAU: APUNTES SOBRE UNA INNOVACIÓN POSIBLE PARA ABORDAR LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.** Velázquez, Facundo Julián Matías. FAU, Argentina. .... **1048**

**PONER EN PALABRAS LA ESTRATEGIA DEL TIVU. MIRADAS, SENTIDOS Y REFLEXIONES EN TORNO AL INGRESO EN LA FACULTAD DE INFORMÁTICA DE LA UNLP.** Levato, Rocío; Urquiza, María Julia; Gallo, Lucrecia; Izzi, Pilar; Ungaro, Ana. FI-UNLP, Argentina. .... **1059**

**“ME QUEDO O ME VOY”: EL DESAFÍO DE PROYECTAR UN PROGRAMA DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD HACIA LA PERMANENCIA.** Casenave, Gabriela, Recofsky, Marianela. UNICEN, Argentina. .... **1072**

**DEL DISPOSITIVO DE RECEPCIÓN A LA TRAMA DE CONTENCIÓN: DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE INGRESANTES A LAS CARRERAS DE LICENCIATURA Y PROFESORADO EN PSICOLOGÍA (UNLP).** Colanzi, Irma. UNLP, Argentina. .... **1085**

**UNA MIRADA SOBRE LAS EXPECTATIVAS DE LOS INGRESANTES UNIVERSITARIOS SOBRE LA ELECCIÓN DE LA CARRERA Y LAS ASIGNATURAS PROPEDEÚTICAS.** Fonseca, Diana Lujan; Odriozola, Julieta. FCE, UNLP, Argentina. .... **1100**

**EL CURSO DE PREPARACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE HURLINGHAM.** Wallach, Walter; Vidondo, Marcela. UNAHUR, Argentina. .... **1112**

**LA EXPERIENCIA DEL “PROGRAMA DE TUTORES PARES EN LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL” EN EL AÑO 2017.** Santin, Mariana; Peton, Adelina. UNLP, Argentina. .... **1123**

**EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN EL CURSO DE INGRESO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS.** Calderón, Pablo Luis; Fógel, Jazmín. FCE, UNLP, Argentina. .... **1133**

**PRE-INGRESO EN CIENCIAS VETERINARIAS: LA ESTADÍSTICA EN LA VIDA COTIDIANA.** Gortari, María Cecilia; Bonz, Estela; Ceccarelli, Soledad; Müller, Raul. FCV, UNLP, Argentina. .... **1141**

• **PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN PRIMER AÑO**

**UNA PROPUESTA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN LOS INICIOS DE LA FORMACIÓN.** Jure, Elisa. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. .... **1150**

**APOYOS PARA APRENDER, INSTANCIAS PARA ENSEÑAR.** Fernández, Marisa; Barbagallo, Lucía Noemí; López Medero, Norma; Schulte, Rosario. Centro Regional Universitario Bariloche-UNComa- Argentina. .... **1160**

**LECTURA Y ESCRITURA: UNA APROXIMACIÓN A LOS RECURSOS DIDÁCTICOS.** Secul Giusti, Cristian; Moretti, Julia; Inchaurredo, Nicolás. Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), Argentina. .... **1171**

**PEDAGOGÍA, ESCRITURA Y LECTURA; UN ESPACIO PARA DEMOCRATIZAR LA PALABRA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO.** Barranco, Graciela; Causa, Matias; Fernandez, Marina; Santin, Mariana. Facultad de Trabajo Social, UNLP, Argentina. .... **1182**

**ENSEÑAR LECTO-ESCRITURA EN EL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD.** López, Yemina; Seré, María Florencia; Ullman, Astrid Lorelei. FPYCS- UNLP. .... **1188**

**¿HAY QUE ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD?** Aragón, María Magdalena; Carrasco, Alma; Stranges, Ailén. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata; Argentina. .... **1199**

**ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS PARA ELEVAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.** Pollicina, Lilian; Mosconi, Etel; Bustichi, Gabriela; Varela, Julieta. Facultad de Odontología UNLP. Argentina. .... **1209**

**EL AULA TALLER COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS QUE FACILITEN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN HISTOLOGÍA.** Anselmino, Cristina; Viskovic, Cristina; Pérez, Diego; Ogas, Cintia; Guzmán, María Pía. FOUNLP. Argentina. .... **1220**

**DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DEL CURSO DE BIOFÍSICA PARA FAVORECER LA RETENCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO.** Amasino, Ana Julia; Fernández Blanco, Mariana; Laporte, Gladys; Coll Cárdenas, Fernanda. Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP, Argentina. .... **1231**

**EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CON ALUMNOS DE LA CURSADA “CONTRA-SEMESTRE” DE ADMINISTRACIÓN I- 2017 DE LA FCE.** Grevellone, Mariana; Rocca, María Agustina. Facultad de Ciencias Económicas, UNLP, Argentina. .... **1240**

**FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS, A TRAVÉS DEL USO DE CAMPUS VIRTUAL.** Salvatierra, Norma Beatriz; Maceiras, Fabiana Andrea. Facultad de Ciencias Económicas UNLZ, Argentina. .... **1250**

**ESCUCHAR LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES PARA CONFIGURAR LA ENSEÑANZA.** Pedragosa, María Alejandra; Barranquero, María Fernanda. Facultad de Ciencias Económicas UNLP, Argentina. .... **1265**

**DESPLEGAR CONDICIONES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD. LA ENSEÑANZA ORIENTADA A FORTALECER LOS PROCESOS DE AFILIACIÓN ESTUDIANTIL EN ASIGNATURAS DE PRIMER AÑO EN LA UNLP.** Iotti, Andrea; Justianovich, Silvina; Mariani, Eva; Morandi Glenda; Ros, Mónica. FP y Cs. FaHCE. UNLP. Argentina. .... **1277**

**EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN EL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA.** Bacigalupe, María de los Angeles; Mancini, Verónica Andrea. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. .... **1292**

**EXPERIENCIAS DE HÁBITOS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.** Saporitti, Fernando Omar; Medina, María Mercedes; Coscarelli, Nélica Yolanda; Seara, Sergio; Tissone, Sebastian. Facultad de Odontología Universidad Nacional de La Plata, Argentina. .... **1303**

**CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO.** Mosconi, Etel; Bustichi, Gabriela. Facultad de Odontología Universidad Nacional de La Plata, Argentina. .... **1317**

**METODOLOGÍAS APLICADAS PARA EL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.** Bustichi, Gabriela; Mosconi, Etel. Facultad de Odontología Universidad Nacional de La Plata, Argentina. .... **1328**

**IRREVERENCIA. LAS ESTRUCTURAS DE PODER COMO OBSTÁCULO PARA LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.** Vetere, Virginia. Facultad de Ciencias Exactas, UNLP, Argentina. .... **1339**

**LA ENSEÑANZA DE LA CONDUCCIÓN DE LAS VOCES SOBRE LA BASE MULTIMODAL DE LA KINESIS INSTRUMENTAL.** Pissinis, Juan Félix; Martínez, Isabel Cecilia. Facultad de Bellas Artes, UNLP, Argentina. .... **1350**

**LA PRODUCCIÓN COLECTIVA EN NARRATIVA TRANSMEDIA COMO ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN EN UNA MATERIA DE PRIMER AÑO.** Irimia, Romina; Porta, Paula Inés; Urdaniz, Anabel; Zapata, Natalia Rosana. ICom-FPCS-UNLP, Argentina. .... **1366**

**UNA VARIABLE DEL MODELO EDUCATIVO PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ARTES.** Noriega, Adela del Carmen. Facultad de Artes, UNT, Argentina. .... **1386**

**PERIODISMO DEPORTIVO, LOS DESAFÍOS DE UNA NUEVA PUERTA DE ENTRADA A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.** López, Andrés; Blesa, Pablo; Idiart, David. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina. .... **1399**

**DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DEL PERFIL PROFESIONAL DE PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES DESDE EL INICIO DE LA CARRERA.** Lapasta, Leticia; Menconi, Florencia; Arcarúa, Natalia. FaHCE-UNLP, Argentina. .... **1412**

**... DE LA LÍNEA QUE DIBUJA UN PENSAMIENTO.** Dupleich, Julieta Laura; García, Carla Beatriz. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Argentina. .... **1429**

UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA EN UN CONTEXTO DE MASIVIDAD. Isla Larrain, Marina T.; Lombardi, Paula E; Rosenberg, Carolina. E.EURHES, UNLP, Argentina. .... **1442**

**EJE 4 | LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL Y LAS CONDICIONES SUBJETIVAS CONTEMPORÁNEAS: ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS. .... 1453**

• **ESTRATEGIAS DE APOYO A LAS TRAYECTORIAS**

ESTRATEGIAS PARA RETENCIÓN Y PERMANENCIA ESTUDIANTIL USANDO TICS. Bazán, Patricia; Romero, Dalila. Facultad de Informática, UNLP, Argentina. .... **1454**

LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS REVISITADAS. EXPERIENCIAS DE PROFESIONALIZACIÓN E INVESTIGACIÓN EN EL GRADO EN LAS NARRATIVAS DE GRADUADOS RECIENTES. Souza, María Silvina; Palazzolo, Fernando; Díaz Ledesma, Lucas; Giordano, Carlos; Allegretti, Silvina. IICOM., Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Argentina. .... **1468**

ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO Y FORTALECIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DURANTE EL PRIMER AÑO EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNICEN. Minvielle, Sofía; Venanzi, Patricia Guadalupe. Facultad de Derecho. UNICEN. Argentina. .... **1483**

EL PROGRAMA DE BECAS DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNLP COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. Causa, Matías; Amilibia, Ivone; Díaz, Evelina; Rómoli, Germán; Sala, Daniela. Facultad de Trabajo Social, UNLP. Argentina. .... **1496**

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN E INCLUSIÓN EN CARRERAS DE INGENIERÍA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES. Alcoba, Julieta; Montenegro, Jesica; Fava, Maximiliano; Garatte, Luciana. FAHCE, FCAYF (UNLP), Argentina. .... **1507**



**LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A 100 AÑOS DE LA REFORMA: LEGADOS, TRANSFORMACIONES Y COMPROMISOS.** MEMORIAS DE LAS 2º JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

**EL TRÁNSITO HACIA EL TÍTULO UNIVERSITARIO: EL EGRESO COMO POLÍTICA INSTITUCIONAL.**

Viñas, Rossana; Suárez Baldo, Claudia; Mauro, Rafael. FP y CS. UNLP Argentina. .... **1519**

**ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES DE ACOMPAÑAMIENTO DURANTE EL TRANCURSO DEL CUARTO Y QUINTO AÑO DE LAS CARRERAS EN CIENCIAS AGRARIAS Y FORESTALES.**

Bravo, María Laura; Mendicino, Lorena. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP. Argentina.

..... **1532**

**ENCUADRE EN CONSTRUCCIÓN. A 100 AÑOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA.**

García, Carla Beatriz; Colón, Sergio. Facultad de Arquitectura y Urbanismo y Facultad de Bellas Artes. UNLP.

Argentina. .... **1540**

**PROCESO DE TRANSFORMACIÓN: PENSANDO EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD EN CLAVE DE**

**REFORMA. PROPUESTA DE TRABAJO CON ESTUDIANTES.** Ungaro, Ana María; Izzi, Pilar; Di

Meglio, Juan Francisco; Levato, Rocío; Lugones, Mariana. FI-UNLP. Argentina. .... **1552**

**INTEGRANDO CONTENIDOS CURRICULARES. EL ESTUDIANTE Y UN DESAFÍO POR RESOLVER:**

**APLICAR LO APRENDIDO EN UN CONTEXTO DE LA VIDA COTIDIANA.** Marson, Elena; Romano,

Rosana. FCE-UNLP, Argentina. .... **1566**

**INFERENCIAS Y COMPRENSIÓN LECTORA.**

Tosti, Sonia Beatriz; Peñalva, María Anahi; Cecho, Analía Cristina; Dettbarn, Jorge Alberto; Moneo, Marcelo Osvaldo. Facultad de Odontología

UNLP. .... **1578**

**LA UTILIZACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL USO DE EVALUACIONES EN TIEMPO REAL MEDIANTE EL USO DE SMARTPHONES EN LA PRÁCTICA ÁULICA.**

Arroyo, Paula; Demyda Peyrás, Sebastian; Maizón, Dante; Rocco, Carolina; Antonini, Alicia

Graciela. IGEVET-CONICET, Argentina. .... **1589**

**MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN LA UNIVERSIDAD: POSICIONAMIENTOS Y ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN Y FILIACIÓN ESTUDIANTIL.** Arce, Débora M.; Guiller, Charis. FPyCS, UNLP, Argentina. .... **1599**

**IMPLEMENTANDO LA INTERROGACIÓN DEL ALUMNO COMO RECURSO DIDÁCTICO.** Villabril, Paula; Buet, Agustina; Ixtáina, Vanesa; Rolny, Nadia; De Luca, Sebastián. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP. Argentina. .... **1610**

**AVANCES, RESULTADOS Y PROYECCIÓN DEL TALLER DE MICROSCOPIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS (UNLP).** Pardo, Marcelo; Masson, Candela; Cardozo, Marta; Bucari, Agustín. Facultad de Ciencias Exactas y Facultad de Bellas Artes (UNLP), Argentina. .... **1622**

• **MIRADAS SOBRE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES**

**CUANDO EL JUEGO PEDAGÓGICO NOS ACOMPAÑA.** Güerci, Alba M. Departamento de Física. Facultad de Ciencias Exactas. UNLP. Argentina. .... **1632**

**EL STAFF BURNOUT ESTUDIANTIL EN EL PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.** Díaz, Pablo Javier. Fac. de Cs. Médicas UNLP. Argentina. .... **1655**

**EXPERIENCIAS DE JÓVENES MIGRANTES INTERNOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA: ALGUNAS REFLEXIONES PARA PENSAR LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL.** Cleve, Agustín. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. .... **1645**

**LA TUTORÍA DISCIPLINAR COMO FACILITADOR DE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN PRIMER AÑO.** Iraola, Julieta Josefina; Vita, Mariángeles; Mazzone, Norberto Leonardo; Zuccolilli, Gustavo Oscar; Cambiaggi, Vanina Laura. Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP. Argentina. .... **1655**

**INSERCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA: LA MIRADA DE LOS ESTUDIANTES EN LA PRIMERA ETAPA DE SU TRAYECTORIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS.** Cambiaggi, Vanina; Benito, María Lucila. FCV, UNLP, Argentina. .... **1669**

**ELEGIR UNA NUEVA CARRERA: UNA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN, ORIENTACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EN LA TOMA DE DECISIONES EN LA FCNYM.** Dippolito, Andrea; Landini, Cecilia; Späth, Griselda; Lago, Florencia; Solari, María Julia. FCNyM, UNLP, Argentina. .... **1679**

**ESTUDIO DE LAS PREFERENCIAS PROFESIONALES DE ESTUDIANTES DE CIENCIAS VETERINARIAS QUE CURSAN PRODUCCIÓN PORCINA Y PRODUCCIÓN OVINA Y CAPRINA.** Pastorelli, Vanessa; Soto, André; Reyes, Ricardo; Macario, Tomás; Williams, Sara. Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. .... **1688**

**PASAR DEL DICHO AL HECHO. DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.** Obregón, Victoria; Sepúlveda, Patricia. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. .... **1697**

**ENSEÑANZA DE TESTS PSICOMÉTRICOS A ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA. DESAFÍOS EN LOS NUEVOS PARADIGMAS ÉTICOS Y EN SALUD MENTAL.** Triaca, Gisella; Martínez, Silvina. Facultad de Psicología UNLP, Argentina. .... **1708**

**ENFOQUES PARA INDAGAR LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y LAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DE ESTUDIANTES EN EL TRAMO INICIAL Y MEDIO DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍA AGRO-NÓMICA E INGENIERÍA FORESTAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.** Paso, Mónica; Carrera, Cecili; Perilli, Valeria. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina. .... **1717**

**UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES SOCIALES. HABILITANDO ESPACIOS Y RESIGNIFICANDO LA TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS EN BUSCA DE**

**NUEVOS RECORRIDOS.** Burone, Elba; Nogueira, Cecilia. Facultad de Trabajo Social-UNLP, Argentina. .... **1730**

**EJE 5 | COMPROMISO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD, PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES Y FORMACIÓN EN EL ESPACIO SOCIO-COMUNITARIO.** ..... **1740**

- **PRÁCTICAS EN EL TERRITORIO**

**EL TURISMO COMO HERRAMIENTA DE RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA SOCIO-HISTÓRICA: PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN EL CONURBANO.** Peiró Aparisi, Marina; Reales, Marcelo Pablo; Scotto D'Abusco, Daniela; Sosa, Mariana; Domoñi, Eliana Denise; Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina. .... **1741**

**TRABAJOS PRÁCTICOS A CAMPO EN PARASITOLOGÍA.** Burgos Lola; Archelli Susana. Facultad de Ciencias Veterinarias. UNLP. Argentina. .... **1756**

**ARTICULACIÓN ENTRE ESCUELA PRIMARIA Y UNIVERSIDAD: PRIMERA APROXIMACIÓN AL INGLÉS A PARTIR DE LA LECTURA.** Magno, Cristina; Scagnetti, Andrea. Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina. .... **1765**

**INTEGRANDO DOCENCIA Y EXTENSIÓN PARA EL ABORDAJE DE LA PROBLEMÁTICA DE CHAGAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA.** Mordeglia, Cecilia; Sanmartino, Marian; Scazzola, Maria Soledad. Grupo de Didáctica de las Ciencias, IFLYSIB, Argentina. .... **1778**

**TRANSMITIR UNA EXPERIENCIA DE ATENCIÓN TEMPRANA EN LA UNIVERSIDAD. ESCOBAR, SILVANA MARÍA. FACULTAD DE PSICOLOGÍA.** Universidad Nacional de la Plata. Argentina. .... **1789**

**EL OJO EN EL MICROSCOPIO: UNA MANERA DE VER LA BOCA EN DETALLE. PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL.** Dorati, Pablo; Ingeniero, María José; Abal, Adrián; Gómez Bravo, Francisco; Motta, Martín. FOUNLP. Argentina. .... **1799**

**UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LA CIENCIA A LA COMUNIDAD.** González, Sandra; Camino, Nora. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. Argentina. .... **1809**

**PROPUESTA DE TRABAJO PRÁCTICO EN LA COMUNIDAD: ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO EN LA UNLP.** Radman, Nilda; Gamboa, María Inés; Ciarmela, M. Laura; Pezzani, Betina; Palau, Gabriel; Rodríguez, Mónica. Facultad de Ciencias Veterinarias. Facultad de Cs. Médicas. Facultad de Odontología. Facultad de Cs. Naturales. UNLP. Argentina. .... **1817**

**INTEGRACIÓN DOCENCIA Y EXTENSIÓN. EXPERIENCIA DE UNA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL.** Rossi Batiz, María; Galliari, Fernando; Calvo, Rodrigo. Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP. Argentina. .... **1835**

**EXPERIENCIAS DEL CICLO DE TALLERES DE HERRAMIENTAS.** Martínez, Ana Karina. Tecnológicas de la Universidad Nacional de la Patagonia. Argentina. .... **1849**

**VIAJE DE CAMPAÑA DE LA CÁTEDRA ARQUEOLOGÍA AMERICANA II. UN ESPACIO DE FORMACIÓN QUE TRASCIENDE EL AULA. FCNYM-UNLP.** Landini, María Cecilia; Wynveldt, Federico; Sarmiento, María Martha; Lorenzo, Gabriela Soledad; Zagorodny, Nora Inés. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. UNLP. Argentina. .... **1863**

**CONSTRUIR CONOCIMIENTO SOCIALMENTE ÚTIL DESDE EL ESPACIO DE CÁTEDRA. LA EXPERIENCIA DE LA ASIGNATURA “LABORATORIO DE SOFTWARE” DE LA FACULTAD DE INFORMÁTICA DE LA UNLP.** Queiruga, Claudia; Rosso, Jorge; Bellante, Diego; Fernández, Lucas; Leiva, M. Celeste. LINTI-Facultad de Informática-UNLP, CEDICA. Argentina. .... **1878**

**MANOS DE LA TIERRA, VOCES CON AIRE.** Pauli, María Cristina; Peysse, María Isabel; Laviuzza, Carla. Tecnicatura en Comunicación Popular. FP y CS. UNLP. Argentina. .... **1892**

**LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN EL CENTRO COMUNITARIO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA “CORAZONES DE EL RETIRO”.** Belardinelli, Patricia; Catibiela, Alejandra; Bagnis, Alejandra; Lupori, Anna; Ledesma, Patricia; Barloqui Campos, Luciana. Facultad de Bellas Artes. UNLP. Argentina. .... **1899**

**MOVIMIENTOS SOCIALES. MODOS DE PRÁCTICA AUDIOVISUAL EN RELACIÓN CON LA CONFLICTIVIDAD SOCIAL.** Tabarrozzi, Marcos; Rodriguez, Leandro; Alessandro, Nicolás; García, Ramiro; Schwindt, Juliana. Facultad de Bellas Artes. UNLP. Argentina. .... **1910**

**HACIA UN PROYECTO DE VIDA.** Cremaschi, Gustavo; Cremaschi, María Elisa; Barandiarán, Raúl; Marezi, Juan; Cortina, Karina; Fiscarelli, Diego; Pantaleón, Julia; Cremaschi, Diego. Laboratorio de Tecnología y Gestión Habitacional -LATEC-. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNLP. Argentina. .... **1921**

**FORMACIÓN TÉCNICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA VIVIENDA. “VIVIENDA SALUDABLE Y SEGURA”.** Lombardi, Nelly; Paez, Gustavo O. FAU, UNLP. Argentina. .... **1936**

**LA TENSIÓN IDEALIDAD/REALIDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE: CÓMO TRANSITAR CUANDO SE ALTERA LO PLANIFICADO.** Brovelli, Fernando; Vautier, Camila. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Argentina. .... **1950**

**INTRODUCCIÓN A LA PROPAGACIÓN VEGETAL: UNA EXPERIENCIA COMO FORMADORES DE FORMADORES.** Gergoff Grozeff, Gustavo Esteban; Giménez, Daniel Oscar; Simontacchi, Marcela; Ruscitti, Marcela; Luquez, Virginia; Carbone, Alejandra; Tambussi, Eduardo. Instituto de Fisiología Vegetal CCT CONICET La Plata. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP. Argentina. .... **1961**

• **PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES**

**LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN COMO PROPUESTA SUPERADORA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN LA LICENCIATURA EN NUTRICIÓN DE LA UNER.** Clerici, Carolina; Eckerdt, Consuelo; Lonardi, Laura Inés; Monteverde, Ana Clara; Peruzzo, Laura. UNER, Argentina. .... **1972**

**PARTICIPACIÓN DE FAMILIAS EN ESPACIOS EDUCATIVOS: EL CASO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMPLEMENTARIOS.** Causa, Matías; Cruz, Verónica; Vasquez, Eliana Gricel; Vicente, María Eugenia. CETSyS. Facultad de Trabajo Social. UNLP. Argentina. .... **1986**

**LEVANTANDO EMERGENTES... (EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN LOS SURES...).** Colombo, Mariano; Glomba, Mónica. Sedes San Julián, UASJ y Caleta Olivia, UACO. UNPA. Argentina. .... **2000**

**FEMICIDIO: CAMBIOS DE PARADIGMAS EN EL ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO E INTERINSTITUCIONAL.** Gallardo, Patricia Liliana. Universidad Católica de Cuyo, Sede San Luis, Argentina. .... **2010**

**EXPERIENCIA FORMATIVA DE ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS DE AUTOMATIZACIÓN.** Agotegaray, Juan Carlos; Pinzón Montes, Andrea; Prado Iratchet, Susana. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina. .... **2021**

**LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO DESDE EL PARADIGMA DE LA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL.** Suasnabar, Fanny. Facultad de Psicología. UNLP. Argentina. .... **2034**

**EL USO DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS COMO HERRAMIENTAS PARA ALCANZAR COMPETENCIAS PROFESIONALES.** Generoso, Silvina; Macias, Sara; Rodríguez, Silvia del Carmen. ICyTA- Facultad de Agronomía y Agroindustrias – UNSE. Argentina. .... **2039**

**LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA. NIVEL INICIAL Y PRIMARIO.** Jure, Sara Aurora; Echaide, María Cecilia; Piancazzo, Miriam; Romagnoli, Lucia; Zoppi, María Fernanda. FAHCE. UNLP. Argentina. .... **2050**

**PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES Y EXPERIENCIAS SOCIO-COMUNITARIAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.** Ceballos Salas, María Valentina; Nahas, Estefanía. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. .... **2062**

**LA ENSEÑANZA DEL ARTE: ENTRE LO QUE SE DICE Y LO QUE SE HACE. LO QUE “SUCEDE” EN LA MATERIA ARTE DE SEXTO SEGUNDA DE LA EES Nº62.** Dubois, Pamela Sofía; Gannon, María Inés; Paneiva, Giuliana. FBA-UNLP. Argentina. .... **2074**

**“CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE LAS PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES COMO EXPERIENCIA COMPARTIDA EN LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA.** Bustamante, Gisela. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNLP. Argentina. .... **2088**

**PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPROMISO ÉTICO COMO DESAFÍOS DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES.** Flores, Fabián. FCE. UNLP. Argentina. .... **2106**

**DESDE LA RETAGUARDIA: POIESIS, POLÍTICA Y EDUCACIÓN.** Chairó, Luciana. Facultad de Psicología. UNLP. Argentina. .... **2117**

**PPS EN ORIENTACIÓN VOCACIONAL: UNA MIRADA ÉTICA EN LA FINALIZACIÓN DE UNA TRAYECTORIA.** De Ortúzar, M. Victoria; Ruiz, M. Eugenia. Facultad de Psicología. UNLP. Argentina. .... **2128**

**PASANTÍAS EN LABORATORIO DE SUELOS: UNA HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE FUTUROS PROFESIONALES.** Polich, Nicolás Guillermo; Millán, Guillermo José; Pellegrini, Andrea Edith; Merani, Víctor Hugo; Larrieu, Luciano. CISSAF. FCAyF. UNLP. .... **2138**



**LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ANTROPÓLOGOS EN LA MATERIA. ANTROPOLOGÍA SOCIOCULTURAL II (FCNYM-UNLP). REFLEXIONES TRAS CINCO AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN.** Brunatti, Olga; Chaves, Mariana; Cremonesi, Mariel; Jacob, Analía; Lago, Gabriela Marta; Lugano, Laura; Mora, Ana Sabrina. CONICET-LECYS. IdIHCS. FTS y FCNyM. UNLP, Argentina. .... **2146**

**UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES EN LA CARRERA DE ANTROPOLOGÍA (FCNYM): IDENTIDAD BARRIAL, GÉNERO, EDAD Y RELACIONES INTERGENERACIONALES.** Valero, Ana Silvia; Morgante, María Gabriela. FCNyM, UNLP. Argentina..... **2158**

**EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS TALLERES DE ARQUITECTURA: ESCENARIOS Y DESAFÍOS.** Rodríguez, Lucas; Giordano, Carlos; Domínguez, Cristina. FAU, UNLP. Argentina. .... **2174**

**CIENCIAS E INTERDISCIPLINA EN TERRITORIO. EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE CON ESTUDIANTES DE CIENCIAS NATURALES.** Mengascini, Adriana; Mordegli, Cecilia; Riat, Patricia; Sanchez, Melisa; García, Stella Maris. Facultad de Ciencias Naturales y Museo. UNLP. Argentina. .... **2193**

**ENSEÑAR A ENSEÑAR: DIVERSOS FORMATOS DE ENSEÑANZA EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DEL PROFESORADO. LAS TUTORÍAS COMO UNA FORMA DE ENSEÑANZA Y FUNCIÓN DOCENTE.** Barcia, Marina; De Morais Melo, Susana; López, Aldana; Justianovich, Silvina. FaHCE, UNLP, Argentina. .... **2204**

**REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPACIOS SOCIO OCUPACIONALES DEL TRABAJO SOCIAL EN EL ÁMBITO DE SALUD.** Parkansky, María Alejandra. Facultad de Trabajo Social. UNLP. Argentina. .... **2219**

**LA EXTENSIÓN COMO ESPACIO DE LA PRÁCTICA.** Vidal, María Fabiana; Izzi, Luisina; Medina, Marilu; Núbile, Carolina. FaHCE. UNLP. Argentina. .... **2232**

## INTRODUCCIÓN

*La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: Legados, transformaciones y compromisos. Memorias de las 2º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública*, reúne los más de 200 artículos que bajo la modalidad de relatos de experiencias y reseñas de investigación fueron presentados en el marco de la segunda edición de las Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, desarrolladas el 19 y 20 de abril de 2018.

Esta segunda edición de las Jornadas se propuso profundizar las reflexiones y discusiones en torno de la formación en la Universidad, e intercambiar las líneas innovadoras de intervención en desarrollo, a partir de multiplicar los debates que acontecen en la carrera Especialización en Docencia Universitaria, como así también en los espacios pedagógicos de las distintas Facultades, hacia el conjunto de los docentes de la UNLP y de las Universidades Públicas Nacionales.

La particularidad que presentó, en esta oportunidad, el debate que atravesó las actividades de las Jornadas, estuvo centrado en la celebración de un aniversario tan especial como el de los 100 años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Es por ello que el eje de las Jornadas focalizó en el pensamiento en torno de los *legados, las transformaciones y los compromisos* derivados de este hecho histórico trascendental para la identidad de las Universidades Públicas Latinoamericanas. Se asume así que los 100 años de la Reforma nos encuentran frente a retos que si bien presentan los rasgos del momento histórico actual, nos colocan nuevamente frente a preguntas que emanaron del movimiento transformador de la Reforma del 18, ligadas al compromiso social de la universidad con una sociedad justa y soberana; al reconocimiento de la educación superior como derecho humano y social; y a la democratización de sus prácticas y procesos formativos.

Estas Jornadas, ya consolidadas como espacio de diálogo e intercambio, forman parte desde estos sentidos, de una política institucional. No son solo un hecho académico sino un hecho profundamente político; una política institucional de la universidad pública que la UNLP viene asumiendo desde hace muchos años de manera sostenida, entendiendo que el derecho a la educación superior ha sido históricamente uno de los más restringidos en términos de los sectores sociales que acceden a este nivel de educación, y de quienes se benefician de los resultados de la producción de conocimiento.

En un sentido político académico el planteo de los temas de debate de las Jornadas buscaron salirse de los cánones clásicos de las agendas hegemónicas o dominantes actuales que miran la universidad y la docencia universitaria, casi exclusivamente desde las lógicas de eficacia que demandan el mercado y la globalización, para pensarse, en cambio, desde los idearios transformadores y democratizadores históricos de la reforma, actualizados a los retos del momento actual, en perspectiva crítica. Se plantearon así, de los siguientes ejes de trabajo:

- 1- Democratización del conocimiento, pluralidad de saberes y nuevas alfabetizaciones: desafíos para la revisión crítica de la enseñanza universitaria.**
- 2- Propuestas de transformación curricular de Planes y Programas de estudio en las universidades: sentidos político-académicos y perspectivas para la formación ciudadana.**
- 3- El primer año en la universidad: desafíos de la enseñanza y el curriculum en pos de una educación superior inclusiva.**
- 4- La experiencia estudiantil y las condiciones subjetivas contemporáneas: estrategias de fortalecimiento de las trayectorias educativas.**
- 5- Compromiso social de la universidad, prácticas pre-profesionales y formación en el espacio socio-comunitario**

Estos ejes tienen la intencionalidad de recuperar una de las premisas que atraviesan el centro de los procesos de formación docente que propone la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, como es la construcción de saber pedagógico desde las prácticas. Es por ello que en este

compendio se destaca la amplia participación, de alrededor de 700 docentes e investigadores - entre asistentes y expositores- de la Universidad de La Plata y de otras 22 Universidades Nacionales, que compartieron sus trabajos en los ámbitos de intercambio; como así también la participación de referentes expertos en los diferentes paneles y conferencias que abrieron los encuentros de discusión como son Paula **SIBILIA** (Universidad Federal Fluminense - Rio de Janeiro - Brasil), Myriam **SOUTHWELL** (Directora del Doctorado en Educación FaHCE - UNLP), Sandra **CARLI** (UBA - Instituto Gino Germani), Yamile **SOCOLOVSKY** (IEC - CONADU), Sonia **ARAUJO** (UNICEN), María Raquel **COSCARELLI** (UNLP), Daniel **FELDMAN** (UBA), Martín **LEGARRALDE** (FaHCE - UNLP), Sandra **NICASTRO** (UBA), Claudia **BRACCHI** (FaHCE - UNLP), Paula **PIRELLA** (UNR), Stella **ABATE** (UNLP), Cecilia **ELIZONDO** (UNQ), Fernanda **JUARROS** (UBA), Gabriela **DUARTE** (UNPA), Daniel **BERISSO** (Facultad de Filosofía y Letras - UBA), Gloria **EDELSTEIN** (UNC).

Bienvenidas, en este libro, todas las producciones que enriquecen esos saberes, encontrándonos una vez más los docentes universitarios como protagonistas de esta producción.



**01**

## **EJE**

Democratización del conocimiento, pluralidad de saberes y nuevas alfabetizaciones: desafíos para la revisión crítica de la enseñanza universitaria.

## EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE

### Hacia una pedagogía universitaria justa

- ❖ **MARTÍNEZ, MARCELA** | marcela.martinez@unahur.edu.ar
- ❖ **DEL FRANCO, MARÍA LAURA** | laura.delfranco@unahur.edu.ar
- ❖ **CASTIÑEIRA, LAURA** | laura.castineira@unahur.edu.ar

Unahur, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo aborda la experiencia de trabajo del dispositivo de formación docente en la Universidad Nacional de Hurlingham, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Con este dispositivo la Secretaría Académica persigue el objetivo general de construir una comunidad de prácticas entre docentes que integran los cuatro institutos: Biotecnología, Educación, Ingeniería y Tecnología y Salud Comunitaria. Este objetivo se basa en la decisión de política institucional de potenciar aquello que los docentes tienen en común: la efectucción del derecho a la educación superior de las-os estudiantes de la universidad. El proyecto institucional de la universidad postula que esta tarea es colectiva y que, a la vez, debe retroalimentarse con la experiencia de cada uno de las-los docentes que integran los institutos. Desde el primer ciclo lectivo, se puso en práctica el dispositivo de formación docente, convocando a los profesores a seis encuentros los días sábados, distribuidos a lo largo del año, actividad que se complementa con el campus virtual.

La planificación del programa de formación docente propone actividades que se desmarcan de la agotada tensión que atraviesa los debates sobre educación pública contemporánea: la calidad vs la inclusión. En la Universidad Nacional de Hurlingham sostenemos que una pedagogía justa es la que asume la responsabilidad social de formar profesionales de excelencia.

A partir del concepto de comunidades de prácticas (Wenger E., 2001), la perspectiva comunitaria para analizar las instituciones educativas adquiere una mayor difusión (Torre, 2004)

pero la producción sobre el tema se reduce a una cantidad acotada de producciones dentro del campo educativo.

El derecho a la educación superior en los barrios populares del Gran Buenos Aires -de dónde provienen los estudiantes que conforman la matrícula de la universidad- no se materializa automáticamente a partir de la existencia de una ley de educación superior, un edificio o una estructura de cogobierno universitario. La expresión más tangible del derecho a la educación es el aprendizaje, y son las estrategias de enseñanza las que movilizan los aprendizajes.

Este trabajo expone una propuesta de trabajo institucional que tensiona las prácticas de enseñanza en el nivel superior que sólo declaran el derecho a la educación universitaria sin efectuarlo (Rinesi, 2015). La formación docente, en servicio, es uno de los recursos que la universidad ha elegido para la efectucción del derecho a la educación de los estudiantes y el derecho a la formación gratuita de los docentes. Consideramos que una perspectiva que acompaña las trayectorias educativas de los estudiantes sin aproximarse a las trayectorias profesionales de los docentes, no integra a los dos términos que componen una relación pedagógica. Y sin esta integración, la modificación de las prácticas de enseñanza queda librada a la decisión personal de los docentes. El objetivo de construir una comunidad de prácticas pretende potenciar la sumatoria de las voluntades individuales en un proyecto institucional integrador.

Este trabajo es una invitación a analizar la potencia de la didáctica universitaria cuando los docentes se sienten parte de una comunidad de prácticas en la que pueden reflexionar y tensionar las características que componen la subjetividad pedagógica en el nivel superior.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía Universitaria, Formación Docente, Inclusión Educativa, Pedagogía Justa, Derecho a la Educación.

## **INTRODUCCIÓN**

La UNAHUR, creada por la Ley 27.016 del Congreso Nacional Argentino en 2014, es una de las 55 universidades nacionales de nuestro país. En noviembre de 2015 inicia sus actividades convocando a una matrícula con enormes expectativas, nutrida de las/os residentes del

partido de Hurlingham, Provincia de Bs. As., y las localidades aledañas de la zona oeste. La mayoría de la matrícula la integraban personas de entre 25 y 45 años, que veían en la cercanía de la Universidad con sus lugares de residencia la posibilidad de concretar un proyecto postergado o truncado en otras instituciones.

La relación con el territorio en el que está emplazada es central para la UNAHUR, que asume el desafío de contribuir al desarrollo local y nacional a través de la producción y distribución equitativa de conocimientos e innovaciones científico–tecnológicas, siempre con un fuerte compromiso con la formación de excelencia y la inclusión, al servicio del acceso, permanencia y promoción de sus estudiantes.

Así, la identidad de la Universidad Nacional de Hurlingham se estructura en torno a dos principios fundamentales:

- **El derecho a la educación superior de nuestros estudiantes:**

Desde la compra, puesta en valor y equipamiento de los edificios en los que la Universidad funciona hasta el cuidado de la gestión administrativa y la experiencia educativa en la que nuestras/os estudiantes participan, generamos las condiciones imprescindibles para garantizar ese derecho. El diseño del proyecto institucional, la realización de los concursos docentes, la normalización del cogobierno de la Universidad, se orientan a garantizar este derecho para todas y todos las/os estudiantes.

En conjunto con la labor administrativa, académica, de investigación y cogobierno de la universidad, la enseñanza debe poner en su centro el compromiso con el derecho a la educación de nuestros estudiantes. Ya que ese derecho no lo materializan solamente una ley ni un edificio ni una estructura de cogobierno, consideramos que la expresión más tangible del derecho a la educación es el aprendizaje y en la Universidad Nacional de Hurlingham creemos que es la enseñanza la que moviliza el aprendizaje.

Una enseñanza que asuma con pasión esa vocación de generar aprendizajes, que no sea neutra en relación con sus resultados sino que esté dispuesta a hacer "lo que haya que hacer" para poder lograrlo.



Esa vocación se materializa en pequeñas y grandes decisiones que van desde que el docente llegue al aula 15 minutos antes del inicio de la clase para recibir a sus estudiantes hasta contar con una Biblioteca y un soporte docente en condiciones de acompañar el estudio.

Cada una de las decisiones del ámbito de la Secretaría Académica, desde la definición de los planes de estudio y los programas a realizar, hasta lo que cada uno de los docentes y auxiliares de la Universidad hagan, tiene que ir en el sentido de materializar este derecho a la educación, entendiendo que no está resuelto con la mera existencia de la Universidad sino que debe concretarse en aprendizajes efectivos a través de una enseñanza comprometida y jugada.

- **La educación como medio para mejorar la calidad de vida:**

El derecho a la educación tiene sustentos filosóficos, éticos, morales y políticos trascendentales pero también tiene que tener consecuencias prácticas asociadas a la mejora de la calidad de vida de los estudiantes.

La vinculación con el mundo laboral y la capacidad concreta de mejora de nuestros estudiantes en ese ámbito es junto con el aprendizaje el principal esfuerzo de enseñanza de nuestra Universidad.

Por supuesto que la educación superior amplía perspectivas, genera condiciones de mejor comprensión de la realidad circundante, complejiza análisis a partir de multiplicar variables, pero además de este enriquecimiento intelectual tiene que aportar a la mejora de la calidad de vida, que entendemos es el objetivo central de cada uno de nuestros estudiantes al decidir ejercer el derecho a la educación superior y que se materializa en el alcance de una mejor vinculación con el mercado de trabajo.

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

Lo que describiremos a continuación son los encuentros plenarios que se realizaron con los docentes de la Universidad y los puntos relevantes que en cada uno de ellos podemos destacar. Son síntesis de las notas realizadas que retoman solo una parte de la riqueza que tuvieron, destacada y muy valorada por sus participantes como un espacio que se brinda poco en las universidades y a los que acuden los docentes en forma masiva.

Se diseñó un programa de trabajo a partir de los siguientes núcleos temáticos:

<b>Primer encuentro</b>	Proyecto político pedagógico de la Universidad: la materialización de sus principios
<b>Segundo encuentro</b>	El campus virtual como herramienta de construcción pedagógica.
<b>Tercer encuentro</b>	La evaluación de los aprendizajes.
<b>Cuarto encuentro</b>	La enseñanza en la UNAHUR y la construcción de una pedagogía universitaria.
<b>Quinto encuentro</b>	Hacia una pedagogía universitaria justa
<b>Sexto encuentro</b>	Síntesis del primer ciclo lectivo

### ASPECTOS RELEVANTES DE LOS ENCUENTROS

#### **Primer encuentro de formación docente: Presentación del dispositivo.**

Un grupo entusiasta de sesenta y tres docentes se dio cita en este primer encuentro del dispositivo de formación. Se presentaron las líneas de trabajo de todo el año y la intención de conformar una comunidad de prácticas destinada a la reflexión de nueva pedagogía universitaria. Esta invitación, a menos de un mes de haber empezado el primer ciclo lectivo, puso de manifiesto la voluntad institucional de promover el intercambio entre colegas y también la producción académica conjunta.

Luego de la presentación de una semblanza de los estudiantes de esta primera cohorte, advertimos la distancia entre las representaciones más estereotipadas del alumno universitario y las características de la población que asiste a la UNAHUR.

El informe presentado por la coordinadora del Curso de Preparación<sup>1</sup> puerta de entrada de la Universidad nos brindó una primera aproximación al perfil de lxs alumxns:

- Integran una franja etaria diversa que varía entre los 18 y 60 años. Un grupo significativo se encuentra entre los 25 y 40 años. Variedad y riqueza en trayectorias de vida, recorridos,

expectativas frente a los estudios universitarios pero la carrera se monta sobre el armado de la vida familiar y laboral. Entre los más jóvenes, el trabajo aparece como un elemento central y estructurante para poder planificar sus proyectos<sup>2</sup>.

Se encuentran alejadas/os del circuito educativo formal. En las comisiones del Curso de Preparación aparece una gran valoración hacia el estudio, como motor de cambio social y personal, pero, a su vez, no aparece el estudio como algo fundante para sus proyectos o trayectorias. Algunas/os refieren haber comenzado estudios superiores (terciarios o universitarios) y no haber podido sostenerlos, atribuyendo en general la dificultad a sí mismo (falta de capacidad académica o de organización) más que a que las instituciones no pudieron acompañar sus inserciones.

Los estudios universitarios no integraban el horizonte de expectativas previas a esta inscripción. Ingresar a una universidad como un desafío, una oportunidad. Si bien muchas/os expresan su interés y búsqueda en cursar carreras universitarias, una gran parte de las/os estudiantes hacen hincapié en que la inauguración de la universidad funcionó como estímulo para imaginarse como universitario/a.

La información compartida por la responsable del acompañamiento a las trayectorias educativas, en esta primera reunión, fue muy valorada por las/os docentes que, en muchos casos, no habían comenzado las clases. A la vez, estas características confluyen en un rasgo distintivo, común a la población de otras universidades del conurbano, como es el de ser primera generación que accede a la universidad.

A lo largo de la reunión, se definió al dispositivo de formación docente como un espacio de reflexión activa para el diseño de recursos didácticos acordes las características subjetivas de la población estudiantil que habita la universidad. Destacando que el rol de las/os docentes adquiere una mayor relevancia como transmisores de los códigos de la vida universitaria (sobre todo en las primeras materias) ya que los estudiantes no disponen de un entorno familiar que pueda colaborar en esta decodificación.

El primer encuentro sentó las bases de una modalidad grupal de trabajo entre los docentes de la Universidad. El recorrido recién comenzaba.

### **Segundo encuentro de formación docente: Presentación del campus virtual.**

Si bien el segundo encuentro estaba destinado a la demostración del funcionamiento del campus virtual, la apertura de la reunión giró alrededor de una pregunta vinculada a la práctica docente en las aulas presenciales: iniciada ya la cursada, con prácticas concretas y reales en el aula, ¿qué tenemos para compartir? ¿Qué necesitamos compartir con nuestras/os colegas?

Nos preguntamos -por caso- si habría alguna relación entre la cantidad de estudiantes y la efectucción del derecho a la educación? ¿Es posible aumentar la cantidad de estudiantes en cada comisión sin alterar la calidad de la experiencia de cursado? Por otro lado, algunas/os estudiantes nos piden asesoramiento en cuanto a qué materias dejar. O registramos dificultades con el modo de distribuir los materiales entre los estudiantes. Si bien esperamos que surjan otras cuestiones en el intercambio colectivo, estos dos disparadores alentaron la participación de los docentes.

En el intercambio, las/os colegas plantearon la movilidad de las/os estudiantes entre las comisiones como un elemento a tener en cuenta en la conformación grupal.

El conocimiento previo aparece como un elemento importante para las/os alumnas/os que esgrimen el deseo de con sus amigos en la misma comisión. Este tema tiene efectos en el funcionamiento de la administración.

También compartimos la alegría de los estudiantes ante la llegada de la universidad y la cantidad de personas que vienen con su familia a recorrer la sede, sacan fotos, en fin, la UNAHUR es un motivo de alegría barrial.

Luego de este momento de intercambio, pasamos a la agenda del día, basada en aspectos más técnicos de la edición de las aulas en el campus virtual de la universidad.

### **Tercer encuentro de formación docente: Diseño de las evaluaciones.**

Llegamos al tercer encuentro de evaluación con una buena señal: la mayoría de los docentes etablaron procesos de intercambio con sus compañeros, casi siempre virtuales, para diseñar los modelos de los primeros parciales. En los grupos cuyos integrantes sostienen diferentes criterios de enseñanza, esta dinámica enriqueció el abordaje de los contenidos y el modo de evaluarlos.

Los docentes de los institutos mostraron diseños de instrumentos de evaluación e intercambiamos apreciaciones sobre ellos.

Un tema compartido por todas las áreas fue la dificultad que presentan las materias introductorias. Las introducciones aparecen como los primeros estadios en un campo profesional y, por eso mismo, los docentes consideramos que son los contenidos más sencillos de un área temática. Pero los estudiantes presentan dificultades para aprehender estos contenidos más generales de las áreas en las que se están formando.

## **TUTORÍAS**

Nos preguntamos cómo hacer de las tutorías un espacio flexible para que los estudiantes puedan apropiarse de este recurso que ofrece la universidad con la intención de fortalecer las trayectorias educativas.

### ***Taller de escritura académica:***

El aporte de Facundo Nieto fue muy valorado por las/os docentes que asistieron al encuentro de formación. El profesor socializó parte de los materiales con los que trabaja en la tutoría de escritura. En este espacio, los estudiantes reciben herramientas para la interpretación de las consignas y la elaboración de las respuestas correspondientes. Facundo le ofreció a las/os profesoras/es la posibilidad de compartir sus consignas de evaluación para trabajarlas en el espacio del taller.

### **Cuarto encuentro de formación docente: Proyecto político pedagógico y los desafíos de la enseñanza universitaria.**

Comenzamos la reunión con el interrogante: ¿cuál es el proyecto político pedagógico de la UNaHur?

Uno de los lineamientos pedagógicos de la universidad plantea este principio: “Concepción y convicción de que todos podemos aprender”. Aunque parezca innecesario -por obvio-

plantearlo, en UnaHur sostenemos la real y profunda convicción de que todas las personas podemos aprender. Sabemos sí que nadie aprende de la misma forma, al mismo ritmo, con los mismos tiempos que otros, dado que el aprendizaje es un proceso único e individual. Por eso, el desafío pedagógico, ético y político de los docentes de la universidad es construir propuestas de enseñanza que se adecuen a los diferentes grupos de estudiantes, a cada uno de ellos; tarea que requiere de la propia predisposición (del docente) para aprender y seguir formándonos.

*“La educación como medio para mejorar la calidad de vida y transformar la realidad. El derecho a la educación tiene sustentos filosóficos, éticos, morales y políticos trascendentales, pero también tiene consecuencias prácticas asociadas a la mejora de la calidad de vida de los estudiantes y al desarrollo educativo, social, político, económico, cultural de la región/territorio en el que se sitúa. La vinculación con el mundo laboral y la capacidad concreta de avance de nuestros estudiantes en ese ámbito es, junto con el aprendizaje, el principal esfuerzo de enseñanza de nuestra Universidad”.*

En este contexto, y considerando que las/os docentes efectuamos el derecho de la educación de las/os estudiantes, nos interrogamos por nuestras representaciones docentes. ¿Consideramos los principios que organizan la propuesta pedagógica institucional? ¿Cómo los traducimos en acciones cotidianas? ¿Qué características tienen mis clases? ¿Qué estrategias didácticas elegimos? ¿Qué articulación tengo con mis compañeros en este armado, pudimos armar alguna experiencia grupal?

Luego de este momento, compartimos fragmentos de películas que consideramos buenos disparadores para la reflexión: *Detachment*, ¿Y dónde está la casa de mi amigo?, *Catalina en Roma*. ¿Qué estilos de enseñanza muestran las películas? ¿De qué modo te interpelan? ¿Nos identificamos con algunos de esos estilos de enseñanza?

Después del intercambio acerca de las películas, los profesores del profesorado de educación física nos ofrecieron una dinámica recreativa que generó un clima de distensión muy divertido. Pero, además, una de las actividades propuestas –la del reloj- fue retomada por los docentes en sus materias.

Este encuentro fue muy reflexivo, el más lúdico y entretenido de todos; pero también en el que los docentes menos registros produjeron.

### **Quinto encuentro de formación docente: Hacia una pedagogía universitaria.**

En esta ocasión, la propuesta del encuentro giró alrededor de una dinámica grupal. Les pedimos que cada grupo, de alrededor de 5 integrantes de los diferentes institutos, piense un problema construido a partir de los desafíos de su práctica como docentes en la UNAHUR. La idea es abordar la pregunta combinando una de las tres dimensiones pedagógicas:

- Transmisión,
- Experimentación Y
- Prácticas Profesionalizantes.

A su vez, le pedimos que relacionaran estas dimensiones con los tres tipos de recursos:

- Didácticos,
- Materiales,
- Relativos a La Evaluación.

A modo de ejemplo propusimos: ¿Cómo armar una secuencia para que los estudiantes del profesorado de educación física tengan la oportunidad de tirar al cesto cuando son 50 estudiantes en cada clase y disponemos de dos cestos? Pero sólo como ejemplo posible porque nos interesa que cada grupo aborde las situaciones que les parecen más representativas en la práctica docente. Los registros son extensos y no los transcribiremos aquí, pero dan cuenta de intercambios muy interesantes.

En términos de desafío por resolver, los equipos docentes observan los siguientes tópicos:

- La comprensión de textos.
- La comprensión de consignas.
- Dificultades para operacionalizar conceptos, lo cual refleja ciertos escollos para ejemplificar ideas, conceptos o paradigmas.

- Cuestiones relacionadas con la escritura que hacen al ejercicio del pensamiento y la posibilidad de plasmarlo de manera escrita.

***Sobre la práctica docente:***

En términos de logros, acuerdan la importancia de la consolidación del grupo docente.

En el marco de las estrategias que identifican como potentes y que han reflejado buenos resultados en términos de práctica docente, por un lado, aparece la importancia de tender puentes entre lo que los estudiantes aprendieron y lo nuevo que adquirirán en términos de contenidos. Según lo evalúan, esto facilita la vinculación con temas y bibliografía abordada anteriormente, además da marco para comprender y dar sentido a lo nuevo.

**Sexto encuentro plenario: síntesis del primer ciclo lectivo.**

***Pedagogía universitaria: Inquietudes compartidas***

La construcción de la posición de estudiante:

- Asesoramiento en el armado del plan de cursado.
- Tutores académicos.

La construcción del conocimiento:

- Potenciar la comprensión lectora, los recursos expresivos de las-os estudiantes.
- Promover la operacionalización de conceptos.
- Atender al uso masivo del celular y los efectos en la lectura a través de este dispositivo.

Las relaciones de poder entre docentes y estudiantes:

- Interpelar a la subjetividad demandante del estudiantado.

¿Quiénes serían los estudiantes que “no pueden”? Un concepto para poner en tensión.

- Porque la media esperada no está en sincronía con sus tiempos.



- Por los tiempos propuestos por la materia.
- Por las instancias de aprendizaje que se proponen, no conciben con lo que pueden llegar a resolver.

El campus virtual: se reconoce como un recurso valioso, pero también se valora el uso de herramientas de Google. El campus como un espacio institucional desde el cual podemos llevar a los estudiantes a otros recursos, entornos o herramientas.

Reconocimiento de los recursos institucionales:

- Taller de escrituras.
- Acompañamiento de las trayectorias
- Vinculación con otras materias de las carreras (Nuevos entornos).
- Asesoría pedagógica.
- Valoración de la actividad conjunta entre Taller de laboratorio, Nuevos Entornos y el Taller de escrituras. Modelo para aprovechar en las materias introductorias.
- Propuesta de incluir la producción de informes en todas las materias del primer año, de manera que haya una experiencia de escritura en cada materia y que se revalorice el formato del informe como un texto fundamental en el campo laboral del técnico y el biotecnólogo (frente a la ponderación de la producción de textos académicos).
- Fortalecimiento del uso de herramientas de Google a través del uso del correo Unahur para los estudiantes.
- Necesidad de lograr mayor apropiación de las actividades extracurriculares por parte de los estudiantes (espacios de tutoría de las materias, Mateadas, etc.). Dirigir más las opciones para los estudiantes: sugerirles que concurren al laboratorio de escritura para mejorar dificultades, que no cursen y se vayan sino que aprovechen los recursos que ofrece la universidad. También traer los talleres y recursos a las clases, experimentar cruces interdisciplinarios.

- Revalorizar las instancias orales y de producción escrita, darles entidad y valorarlas como parte de la actividad profesional. Trabajar la oralidad, la expresión. Si se implementan instancias de evaluación en forma oral el estudiante debe poder practicarlas antes.

***¿Cómo hacer entonces que los tiempos sean más productivos? ¿Cómo optimizar el tiempo en clase. Ya que hay un supuesto que no se estudia en casa?***

## **CONCLUSIONES**

A lo largo del primer ciclo lectivo, la UNAHUR puso en marcha el cursado de las siete carreras que integran su oferta inicial. Pero también construyó un vínculo muy estrecho entre la universidad y su contexto, entre los docentes y los estudiantes y de los docentes entre sí. El dispositivo de formación docente hizo una modesta contribución en esta trama. No nos olvidamos del dinamismo de la secretaría de extensión y del área cultural con una oferta de propuestas en pleno crecimiento.

Al finalizar este primer año, tan intenso, se suman nuevos interrogantes: ¿Qué acciones habría que conservar de las que venimos desarrollando en el dispositivo de formación docente? ¿Qué modos de intervención ya cumplieron su ciclo? ¿Qué tenemos que crear en vistas de los nuevos desafíos institucionales?

El proyecto de formación docente es sólo una de las acciones de la Secretaría Académica de la Universidad. La proyección incluye a las otras áreas de la SA.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Rinesi, E. (2008). "Universidad, democracia y reforma: algunas reflexiones y una propuesta". Buenos Aires: Prometeo.*

*Torre, R. (2004). "Comunidad de aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y el aprendizaje". Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje. Barcelona.*

Wenger, E. (2001). *“Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad”*. Madrid: Paidós.

---

<sup>1</sup> El curso está dividido en tres talleres, que se desarrollando una vez por semana a lo largo de seis clases cada uno. Los talleres son: Introducción a la vida universitaria, Producción de escritura y lectura, y Pensamiento Matemático. El curso no es restrictivo al ingreso y la condición que tiene es la regularidad en la asistencia y la presentación de una serie de trabajos.

<sup>2</sup> Durante los meses de agosto a noviembre del año 2015 se realizaron talleres de orientación e información en escuelas públicas y privadas del partido de Hurlingham, y ya aparecía fuertemente un número significativo de adolescentes que contaban con experiencias laborales con bastante continuidad y carga horaria.

## Formas de articulación entre teoría y práctica en la enseñanza de la práctica profesional. Estudio de casos en la UNS y en la UTN

- ❖ **BONINO, GABRIELA**<sup>1</sup> | gaby\_bonino@yahoo.com.ar
- ❖ **MONTANO, ANDREA**<sup>2</sup> | amontanoar@yahoo.com.ar
- ❖ **TAURO, ALEJANDRO**<sup>3</sup> | tauroalejandro@yahoo.com.ar

<sup>1 - 2</sup> **Universidad Nacional del Sur, Argentina.**

<sup>3</sup> **Universidad Tecnológica Nacional - FRBB, Argentina.**

### RESUMEN

En el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”, nos planteamos como hipótesis de trabajo que la formación de los docentes universitarios, en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales se vincula con distintas alternativas de curricularización de tales prácticas. Indagamos acerca de la incidencia de la formación de los docentes universitarios en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los estudiantes les atribuyen a los espacios formales de práctica en el plan de estudios.

Específicamente, en esta comunicación, acercamos resultados a partir del estudio de tres de los casos seleccionados: Ingeniería Civil de la Facultad Regional Bahía Blanca de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN-FRBB), y los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

Desde el abordaje de las prácticas docentes universitarias involucradas en estos casos, en el cruce entre las clases observadas, la revisión de documentos como planes y programas de estudios y el análisis de las entrevistas a docentes y estudiantes, pretendemos aportar a la

construcción de conocimiento relativa la formación de los docentes universitarios y su relación con la enseñanza de las prácticas profesionales.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas docentes universitarias, Enseñanza de la práctica profesional, Formación de docentes universitarios.

## INTRODUCCIÓN

La formación de los profesores universitarios es hoy en día -sin lugar a duda- eje de preocupación y, por ello, problema prioritario de investigación. En esta ponencia compartimos avances del Proyecto Grupal de Investigación (PGI) “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”.

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en que la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales se vincula con distintas alternativas de curricularización de tales prácticas, es decir, la formación de los docentes universitarios incide en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional supervisada o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios.

Existe una perspectiva naturalizada que afirma que la docencia universitaria se califica por el posgrado en estricto sentido, y que está sustentada en la concepción de universidad que entiende la producción del conocimiento a través de la investigación ligada a mejorar los modos de transmitir e informar, lo que da cuenta de una representación del docente como especialista en contenidos que deben ser trasladados directamente al alumno. Frente a esto, nos preguntamos: ¿desde qué herramientas conceptuales y/o metodológicas puede la investigación contribuir a la formación de los docentes universitarios con vistas a la enseñanza de las prácticas profesionales? ¿Qué lugar ocupa la formación pedagógico-didáctica de los profesores universitarios? ¿Cómo trabajar en los currículos universitarios y en las prácticas de enseñar y aprender, la tensión entre la densidad teórica que supone el nivel superior de educación y la complejidad de las prácticas profesionales que orientarían la formación? ¿Cómo enfrentar los

desafíos de los aprendizajes complejos exigidos por las profesiones que precisan responder al dinamismo y cambio de las tecnologías y de los procesos de comunicación humana?

En este sentido, desde el análisis de las prácticas docentes universitarias involucradas en los casos que investigamos, presentaremos resultados iniciales que buscan dar respuesta a los interrogantes planteados y, así, aportar a la construcción de conocimiento relativa a la formación de los docentes universitarios y su relación con la enseñanza de las prácticas profesionales.

## **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Las prácticas docentes universitarias en el contexto de nuestra investigación.**

Partimos de reconocer que preguntarnos por la formación de los docentes universitarios en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales y su incidencia en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los estudiantes le atribuyen a la práctica profesional o al espacio formal de la/s práctica/s en el plan de estudios, demanda un enfoque metodológico que habilite el abordaje del entramado particular que se teje entre dispositivos institucionales de formación de la docencia universitaria, propuestas curriculares, prácticas docentes y sujetos pedagógicos.

Al momento de definir la metodología para diseñar, llevar a cabo y analizar los resultados de esta investigación, tomamos como referente la sistematización que presentan Blaxter y otros (2007), quienes reconocen tres niveles sucesivos: familias o estrategias generales de investigación, enfoques o modalidades, y técnicas.

En este caso, podemos decir que, como estrategia general, desarrollamos nuestro trabajo investigativo desde una metodología cualitativa con trabajo de campo. La modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos son: la observación de clases, la entrevista y el análisis de documentos.

Concretamente, en nuestro trabajo investigativo nos proponemos abordar cinco casos: las carreras de Ingeniería Civil, Arquitectura y Profesorados en Educación Inicial y en Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur e Ingeniería Civil de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Bahía Blanca.

En esta ponencia, presentamos avances en el estudio de tres de los casos referidos. Se trata de Ingeniería Civil (UTN) y de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria (ENS-UNS).

### **Formación de los docentes universitarios, prácticas docentes y enseñanza de prácticas profesionales**

Una de las cuestiones más interesantes que surgen de las prácticas docentes observadas en ambas universidades, es que los equipos de cátedra rescatan como decisivos los trayectos formativos propios que no están estrictamente vinculados con su formación inicial, sino que muchas veces tiene que ver con otras experiencias como realizar un taller literario o ejercer la profesión en forma independiente, o con otras cuestiones académicas tales como haberse desempeñado en la misma materia desde ayudante hasta ocupar el cargo de profesor o con la formación continua o de posgrado.

En Ingeniería Civil, por ejemplo, el director de la carrera caracterizó al plantel docente definiéndolo en su mayoría como profesionales; muchos profesores y auxiliares son ingenieros civiles, pero también de otras disciplinas: arquitectos, ingenieros químicos, licenciados, entre otros. Destacó que:

*(...) fundamentalmente, quien está a cargo de la materia domina su tema por experiencia, porque ha trabajado o trabaja afuera. En un principio, el objetivo de la UTN era que el profesor además de ser profesor, tuviera actividad profesional en el mundo real. Eso también aporta una mirada muy interesante a la hora de formar a los alumnos, tener la realidad adentro del aula (ED-A).*

En las dos cátedras que tomamos como referentes de la carrera, los profesores son Ingenieros Civiles, fueron ayudantes en la misma materia durante varios años y se desempeñan profesionalmente fuera de la universidad. Ambos reconocen que esto les permite acercar en sus clases experiencias reales a sus estudiantes.

Este requerimiento de “trabajar afuera de la universidad”, a la hora de pensar la enseñanza de las prácticas profesionales, aporta un rasgo potente al perfil del docente. En sus programas ya dan cuenta de esta preocupación y podemos reconocer en las clases observadas, el énfasis en

la enseñanza de cuestiones relativas a las prácticas profesionales, tales como: realizar un relevamiento del edificio existente y el plano correspondiente; investigar sobre normas, reglamentos, metodologías constructivas, materiales; plantear alternativas de solución al problema y seleccionar la más conveniente; diseñar el proyecto completo de la solución elegida resolviendo todo lo necesario para que sea posible su ejecución en obra.

Esta característica es valorada por los docentes en las entrevistas, así como por los estudiantes en los focus group quienes sostienen que:

*(...) te cuentan cosas o ponele capaz que a vos te da un número o te da algo y te dice 'no mira, en realidad esto te conviene hacerlo así porque...' y no sé te cuenta un caso...pero sí, algunos sí, otros no. Pero sí, algunos te cuentan casos reales o cosas que le han pasado a ellos... Claro te cuentan, más que nada, toda su experiencia o casos que han pasado que por ahí...salen de lo teórico (FGE1-A).*

Asimismo, la actividad profesional como ingeniero del docente, favorece la vigilancia epistemológica que ejerce sobre lo que quiere enseñar, tal como lo expresa uno de los profesores entrevistados:

*(...) generalmente, explicamos la teoría y por ahí mostramos un ejemplo como para que, mostrarles el fin, ¿no? El objetivo. Bueno, nosotros tenemos que ir a este objetivo, se llega de esta forma. Eso todavía lo tengo con las cosas de los libros. Internamente, nosotros no estamos conformes con eso....No van a quedar los ejercicios del libro que está, algunos, porque bueno, son cuestiones...una viga de 20 cm de ancho, no se hace. Las vigas se hacen generalmente del ancho del ladrillo, y los ladrillos miden o 12 o 18, entonces en el hormigón, las reglas del arte, se hacen de 18... Si la viga está arriba de una pared, como lo que se suele pasar con una estructura que uno lo tiende a ocultar, como está acá [señala el techo del aula], que vos, salvo esa que se atraviesa así, se oculta, entonces si vos las hacés de esas medidas no las podés ocultar. Nada, son cositas de esto de la práctica profesional (EP-A2).*



Esto es aún más complejo en el caso de los profesorados de educación inicial y primaria en que la formación inicial de los docentes no se vincula con los niveles en los que se desempeñarán las estudiantes. En las entrevistas surgen claras referencias al reconocimiento de saberes que consideran necesarios para desarrollar su trabajo y que no fueron adquiridos en su formación inicial, lo que las llevó a la búsqueda activa y a la realización de otros recorridos formativos y personales que las acercó al conocimiento de la práctica profesional que desempeñarán las futuras egresadas y que reconocen como fundamentales para “mejorar sus propuestas de enseñanza”, ya que no poseen formación específica.

Por otro lado, pero en estrecha vinculación con lo anterior, hay un interés porque sus propuestas didácticas sean coherentes con esa práctica profesional de las futuras docentes:

*(...) a mí lo que me interesa por sobre todas las cosas es que las alumnas (...) tengan presente la práctica, es decir que lo que yo les dé esté en clara relación con lo que van a dar (...) que yo les pueda decir cosas que estén ajustadas a la realidad en la que van a tener que trabajar... (EP-B2).*

En este sentido, es posible notar una conciencia de la necesidad de que los docentes sean investigadores de su propia práctica, distanciándose de la concepción de que el investigador es un agente externo, un especialista que viene a transmitir saberes:

*Me parece que el objetivo general de la cátedra es ese: intentar que ellas se vean como futuras docentes y tratar de trabajar de forma constructivista. También desde las biológicas, como algo muy específico, es trabajar todo lo que es el modelo investigativo escolar, que ellas mismas puedan verse como investigadoras de su propia práctica docente: actualización, leer artículos, investigar... pero que también puedan trasladar en el futuro eso a las aulas. (...) los objetivos específicos serían (...) que puedan profundizar, que puedan reflexionar, que puedan construir los conceptos (...), que trabajen colaborativamente, que se escuchen, que se respeten, que valoren la opinión del otro, que puedan construir una idea en conjunto... (EP-B1).*

Frente a esa concepción estática de que investigación y docencia son cuestiones desvinculadas, estas profesoras ponen de relieve que el saber académico resulta insuficiente para pensar y desarrollar prácticas docentes acordes al perfil profesional de los estudiantes a los que forman. Es

por esta razón que, constantemente, reflexionan sobre sus propias prácticas, sobre sus experiencias y los saberes que en ellas construyen para resignificar los conocimientos específicos en sus propuestas didácticas y producir así un nuevo conocimiento como docentes investigadoras. Asimismo, además de la docencia y la investigación, encontramos otros rasgos relativos a la formación de los docentes universitarios que incidirían en sus prácticas docentes en lo relativo a la enseñanza de la práctica profesional, vinculados a otras funciones como la gestión y la extensión. Al respecto los docentes entrevistados sostienen que:

*(...) otro aspecto que a mí me formó también... es el participar en órganos de gestión, fui como alumna participé del consejo superior. Eso te abre la cabeza (...) Eso digamos que me formó tangencialmente, entonces, de alguna manera, me ayuda incluso hoy; porque uno cuando a veces las incita a las chicas, y es tan difícil que logren formar el centro de estudiantes. Uno sabe que fue la mejor manera posible en una época mucho más compleja que hoy, en lo que era, bueno... no eran temas fáciles (EP-C2).*

*Siempre hemos trabajado con la municipalidad, en particular hoy estamos trabajando con el CTE ¿No sé si lo conocen? Esto es Comité Técnico Ejecutivo, que es una entidad que se encarga de controlar y monitorear los contaminantes del polo petroquímico que está ubicado en White. Entonces ellos tienen dentro de todas las actividades, de todos estos contaminantes que evalúan uno de ellos es el ruido entonces ahí nosotros colaboramos a partir de modelos matemáticos y metodologías, nosotros brindamos como herramientas y el conocimiento de ellos que están ahí todo el día, saben dónde están los problemas, básicamente ellos tienen los problemas y nosotros las herramientas y se da una conjunción interesante (EP-A1).*

Antes de concluir, nos parece necesario señalar que todas las cuestiones que hacen al perfil formativo<sup>3</sup> de los docentes universitarios que se destacan desde las voces de los docentes y estudiantes como muy relevantes para la formación para la práctica profesional, atraviesan las prácticas docentes universitarias en los casos de estudio. Es notorio cómo en los registros de las observaciones de clases surge continuamente la invitación a la construcción de conocimientos didácticos cuando, por ejemplo, se interpela a las estudiantes para que piensen

cómo podrían trabajar estos contenidos dentro de los niveles en los que se desempeñarán, o cuando se les solicita que revisen qué estrategias de enseñanza pueden proponer en cada caso. Pero, además, desde la dinámica de la misma clase universitaria se presentan en acción dichas estrategias: “visitas” a obras, resolución de problemas, trabajo con casos reales, ejercitaciones, interrogatorio didáctico, ejemplificación, utilizar como soporte el dibujo, las imágenes, análisis de documentos como diseños curriculares o reglamentos para la construcción de obras civiles, entre otras.

## CONCLUSIONES

*“Hoy menos que nunca se puede prescindir de la totalidad del proceso que hace al oficio de enseñar ni despojar a los docentes de sus beneficios. Porque el hacer o el quehacer se fortalecen cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su trabajo; cuando pueden saber y apreciar lo que han producido” (Alliaud, 2017:38).*

A partir del abordaje de las prácticas docentes universitarias involucradas en los casos en los que focaliza nuestra investigación, en los apartados anteriores nos propusimos analizar la incidencia del perfil formativo de los docentes en la enseñanza de las prácticas profesionales. Para ello recuperamos las voces de profesores y estudiantes y algunas situaciones de enseñanza en la que se ponen en juego distintas formas de articulación entre teorías y prácticas, que nos permitirían reconstruir tal incidencia.

En términos generales, la mayoría de los profesores universitarios entrevistados, ocupan cargos docentes, pero no cuentan con una formación acreditada como tales. En este sentido, nos ha interesado profundizar en aquellos trayectos formativos propios que no están estrictamente vinculados con su formación inicial, sino que muchas veces tienen que ver con otras experiencias como realizar un taller literario o ejercer la profesión en forma independiente, o con otras cuestiones académicas tales como la formación al interior de los equipos de cátedra, desde ayudante hasta ocupar el cargo de profesor, la formación continua o de posgrado, el desempeñarse como docentes investigadores de sus propias prácticas, además de la investigación, la gestión y la extensión como funciones inherentes al docente universitario.

Consideramos importante explicitar que al referirnos a la formación de los docentes universitarios y su incidencia en las formas diversas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en planes, programas y clases, y en los sentidos que los estudiantes les atribuyen a los espacios formales de práctica en el plan de estudios, no suponemos una relación causal ni lineal entre los términos.

Por el contrario, coincidimos con Alliaud (2017) en la perspectiva de considerar a la enseñanza como un oficio cuyo principal objetivo es transformar a las personas en algo distinto de lo que eran. En esta misma línea, Sennet (2009) caracteriza a la enseñanza como una artesanía y la entiende como la habilidad de hacer algo bien. De esta manera, no reduce el trabajo con sentido artesanal u oficio a lo instrumental y mecánico tradicionalmente asociados al trabajo manual, sino que, desde una concepción superadora, se destaca el compromiso con lo que se hace y con la obra resultante:

*Desde esta perspectiva, la enseñanza comprende tanto la manera en que cada uno hace su trabajo [el procedimiento, el método, la performance] como el producto o los productos: la obra de alguien que logró que algo que era de determinada manera llegara a ser algo distinto, otra cosa. Es el papel formador/transformador/emancipador del accionar que unos ejercemos sobre otros. (Alliaud, 2017:37).*

En este marco conceptual, es que entendemos que el perfil formativo del docente incidiría en su hacer relativo a la enseñanza de la práctica profesional. La retroalimentación entre construcciones teóricas y trabajo empírico de nuestro trabajo investigativo, nos permiten sostener esta hipótesis inicial. Entendemos que creer en la posibilidad de que la transmisión ocurra o poder constatar que ocurrió da sentido a las prácticas docentes. El docente hace y en su hacer produce. Aun así, no desconocemos que:

*(...) siempre es difícil dimensionar la obra maestra en estado puro. Nunca estaremos seguros de si eso que se produjo o aconteció con un alumno es el efecto del accionar de un profesor o maestro... sin embargo, basta con el reconocimiento de la posibilidad, con darse cuenta de que hay algo que pudo o produjo el otro [alumno] que algo tiene que ver con la propia enseñanza (Alliaud, 2017:39).*

Si la enseñanza es un oficio, no podemos dejar de considerar que “encierra autoría y misterio”; de lo contrario, cómo podría precisarse qué es eso que lleva a que algo que era de una manera, se modifique y sea de otra. Los docentes son portadores de esos secretos que se hacen presentes en sus prácticas, que resultarían de la combinación de formas de enseñanza, modos de desempeñarse y de comunicarse, entre otros, y que les permiten reconocer lo que funciona bien y lo que no.

En esta investigación, nos planteamos que en la “autoría y misterio” del hacer docente en la enseñanza de las prácticas profesionales, el perfil formativo del docente es clave. Esto tampoco significa que cierto perfil docente dé lugar a determinadas prácticas como receta infalible frente al orden de lo incierto y lo inesperado que supone la enseñanza. En esta línea, Alliaud, cita a Meirieu y aporta una reflexión interesante: “el educador no es Dios (Meirieu, 2001) y tiene que saber que no lo es y que no sería bueno que lo fuera; de todos modos, tiene que actuar como si lo fuera. La omnipotencia se coloca en este caso en el ‘más acá’ (en el lanzarse a la tarea con todas sus fuerzas, su saber y su imaginación) y no en el ‘más allá’ pretendiendo manipular la libertad del otro” (Alliaud, 2017:46).

## BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, Andrea (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Blaxter, Loraine; Hughes, Christina y Tight, Malcolm (2007). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Sennet, Richard (2009). *El artesano*. Barcelona: Gedisa.

---

<sup>3</sup> Nos referimos a perfil formativo del docente universitario porque, en el trabajo de campo, reconocimos como necesario ir más allá de la formación docente en sentido estricto y contemplar todas aquellas experiencias personales y/o profesionales que los profesores reconocen como un aporte a sus prácticas.

## La Especialización en Docencia Universitaria de la UNTREF. Una experiencia en proceso

- ❖ **MUNDT, CARLOS** | cmundt@untref.edu.ar
- ❖ **TOMMASI, CRISTINA** | ctommasi@untref.edu.ar
- ❖ **MARTINCHUK, ELIZABETH** | emartinchuk@untref.edu.ar

**UNTREF, Argentina.**

### **RESUMEN**

La función docente en las instituciones de educación superior históricamente ha sido concebida como una acción de alcance individual donde cada profesional centraba su vínculo con la disciplina como factor casi excluyente para la enseñanza. Desde otra perspectiva, la función docente universitaria puede concebirse como la “trayectoria pedagógica” de una institución”; reconociendo que lo pedagógico requiere formación especial y específica en y para el nivel universitario, superando intervenciones individuales e instalando una mirada institucional que involucre a distintos sujetos e instancias. Implica crear condiciones institucionales para mostrar atrayente la propuesta y el desafío de un mayor desarrollo docente que impacte en la mejora de la calidad y en la creación de condiciones favorables y adecuadas para la enseñanza.

La Secretaría Académica de la UNTREF ha creado una propuesta formativa de posgrado “La Especialización en Docencia Universitaria”, desde la cual se contribuya al desarrollo de acciones que atiendan a la “profesionalización de las prácticas docentes”; poniendo de manifiesto el interés en reflexionar sobre: la evaluación de los aprendizajes; el conocimiento de los estudiantes universitarios y sus diferentes perfiles, la mejora de las condiciones de intervención docente; el diseño y evaluación de los planes de estudio; la organización de las asignaturas. La presente ponencia presenta el trabajo de la misma, realizando una recu-

peración de sus fundamentos, así como de algunas experiencias significativas realizadas por el equipo de coordinación, el equipo docente y los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Docencia Universitaria, Profesionalización Docente, Prácticas Docentes, Trayectoria Pedagógica de una Institución.

## INTRODUCCIÓN

El Área de Desarrollo Profesional Docente -perteneciente al ámbito de la Secretaría Académica- se enmarca como una unidad de pedagogía universitaria, concebida desde una perspectiva compleja, en tanto presenta dimensiones de carácter político, social, pedagógico, filosófico, psicológico, antropológico que reclaman la concurrencia en los análisis de todas estas perspectivas teóricas a fin de evitar reducir el objeto a una única dimensión.

Esta área se propone el mejoramiento, sistematización, asistencia, producción y seguimiento de la actividad para el desarrollo profesional en la enseñanza y la carrera docente en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Tiene como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza, crear condiciones favorables para una experiencia formativa relevante y consolidar el saber sobre la función docente, desde la sistematización de la práctica asignando un especial interés institucional al desarrollo profesional de los docentes.

Esto adquiere mayor importancia en el reconocimiento de la especial situacionalidad de una nueva universidad nacional en el ámbito de nuevos territorios, sujetos de aprendizaje y campos de saber no habituales para las ofertas convencionales de formación universitaria. Este vínculo universidad – sujetos – territorios – campos de saber constituye una configuración pedagógica que demanda un desarrollo profesional docente.

Este escenario sucintamente descrito resulta la condición preliminar para avanzar en nuevas formas y alcances de la política institucional de la universidad en el ámbito del desarrollo profesional docente, proponiendo un abordaje integral de la problemática de la enseñanza universitaria, a partir de un proceso con requerimientos de formación y habilitación profesional en docencia para el nivel.

Dada la abundante experiencia que la UNTREF ha adquirido en el ámbito de las carreras de posgrado en general y en relación a las especializaciones en particular, enmarcamos la pertinencia de la Especialización en Docencia Universitaria como instancia de resignificación y profundización en las cuestiones relativas a la formación docente para el nivel universitario, en el marco de las prioridades de la agenda de políticas públicas.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Todo proyecto formativo conlleva siempre el desafío de su implementación. El traspaso de las ideas y contenidos propuestos a acciones y procesos que permitan su concreción y se evidencien en la transformación del perfil pedagógico de sus estudiantes es una tarea de por sí compleja. Ocurre en el marco de un proceso que requiere sostenibilidad y claridad de objetivos.

En el caso de la formación de profesores y auxiliares docentes para el ejercicio de la docencia universitaria, ese desafío adquiere múltiples facetas por las diferentes cuestiones que convergen en el desarrollo de la propuesta formativa. La primera de esas cuestiones es que se trata de docentes en ejercicio, de profesionales que han realizado y realizan una práctica, que tienen experiencia en las aulas de educación superior. La segunda, que tanto su actividad como su experiencia se llevan a cabo en un ámbito institucional caracterizado por una triple pertenencia: a la institución universitaria en su conjunto, a una carrera de ella y a la disciplina o área de su enseñanza. La tercera, la profesión de origen del propio docente-estudiante que es un elemento constitutivo de fuerte impronta en su posicionamiento ante la formación universitaria y que muchas veces debe ser enseñada en carreras diferentes de aquella de la cual él/ella proviene.

Esas cuestiones antes citadas generan una amplia gama de situaciones académicas diferentes que se potencian en su interrelación. Ello es resultado del hecho de que la Especialización en Docencia Universitaria de la UNTREF reúne en sus seminarios a docentes de más de una decena de carreras diferentes, que enseñan casi tantas asignaturas como el número de docentes en formación, quienes, además, provienen de una veintena de profesiones de origen distintas.

Esta heterogeneidad es un elemento constitutivo de esta formación de posgrado y constituye la particularidad quizás más resaltada y valorada por los docentes que la llevan a cabo.



En ese sentido, representa un ámbito de desempeño en el que se hace realidad la pertenencia institucional. Y ello ocurre de un modo activo, no solamente descriptivo. Es la propia universidad la que está presente en la heterogeneidad que ellos aportan. Haber creado el espacio y la actividad que permite que ello se exprese es tal vez un mérito destacado de esta Especialización y, tal vez, no suficientemente sopesado en el momento en que se diseñó la carrera.

Este aspecto debe ser señalado por cuanto es la más clara expresión del propósito sobre el cual se sustenta esta carrera de especialización: superar la lógica de las formaciones individualizantes, que acentúan el trabajo habitualmente aislado y solitario de los profesores, las cuales otorgan gran relevancia a una formación técnico instrumental, excesivamente racionalista en el perfil de sus contenidos.

La perspectiva que proponemos supone una visión “especular” entre institución y formación docente, en la cual “forma y contenido” adquieren una consistencia interna recíproca que las constituye, para su abordaje, en una única dimensión.

Una institución universitaria entendida como superación de una visión administrativo-política la cual posiciona a las carreras como estructuras formales, conlleva la idea de una universidad “abstracta”, externa para quienes forman parte de ella. Intelectualmente separada de los espacios formativos. En la cual las carreras son entendidas como planes de estudio y reducidas a ellos. Planes que, a su vez, son el resultado de la sumatoria de materias que los integran y de asignaturas concebidas como adición de contenidos.

Una visión de las prácticas pedagógicas entendidas como superación de tareas de enseñanza-aprendizaje aisladas y acotadas de fuerte contenido exclusivamente disciplinario en un conjunto de asignaturas.

En el diseño de esta Especialización nos hemos propuesto llevar adelante un proceso de formación docente en el que se pongan en cuestión todos esos supuestos, por cuanto su consecuencia es reducir la práctica docente a la asignatura y la disciplina. Como si ello fuera posible fuera de los marcos más determinantes que son la institución y la carrera. Los dos ejes referenciales por los cuales los estudiantes de grado hacen una opción formativa: en qué universidad estudiar y que profesión elegir.

Por ese motivo, esta carrera no puede reiterar esos supuestos y se deben crear las condiciones de contexto formativo que lo haga posible. Por el lugar central que ocupan los docentes en la

vida universitaria, no se trata de contraponer un discurso alternativo u opuesto, sino de proponer cursos de acción que amplíen esa perspectiva.

### **Ecos de primeras experiencias:**

La participación de docentes con tanta heterogeneidad – en varios sentidos, de carreras, de disciplinas, de asignaturas– ha generado un ámbito que potencia los aportes de cada seminario. Los docentes, inicialmente motivados por su formación personal en un terreno aún en desarrollo como es la pedagogía universitaria, han abierto un espacio adicional que se transforma gradualmente, con cada nuevo seminario, en constitutivo de la trama en la cual su formación adquiere un sentido más profundo, al hacer presente y actuante el contexto y la finalidad institucionales de la formación docente.

No es sólo que los docentes quieren y necesitan esta formación, sino que la institución necesita de ella como contraparte que hace realidad en las aulas la lógica de la formación universitaria.

No se trata solamente de docentes motivados y con ánimo de superación, sino de una apuesta de la universidad por la efectiva realización de sus fines en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Viene a cerrar una brecha en la que, sino, lo institucional tiende a lo superestructural y la docencia a lo meramente instrumental u operativo.

Permite instalar la idea de una universidad que enseña, no de una universidad “en la cual” enseñan los docentes. Porque esa exterioridad de los docentes respecto del ámbito en el cual desarrollan su labor y enseñan sus saberes es lo que se ha plasmado en “carreras suma de materias” y en el peso casi exclusivo de lo disciplinario sin integración vertical ni articulación horizontal.

Esta otra idea –de universidad que enseña– da a los docentes y a su actividad un anclaje institucional que es profundamente formativo y que las solas disciplinas y asignaturas no pueden dar de modo aislado.

Este contexto tiene influencia sobre las tres cuestiones planteadas al inicio de esta ponencia. Respecto de la primera –que son docentes en ejercicio– permite el intercambio y la comprensión de las ideas y posturas intelectuales y didácticas, las que, a partir de su práctica en el aula, son expresadas por los diferentes docentes en su participación en los seminarios. Respecto de la segunda –que sus prácticas se dan en un ámbito institucional– da un anclaje

institucional a esas prácticas, toda vez que al ponerlas en común evidencia sus límites y condicionantes. Y respecto de la tercera –los diversos orígenes profesionales y/o disciplinarios– expande la complejidad de los abordajes temáticos con el aporte de las diferentes profesiones y disciplinas de origen de los docentes cursantes.

Este contexto permite, que cuestiones epistemológicas de difícil aproximación pedagógica como la complejidad y la interdisciplina se instalen como elementos fundantes de los problemas y conceptos en estudio.

El propio grupo de cursantes es en sí mismo complejo y multidisciplinario. No se trata de un concepto correspondiente a una realidad intelectual ajena a su propia experiencia en la formación docente.

Creemos que estos dos últimos aspectos cobran así una relevancia diferente que si son solamente planteados como elementos epistemológicos de los seminarios de la carrera. Porque si el abordaje formativo de cada uno de ellos sustentara fuertemente la complejidad y la interdisciplina, pero cada docente accediera a ellos de modo individual y aislado, se generaría un hiato entre aquello a lo que accede intelectualmente y aquello que puede trasladar a su experiencia en el aula.

Persistiría una escisión entre lo intelectual - teórico y lo didáctico - práctico que dificultaría, más que su formación, la de sus estudiantes, toda vez que lo conceptual queda como trasfondo y no como fundamento de aquello que se enseña y que se aprende.

Cerrar esa brecha sería, tal vez, el mayor aporte de una formación como la que estamos encarando: que la institución universitaria siga rescatando el valor de “universitas” expresado no en un saber enciclopédico, omnisciente, sino en un saber troncal, estructurante que sigue, por ello, teniendo valor de universal. Es en ese logro que la universidad persiste en tiempos cambiantes: por seguir constituyendo el eje organizador de los saberes, no por promover una creciente acumulación solamente sedimentaria y secuencial.

#### **Algunos requerimientos para esta propuesta:**

Una característica común en los posgrados es la escasa o baja relación entre los miembros que conforman el cuerpo docente, la cual se acentúa, muchas veces, con la valiosa participación de

profesores “externos” en un esquema de cátedras aisladas, en donde la propuesta académica se constituye como una sumatoria de partes que no articula ni contenidos, ni bibliografías y a la vez, no genera procesos de retroalimentación hacia la carrera y la institución.

En muchos casos, se ha instalado un modo de gestión en donde cada profesor, cada profesora se maneja con una autonomía que “cierra” el salón de clases y descarta la necesidad de discutir y acordar su plan de trabajo con los colegas estudiantes.

De este modo las reuniones entre directivos y académicos se reducen a asuntos instrumentales y quedan afuera de nuestra cultura docente la posibilidad de explicar, discutir o simplemente informar a los demás acerca de nuestro proyecto pedagógico: qué didáctica aplicamos, cómo concebimos la transmisión de los contenidos, entre otras cuestiones.

Retomando las perspectivas que ya planteamos, es necesario recrear una cultura del posgrado la cual se aleje de improvisaciones y pretensiones poco realistas y deje paso a prácticas creativas y originales propias de la idiosincrasia de los que se involucran. Sostenemos que es necesario ubicar con mayor precisión el sentido del posgrado; sus fines, sus significados, los imaginarios, los participantes y su sentido dentro de un proyecto de educación superior que supere las importaciones y aterrice en lo más creativo de nuestra realidad.

La perspectiva que supone esta Especialización en Docencia Universitaria conlleva la necesidad de una articulación entre los seminarios y los profesores a cargo de ellos para constituir una red formativa superadora del mero dictado de una secuencia de seminarios, por cuanto ello significaría una discordancia con la propuesta en su totalidad y en su direccionalidad. De allí la importancia asignada a las reuniones cuatrimestrales del cuerpo de profesores de la Especialización. No se trata de reuniones solamente “a posteriori” de sus respectivos desempeños, con fines de ordenamiento y evaluación, sino también “a priori” de ellos para dar contexto e inserción a los diferentes aspectos formativos que cada uno de los seminarios aporta. Reuniones que tienen por finalidad prioritaria, constituir el cuerpo completo de la Especialización. La expresión de la institución en el proceso de formación docente.

La propuesta que estamos llevando adelante está asentada en una concepción de la docencia y de la formación requerida para llevarla a cabo que constituye un marco de desempeño diferente del aislamiento del docente al interior de un aula, al interior de una asignatura o disciplina, al interior de una carrera. Plantea que todas esas actividades y espacios de

intervención son diferentes cuando se relativiza su desarrollo al hacerlos parte de un proyecto más integral. O sea, cuando ocurren "al interior" de la universidad.

Solamente de ese modo, los docentes realizan ellos mismos la experiencia de desenvolverse en el seno de un ámbito institucional, que deja de ser formal y sólo físico para devenir un espacio de prácticas integradas y articuladas. Que es el modo como se va conformando una lógica profesional, objetivo éste, prioritario para el aprendizaje de los estudiantes a los que deberán enseñar.

## CONCLUSIONES

Nos hemos propuesto dar otro marco de contención a la formación intelectual y teórica de nuestros docentes; arraigarlos a la institución en la que se desempeñan, que lejos de ser un conjunto de propuestas académicas separadas, se propone estructurar una oferta académica de mayor libertad, flexibilidad y circulación que la de lugares estancos, unívocos, autosuficientes y, por eso, necesariamente aislados.

Elo es así por entender que el mundo en el que habrán de ejercer sus profesiones nuestros egresados tendrá esas características y que la universidad para ser coherente con el nivel académico que debe regirla debe reproducir la realidad social en sus prácticas formativas. Para que los estudiantes adquieran esa visión y las capacidades consecuentes deben formarse en una institución con esa visión y con los medios para implementarla en sus currícula.

Esa tarea es el tuétano de la función docente. Por esa misma razón, sus docentes deben ser formados en esa lógica. Universidad, carrera, docentes, planes de estudio, asignaturas y actividades académicas, metodologías y estudiantes están todos recorridos por la misma impronta, por similar direccionalidad formativa.

## BIBLIOGRAFÍA

*Ardoino, Jacques (1991). "El Análisis Multirreferencial". In Sciences de L'éducation, Sciences Majeures. Actes de Journees D'étude Tenues a L'occasion Des 21 Ans Des Sciences de*

*L'éducation. Jacques Ardoino, ed. Pp. 173–181. Colección Recherches et Sciences de L'éducation. Issy-les-Moulineaux: EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation.*

*Bourdieu, Pierre (1984). "Homo Academicus". Paris: Éditions de Minuit.*

*Davini, María Cristina (1995). "La Formación docente en cuestión: Política y Pedagogía". Bs As: Paidós.*

*Diker, G. y Terigi, F. (1997). "La Formación de maestros y profesores: Hoja de ruta". Bs. As: Paidós.*

*Ezcurra, Ana María (2007). "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidades de las instituciones universitarias". Cuaderno de Pedagogía Universitaria 2, Universidad Nacional de General Sarmiento.*

*Gimeno Sacristán, José (1988). "El Curriculum: una reflexión sobre la práctica". España: Morata.*

*Litwin, Edith (2008). "El Oficio de Enseñar: condiciones y contextos". Bs As: Paidós.*

*Martínez Bonafé, Jaume (1995). "Cultura democracia y escuela pública: una hipótesis de trabajo". España.*

*Perrenoud, Phillipe (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". Ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.*

*Saltalamacchia, Homero R. (2012). "Sujeto, Objeto y Complejidad". En el proyecto al análisis: aportes a una investigación cualitativa socialmente Útil. México DF: UAMUI-Porrúa.*

*----- (2011). "Estudios de casos y universales". Cuaderno de Investigación 2(2): 95–166.*

*Saltalamacchia, Homero Rodolfo, Carlos Mundt, Celina Curti, et al. (2011). "La entrada: avances en la investigación en y desde el ingreso". Eduntref.*

*Steiman, Jorge (2004). "¿Que debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la Educación Superior". Bs. As: Jorge Baudino.*

## La Especialización en Docencia Universitaria de la UNPSJB. El desafío de una formación profesional para enseñar en la universidad

- ❖ **SVERDLICK, INGRID**<sup>1</sup> | [ingridsver@gmail.com](mailto:ingridsver@gmail.com)
- ❖ **ALVAREZ, SUSANA GRACIELA**<sup>2</sup> | [sgralvarez@gmail.com](mailto:sgralvarez@gmail.com)
- ❖ **MALDONADO, CLAUDIA LIDIA**<sup>2</sup> | [clamaldonado@speedy.com.ar](mailto:clamaldonado@speedy.com.ar)
- ❖ **CAMBARERI, SANDRA ANDREA**<sup>2</sup> | [sacambareri@gmail.com](mailto:sacambareri@gmail.com)

<sup>1</sup> UNAJ, Argentina.

<sup>2</sup> UNPSJB, Argentina.

### RESUMEN

Las y los docentes universitarios suelen llegar a la docencia luego de transitar una formación profesional o académica y en el marco de un proceso tutelado por profesoras y profesores de la universidad (que a su vez siguieron el mismo trayecto). Esto es, el acceso a la profesión de enseñar no supone haber tenido una formación pedagógica sistemática previa. La necesidad de una formación específica para la enseñanza, viene siendo reconocida desde hace casi dos décadas en Argentina y ha dado lugar a una proliferación de ofertas de Posgrado orientadas a la formación docente.

En esta presentación queremos compartir la experiencia que venimos desarrollando con la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, dando cuenta de los antecedentes, los contextos y las condiciones en las que se originó, los propósitos y fundamentos que la orientan, la propuesta curricular y docente. Nos interesa también promover la reflexión sobre lo que se está generando, recuperando la mirada de los estudiantes, su perfil, sus expectativas y sentires de quienes han transitado esta formación.

**PALABRAS CLAVE:** Docencia, Universidad, Formación, Enseñanza, Prácticas

## INTRODUCCIÓN

La reflexión sobre la universidad resulta relevante no sólo desde una inquietud originada en la pedagogía o en la historia, sino también, como una pregunta política, entendiendo al sistema universitario conformado por las universidades públicas, como una instancia fundamental del sistema educativo, y también del sistema científico y tecnológico, y por ello, centro de una serie de políticas que se articulan con cuestiones como la producción de conocimiento, la democratización de las sociedades o incluso su desarrollo. (Unzue, M. 2011)

En el año 1986 y bajo la gestión del primer Rector electo democráticamente en la historia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), la preocupación por darle centralidad a las cuestiones específicas relacionadas con la docencia universitaria, se vio plasmada en la creación y desarrollo de distintas unidades para el asesoramiento pedagógico, la formación en docencia universitaria, la atención al ingresante, la orientación educativa, la permanencia, el egreso, el desarrollo de innovaciones, la educación a distancia, etcétera. Todas ellas dependientes de la Secretaría Académica de la Universidad.

En aquella época, el acelerado proceso de expansión de la universidad expresado en el incremento de la planta docente, el aumento de la matrícula y la creación de nuevas carreras, fue mostrando una problemática que con el tiempo se fue agudizando, y aún continúa. Concretamente nos referimos a la reproducción de prácticas de enseñanza tradicionales (mayormente de tipo magisterial), sostenidas fundamentalmente por el conocimiento disciplinar y el ejercicio profesional y carentes de fundamentos pedagógico-didácticos. En ese tiempo, con el reconocimiento de una falta de formación para la enseñanza, se desarrolló, bajo la coordinación de Cayetano de Lella, el Seminario de Introducción a la Docencia Universitaria (SIDU) destinado a una población heterogénea de profesionales/docentes. Con el SIDU se empezó a hablar de provocar un descentramiento en las prácticas instituidas y una desestructuración inicial de estereotipos. La estrategia del Seminario apuntó a la



transformación de la enseñanza universitaria, intentando develar supuestos y buscando alternativas de profesionalización docente.

Como continuidad y profundizando la línea de formación docente, en el año 1988 la UNPSJB fue pionera en el país al desarrollar las carreras de posgrado “Especialización en Docencia Universitaria” y “Maestría en Educación Superior”. La experiencia de formación de Especialistas en Docencia Universitaria en la UNPSJB buscó, fundamentalmente superar los modelos elitistas que muchas veces marcaron los niveles cuaternarios en América Latina para contribuir con la formación de profesionales, capacitados para desempeñar tareas de docencia que apoyen el mejoramiento de la calidad en la formación de grado de los estudiantes universitarios. Con esa propuesta, sin duda se pretendía jerarquizar la enseñanza como función sustantiva de la Universidad.

Desde entonces, en casi todas las Universidades Nacionales del país, surgieron programas de estudio (especializaciones y maestrías) dirigidos a la formación de docentes universitarios, en los cuales parece haberse asumido la necesidad de formar a los docentes en el campo de la enseñanza, superando la histórica y tradicional manera de formación de los docentes, a través de la tutela de profesores más experimentados y en el marco de las cátedras.

Aquella oferta pionera en la UNPSJB fue discontinuada por razones institucionales y económicas, luego de tres cohortes desarrolladas sucesivamente en las sedes de Comodoro Rivadavia y Trelew (año 1990) y luego en Ushuaia (año 1998). Esta situación no impidió dar continuidad a las acciones formativas a través de la Dirección General de Servicios Académicos, la cual desarrolló su actividad focalizándose en la capacitación docente e incluyendo como destinatarios a todos los docentes, desde profesores hasta ayudantes de segunda. El sostenimiento de la actividad permitió la consolidación de un Programa que -por su estabilidad institucional- se configuró como el espacio para la pedagogía universitaria y de intervención en relación con la formación docente.

En 2013 la situación de la UNPSJB era muy diferente respecto de aquella de su época de expansión, aunque la problemática de la formación docente seguía vigente. Un rápido diagnóstico permitía visualizar un estudiantado numeroso y altamente heterogéneo en el ingreso que se iba perdiendo conforme se avanzaba en las carreras, con un saldo de muy bajas tasas de graduación y altas tasas de abandono. Esta problemática parecía convergente con un

profesorado que se visualizaba a sí mismo como altamente profesionalizado y débilmente capacitado en los asuntos específicos que conciernen a la enseñanza.

El acumulado de la experiencia formativa desarrollada por la Dirección General de Servicios Académicos y un encuadre institucional que sostenía que las prácticas de diseño, desarrollo y coordinación de procesos de formación al interior de la universidad debían entrar en diálogo con los nuevos problemas que afectaban el aula universitaria, abrieron la puerta para proponer nuevamente una oferta de posgrado para la docencia universitaria. La nueva oferta se diseñó y aprobó por el Consejo Superior en 2013. En 2015, la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria fue acreditada por CONEAU Res.ME 940 / 17 y se dio inicio a una nueva aventura en la formación docente en UNPSJB.

Con esta presentación, queremos compartir la experiencia que se está desarrollando (ya se está en la 3ra cohorte) y dar continuidad a un debate que sigue siendo muy actual y que requiere jerarquizar la docencia, ubicándola en igualdad de condiciones respecto de la sobrevalorada actividad de investigación.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **La “Especialización en Docencia Universitaria” versión 2015**

Entendemos que las universidades son instituciones de generación, transferencia, transmisión y utilización del conocimiento; constituyen redes, producen intercambios y contribuyen con el desarrollo de nuestras sociedades. Para el cumplimiento de sus funciones, además de contar con estructuras, recursos materiales y financieros y normativa; la universidad existe fundamentalmente por las personas que la integran, a través de sus interacciones. Es así que la universidad no es una realidad fija y acabada, es una obra en construcción y de responsabilidad colectiva, en la cual resalta el protagonismo de los sujetos que dan vida a la institución. La actividad docente y en particular la enseñanza en la universidad viene siendo objeto de múltiples análisis y reflexiones en el campo pedagógico, tanto por las especificidades disciplinares y las particularidades didácticas de este nivel, cuanto por el lugar estratégico que

tiene para nuestra sociedad en tanto institución formadora de científicos y profesionales (Sverdlick, 2005, 2011 y 2013).

Desde nuestro punto de vista, la enseñanza universitaria, en tanto problema complejo requiere un abordaje que contemple las dimensiones específicas de la universidad, en perspectiva histórica, política, social y pedagógica. Por ello, desde esa mirada, pensamos en la necesidad de una oferta en la que concurren distintos campos disciplinares para comprender las problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje en la Universidad, de tal modo que sea habilitante para la construcción de una mirada analítica y crítica sobre las experiencias y prácticas de enseñanza.

Es así que el enfoque formativo y la organización curricular de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria propone analizar la docencia universitaria en contexto, abordando la comprensión de las problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje, recuperando la propia práctica desde una perspectiva crítica y reflexiva y construyendo fundamentos sólidos que permitan nuevas formas de pensar la enseñanza. El objeto de la Carrera es la contextualización de la función docente y la articulación de la teoría con la práctica pedagógica y con la producción de conocimiento, estimulando la reflexión colectiva y la formación de criterios de actuación en el aula universitaria. En otras palabras, se pretende que los cursantes reconozcan el entorno significativo de las prácticas docentes universitarias y su vinculación con las funciones constitutivas de la institución.

El Plan de Estudios ofrece un espacio de formación que promueve la conformación de equipos de trabajo centrados en la reconstrucción crítica de las prácticas y en la innovación de la enseñanza.

La organización curricular del plan está estructurada en tres ejes y por cada uno de ellos se desarrollan asignaturas, seminarios y talleres. Un primer eje histórico, político e institucional que aporta el marco contextual para comprender a la universidad como una institución educativa y para analizar críticamente sus condiciones y contextos de desarrollo en el abordaje de la tarea docente y en la formación de estudiantes. Un segundo eje en torno a la enseñanza y el aprendizaje en la universidad que centra el foco en la problemática específica de los docentes cuando se enfrentan a los dilemas de enseñar sus disciplinas en el marco de una carrera que los integra; y a su vez, en las cuestiones que se plantean relativas al sujeto de la educación universitaria y cómo comprender el proceso de aprendizaje. Por último un tercer eje que se asienta en la idea de un

docente productor de conocimiento y propone la necesidad de articular en la propia docencia la actividad investigativa inherente al mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Cada uno de estos ejes culmina con un taller integrador y a su vez, estos talleres están articulados entre sí por el mismo equipo docente, dando continuidad a la producción del proyecto para el trabajo final de integración. En efecto, los talleres cumplen una función integradora al promover que las situaciones prácticas que plantean los y las cursantes puedan ser leídas desde ciertos cuerpos teóricos, mientras que, al mismo tiempo, las propias prácticas interpelan a los conceptos teóricos. Constituyen espacios de síntesis por cuanto la formulación y desarrollo de propuestas requieren de la reflexión, del análisis de la acción, de la teoría y de la sistematización.

Con esta estructura organizativa, se propone transitar recorridos que posibiliten, desde el inicio de la formación, recuperar la perspectiva histórica, política e institucional al analizar el sistema universitario argentino desde sus orígenes hasta el presente, a fin de dar cuenta de sus particularidades constitutivas, normativas y culturales. Asimismo, importa abordar el problema de la organización de las universidades en el extenso proceso histórico, deteniéndose en los principales hitos de la universidad argentina, poner en escena las tensiones y debates sociopolíticos y sus implicancias para el gobierno y administración de las instituciones del sistema universitario, planteando los cambios sociales que en las últimas décadas han impactado en la reconfiguración de la Universidad tanto a nivel global como regional. Al considerar el contexto y las condiciones de la enseñanza, la formación decide poner el foco en las preocupaciones y los problemas de los docentes cuando se enfrentan a los dilemas de enseñar y en los aspectos en relación al aprendizaje del sujeto de la educación universitaria. Para ello, la Carrera aborda diferentes aproximaciones a lo que significa enseñar, enseñar hoy y enseñar en la universidad, al “saber y poder hacerlo”, fundamentalmente al poner en diálogo esos conocimientos con la dimensión de la experiencia propia del estudiante y la de otros actores institucionales.

Otro principio fundamental de la formación implica trabajar con la experiencia docente de los participantes para promover la comprensión de la docencia universitaria, sabiendo que las universidades son organizaciones complejas en las cuales el conocimiento ocupa un lugar primordial.

Advertimos las dificultades que tienen los docentes universitarios para lograr que sus alumnos aprendan los contenidos de las disciplinas que enseñan, por ello trabajar sobre la enseñanza en la Universidad nos convoca a reflexionar acerca de los propios fines y las formas de trabajo al interior de la cultura universitaria, el sentido de la docencia y el protagonismo del profesor, lo cual supone dialogar y discutir respecto de nuestras prácticas de enseñanza en el actual contexto social, cultural y educativo del siglo XXI. En tiempos en que la enseñanza se complejiza, si bien es necesario sumar a la formación nuevos conocimientos formales, dotarlos de mayor complejidad y profundidad, también se requiere poner en valor, recuperar y poner a dialogar aquellos saberes (de la experiencia) que aluden a lo particular, a la producción, a la creación y a la experticia en lo que se hace (Alliaud, 2017).

Somos conscientes que se aprende a enseñar enseñando, poniendo en situación, creando y recreando los saberes formalizados pedagógicos y disciplinares, y no con instructivos técnicos de enseñanza. Es así que en esta formación, la práctica, como eje e hilo conductor de la formación, constituye un espacio donde los estudiantes trabajan cooperativamente desde un enfoque interdisciplinario, articulando los aspectos teóricos abordados en la Carrera de Especialización con las experiencias concretas de docencia universitaria que cada participante tiene y desarrolla cotidianamente.

El taller integrador se propone atravesar la formación construyendo un ámbito donde las personas trabajen cooperativamente, donde se aprende haciendo junto con otros, siendo la relación teoría práctica, la dimensión que articula el conocimiento y la acción en una realidad concreta. Tiene como propósito lograr que los estudiantes diseñen un proyecto de investigación y análisis de una práctica docente específica, orientando en este proceso, el desarrollo del trabajo final (TFI) de cada uno de los estudiantes.

El Taller Integrador tiene como finalidad realizar un seguimiento personalizado del avance de los borradores preliminares o proyecto de sus TFI.

Como es habitual en todas las ofertas de posgrado, la realización del Trabajo Final resulta una instancia de mucha complejidad. Los y las estudiantes ya no están contenidas por el cursado de espacios curriculares y, en muchos casos, se quedan en soledad con sus inquietudes e incertidumbres. Otra cuestión que resulta muy común es “un doble timón” o “acompañamiento en paralelo” que puede producirse en el último tramo de la cursada, en el

momento que se está diseñando el proyecto de TFI. Cuando las y los estudiantes cuentan con su tutor/a para hacer el seguimiento de sus proyectos, es importante la articulación entre ese aporte y el trabajo colectivo del Taller integrador.

### **Las y los estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria**

La Carrera viene siendo altamente demandada. Cada vez que se abre una pre-inscripción, llegamos a tener un listado de interesadas/os de alrededor de 450 personas, sobre los cuales es necesario hacer una selección para no sobrepasar los 50 estudiantes.

Hasta el momento, se han desarrollado tres cohortes de la Especialización. Dos de ellas, ya finalizaron completamente la cursada de las asignaturas, los seminarios y talleres del plan de estudios. Cinco estudiantes finalizaron sus Trabajos Finales de Integración y están a la espera de la evaluación por parte del jurado. Hay una buena cantidad de estudiantes, que siguen con entusiasmo el difícil proceso de llevar adelante sus trabajos finales y la tercera cohorte ha iniciado la cursada en el presente ciclo lectivo 2018, conformando aproximadamente un grupo de 50 estudiantes.

Los estudiantes son profesionales y docentes de las distintas Unidades Académicas de la sede Comodoro Rivadavia que –por diversos motivos- sienten la necesidad de buscar alternativas de formación que los aproxime a un conocimiento pedagógico específico. Por lo general expresan la necesidad de contar con herramientas que la formación disciplinar no les ha ofrecido y que tampoco han encontrado en las experiencias de la práctica de enseñar.

Son docentes de profesiones muy heterogéneas, en su mayoría forman parte de cátedras de distintas carreras como Medicina, Enfermería, Bioquímica, Contador Público, Idioma, Ingeniería, Abogacía, Trabajo Social, Comunicación Social, entre otras. También se acercan docentes de otros niveles educativos y profesionales que buscan acercarse a la universidad. Es así que nos encontramos en presencia de una variedad de formas de pensar la docencia y también la producción de conocimiento. Podemos afirmar que el hacer docente guarda cierto hilo de continuidad con la experiencia que se tiene como alumno universitario. El paso por el sistema universitario en condición de alumno durante el proceso de formación de grado en un particular campo académico, profesional y científico, conforma una biografía que lo enfrenta a

modos particulares de posicionarse como sujeto en las prácticas docentes. La instancia de ser alumno en dicho contexto implica el acceso a los conocimientos que le permiten incluirse en un determinado campo disciplinar-profesional y a la vez supone la asimilación de modelos de enseñanza, formas de apropiación del conocimiento y de ser docente legitimadas e históricamente conformadas.

En la pre-inscripción de una cohorte, se solicita a los y las postulantes que expresen sus expectativas. Al leer sobre lo que se espera, nos encontramos con manifestaciones centradas en aspectos que van desde la necesidad de contar con instrumentos para el abordaje de su práctica como docente, hasta el mejoramiento de sus prácticas profesionales que impliquen la reflexión y la búsqueda de soluciones frente a los problemas de la enseñanza. De las respuestas recibidas sobre los motivos para iniciar esta formación, recuperamos las siguientes expresiones:

*“Es mi interés continuar en el proceso formativo vinculado a mi rol docente. Por cuanto si bien, es una preocupación permanente el poder contar con más y mejores herramientas de trabajo, considero primordial trabajar de manera más exhaustiva en los fundamentos disciplinares de la docencia. En especial en el ámbito universitario en el cual me desempeño, donde las problemáticas de los estudiantes universitarios ingresantes presentan un nivel de complejidad tal que exige una mayor preparación y formación como docentes” (Trabajadora Social)*

*“El fin principal es mejorar la calidad de las clases en todos los aspectos posibles. El desarrollo de la actividad docente en materias de la carrera de Ingeniería implica un desafío adicional a la necesidad constante de perfeccionamiento técnico. Aspiro a que a través del desarrollo de la especialización la formación académica recibida pueda ser complementada para poder desarrollar las competencias tecnológicas, comunicativas y expresivas, y dinamizar la práctica pedagógica” (Ingeniera en Construcciones)*

*“(...) me encuentro interesada en aprender y desarrollar nuevas técnicas de enseñanza para mejorar la educación tanto áulica como en los laboratorios y transmitir las modificaciones que son necesarias en las adecuaciones de los planes de estudio de las carreras en las que me desempeño como docente” (Bioquímica)*

Otros referencian la necesidad de seguir aprendiendo permanentemente, señalando que su interés se relaciona con las implicancias de la tarea docente;

*“(...) poder incorporar las herramientas que aporta el presente programa, a fin de aplicarlas en los diferentes escenarios para la capacitación de recurso humano. Con la convicción de que siempre estamos aprendiendo. También al ejercitar el rol docente de “enseñar” estamos a la vez, aprendiendo” (Médica)*

*“Considero que es un espacio de estudio y profundización de conocimientos que puede proveerme de un marco teórico que enriquecerá mi profesión al permitirme desarrollarla, tanto en el campo específico de la práctica docente como en instancias de gestión, desde una perspectiva fundamentada, reflexiva y crítica” (Profesora de Matemática)*

Al finalizar la cursada de cada eje, generamos un espacio de autoevaluación, en la que las y los estudiantes expresan sus opiniones sobre los y las docentes, los contenidos, la dinámica del curso, materiales y recursos, la evaluación, etc. Nos resultó gratificante saber que muchos afirman haber transitado una formación que les permitió empezar a comprender los sentidos de la docencia y les generó el compromiso de acompañar a los alumnos. También pudimos apreciar cómo fueron cambiando su visión sobre la enseñanza al tomar conciencia sobre la complejidad que tiene este proceso, a partir de la posibilidad del encuentro con el otro desde un espacio para pensar y construir. En los espacios autoevaluativos, pudimos vislumbrar cómo la formación logró convocarlos a reflexionar sobre el oficio de enseñar, avanzando o superando sus primeras ideas sobre las concepciones de docencia que poseían de manera tan arraigada e incuestionable. Algunos plantearon:

*“(...) después de cursar este posgrado me considero pre-docente. Aquí encontré otras visiones del mundo de la docencia, nuevas lecturas desconocidas para mí. Pero esto va a seguir, no cerré aún mis ideas...” (Médica)*



*“(...) Mi expectativa era encontrar herramientas, ¡pero me encontré con algo más complejo, completo y movilizador...volvería a recurrir algunos espacios!! Porque algunas cosas se pierden, es mucho para procesar...” (Licenciado en Ciencia Política)*

*“A mí el posgrado me cambió muchos puntos de vista. En mi práctica diaria me surgieron otros interrogantes. Trabajo hace 20 años y me vi reflejada en la historia de la universidad. Me di cuenta que mientras yo daba clases sucedían muchas cosas en la historia de la universidad argentina de las que ahora puedo ser consciente y eso fue muy distinto a lo que pensé que iba a encontrar, me abrió otro mundo (...)” (Licenciada en Informática)*

A partir de algunas de sus expresiones, observamos un grupo de profesionales que se conforma como colectivo de aprendizaje con diferentes lógicas disciplinares en permanente conversación con el ejercicio de la profesión docente. Algunos asuntos atraviesan, como preocupación, a la gran mayoría de las y los cursantes: el uso de TIC y su relación con la enseñanza, los procesos de evaluación, la relación entre la docencia y la investigación, la relación entre asignaturas muy teóricas y la necesidad de la práctica concreta, la disociación de los espacios de práctica de la vida en las aulas, etc. También emergen otros temas sobre los cuales el estudiantado se siente muy movilizado. Estos en general están en relación con otras formas de mirar la realidad y pensar la producción de conocimiento.

### **Sobre los docentes**

Este posgrado busca construirse sobre concepciones que van tomando cuerpo configurándose y potenciándose durante su implementación y constituyéndose en un basamento de la formación docente en esta institución universitaria. En este sentido, cobra particular importancia la coherencia entre las formas de enseñar de las y los docentes del posgrado y lo que se está comunicando en términos de contenidos específicos. Es así que una de nuestras preocupaciones al conformar un cuerpo docente para esta oferta académica, estuvo orientada por la búsqueda de un grupo de personas que se comprometan en un trabajo colectivo, superador del tradicional docente de posgrado que “toca y se va”.

Para ello, se organizaron equipos docentes por cada espacio curricular, integrados por docentes expertos de otras instituciones universitarias que lograron entrar en diálogo desde la elaboración, el desarrollo y la evaluación de las propuestas curriculares, con docentes locales que desde sus saberes y experiencias aportaron la mirada institucional desde el conocimiento contextualizado y desde las problemáticas específicas de la enseñanza en la UNPSJB.

Como dinámica general, durante el año se realizan reuniones con las y los docentes con el cometido de recuperar el tránsito que los profesores realizan en cada uno de los ejes de la formación, que compartan las características de los estudiantes, que propongan cambios en los propios espacios, compartan estrategias de evaluación y vayan configurándose como un colectivo de trabajo.

Se promueve el conocimiento del plan para pensar cada asignatura o seminario, y el esfuerzo por articular los trabajos de evaluación que se solicita a las y los estudiantes. La evaluación se constituye, no sólo como una preocupación de aprobación, también como un problema pedagógico que resulta de interés para las y los cursantes. En este sentido, se ha venido trabajando con el cuerpo docente para generar diferentes estrategias de evaluación, superando el tradicional trabajo monográfico o documento que luego se va acumulando como deudas difíciles de abordar. En esta línea, se han propuesto ejercicios de evaluación que culminan con el curso y trabajos que se articulan entre asignaturas.

Esta conformación de equipos de trabajo implica un proceso de construcción de lógicas y maneras particulares de funcionar, que permiten ir tomando decisiones y estableciendo acuerdos entre los y las docentes.

En general advertimos satisfacción, e incluso sorpresa por lo que este posgrado produce.

*“(...) la experiencia fue intensa, fui viendo de cerca la propuesta de esta especialización, los estudiantes destacan el acompañamiento y esto habla de procesos formativos que se proponen en todo momento, valorizando las demandas y experiencias que los docentes traen (...)” (docente)*

*“(...) rescato la esencia de este posgrado desde lo fundacional, hubo cambios porque la historia cambió, pero siento que subyace la coherencia y la concepción ideológica de sus orígenes, cada uno decide lo que quiere que le pase con este proceso de formación” (docente)*

*“(...) experimentamos en este espacio de formación –y en un breve lapso- las transformaciones asociadas con el enseñar y el aprender... las “obras” producidas por los estudiantes así lo demuestran. Estas producciones fueron elaboradas a partir de un aprendizaje que juntos experimentamos, desde los propios dichos y saberes pudiendo construir una producción colectiva” (docente)*

## **CONCLUSIONES**

La experiencia desarrollada hasta aquí deja en claro la importancia de atender la preocupación de las y los docentes de la universidad en relación con las complejas situaciones que genera la gran cantidad de estudiantes con dificultades para sostener sus estudios universitarios. Los índices de recursada, fracaso y cronicidad de los estudiantes reclaman innovaciones organizativas para encontrar formas de apoyo y de ayuda, así como también para analizar los requerimientos singulares que tiene la enseñanza en los distintos campos específicos. Además, hacen indispensable el desarrollo de nuevas capacidades en los docentes para el uso de herramientas didácticas, tecnológicas y psicosociales que permitan alcanzar mejores probabilidades de enfrentar esos problemas.

La necesidad de recuperar la continuidad de las acciones de formación de posgrado en docencia universitaria bajo un encuadre político institucional que sostiene que las prácticas de diseño, desarrollo y coordinación de procesos de formación al interior de la universidad deben entrar en diálogo con los nuevos problemas que afectan al aula universitaria permitieron desarrollar la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

En un plano institucional, la UNPSJB sostiene un núcleo de preocupaciones que se manifiesta en distintas situaciones: la presencia de una población numerosa en el ingreso a la vez que una extremadamente reducida en los años superiores, que por otra parte es altamente heterogénea; las relaciones entre el espacio social de las profesiones y el espacio de formación profesional y la devaluación de las certificaciones en un mercado laboral potencialmente restrictivo o inestable para los graduados.

El desarrollo de esta Especialización ha permitido hasta el momento dar centralidad a algunas problemáticas que pueden ubicarse en un espacio de intersección entre las preocupaciones institucionales y las que las y los docentes manifiestan referidas a la enseñanza de sus asignaturas. Algunos de los temas que se han presentado en los Trabajos finales de integración, dan cuenta de esta situación: las prácticas de evaluación y los estudiantes universitarios en el ámbito de la carrera de Bioquímica; las estrategias de aprendizaje que utilizan los alumnos en carreras de tecnicaturas en ciencias naturales; procesos de autoevaluación de la carrera de medicina; procesos de elaboración de tesis de grado en la carrera de Trabajo Social, articulación entre docencia e investigación en la Universidad, la enseñanza y el aprendizaje en las carreras de enfermería, practicas docentes inclusivas y dificultades de los estudiantes universitarios en primer año de Medicina, entre otros.

La Especialización está enmarcada en aspectos organizativos y normativos propios de una propuesta de posgrado, lo que le otorga un marco institucional. Sin embargo, fueron surgiendo emergentes y necesidades en su implementación que requirieron atención, como por ej., la construcción de un documento vinculado a orientaciones pedagógicas para la elaboración del Trabajo Final de Integración; la elaboración de pautas orientadoras vinculadas a la evaluación de los trabajos finales; la necesidad de proponer modificaciones al reglamento interno de la carrera vinculadas a aspectos administrativos; la incorporación de nuevos miembros al cuerpo docente del posgrado, entre otros. Esta oferta formativa está pensada en términos dinámicos, en permanente movimiento, capaz de incorporar cambios y transformaciones y que busca coherencia entre lo que propone y lo que efectivamente sucede en el proceso de construcción de sentidos sobre la enseñanza en la universidad. Ese es el desafío actual al que estamos abocados pero puesta la vista en la proyección de nuevas propuestas –no sólo de posgrado sino otras vinculadas a la investigación y la difusión del conocimiento- en pos del fortalecimiento de la docencia universitaria en la UNPSJB.

## BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A (2017). *“La docencia como oficio artesanal: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias en Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio”*. Buenos Aires: Paidós.

Cambareri, S, (2016). *“Informe docente del Seminario-Taller: La Práctica Docente en la Universidad”*.

Documento resguardado en la DGSA - Secretaría Académica de la UNPSJB.

Ezcurra, A.; De Lella, C.; Krotsch, P. (1990). *“Formación docente e innovación educativa”*. Cuadernos REI Argentina SA – Institutos de Estudio y Acción Social. Bs. As: Aique grupo editor

Maldonado, C.; Cambareri, S. (2016). *“Primer informe de evaluación del proceso de los estudiante - primera cohorte”*. Documento resguardado en la DGSA- Secretaría Académica de la UNPSJB.

Maldonado, C.; Cambareri, S.; Bordon, M. (2016). *“Informe de evaluación del proceso con docentes de la Especialización en Docencia Universitaria”*. Primera y segunda cohorte. Documento resguardado en la DGSA- Secretaría Académica de la UNPSJB.

Munoz, O. (2016). *“Registro de trabajos finales de integración. Primera Cohorte”*. Publicado en la página oficial de la DGSA [www.dgsa.unp.edu.ar/?page\\_id=864](http://www.dgsa.unp.edu.ar/?page_id=864)

Sverdlick, I (2011). *“La evaluación y la acreditación en el Sistema de Educación Superior Universitario en Argentina”*. Campo Grande: Editora da Universidade Católica Dom Bosco. Pag. 15-41. ISSN: 1414-5138 - SERIE-ESTUDOS.

Sverdlick, I (2013). *“Universidad, desigualdad y justicia social”*. En Revista de Educação Pública, jan./abr. 2013. Pag. 63-79. Universidad Federal de Mato Grosso. Cuiabá, Brasil. ISSN 2238-2097

Sverdlick, I et Al (2005). *“Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina”*. LPP editora. ISBN 987-22071-4-3

Unzue, M. (2011). *“Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina”*. Revista Sociedad n°29/30, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

## Formación docente en la Universidad: preocupaciones y ocupaciones

- ❖ **RIMOLI, MARÍA DEL CARMEN** | mcrimoli@gmail.com
- ❖ **SPINELLO, ALICIA** | aspine@fch.unicen.edu.ar

**FCH. Unicen. Argentina**

### **RESUMEN**

Esta presentación se inscribe en el proyecto de investigación “Formación docente y práctica profesional. Articulaciones necesarias”, que se propone fortalecer los procesos de formación docente de la carrera del profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas UNCPBA.

Sabiendo que el campo de la formación es complejo, y que requiere de instancias de prácticas docentes en instituciones externas a la Universidad, esta indagación se orienta a identificar aquellos aspectos que pueden mejorar la práctica profesional futura de las alumnas, a partir de considerar aportes de los docentes y directivos co-formadores.

### **INTRODUCCIÓN**

Esta presentación se inscribe en el proyecto de investigación “Formación docente y práctica profesional. Articulaciones necesarias”, que se propone fortalecer los procesos de formación docente de la carrera del profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas UNCPBA.

Sabiendo que el campo de la formación es complejo, y que requiere de instancias de prácticas docentes en instituciones externas a la Universidad, esta indagación se orienta a identificar

aquellos aspectos que pueden mejorar la práctica profesional futura de las alumnas, a partir de considerar aportes de los docentes y directivos co formadores.

### **Preocupaciones sobre la formación docente**

Las preocupaciones sobre la formación docente ya fueron planteadas en un proyecto precedente, “Formación docente en la Universidad. Significaciones sobre la tarea de enseñar”.(2014-16) que se orientaba “a contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes universitarias, lo que redundará en una mejor calidad de formación del estudiante, futuro docente; a contribuir a la comprensión de los factores de la enseñanza universitaria que luego puedan ser tenidos en cuenta para el diseño de propuestas que apunten al mejoramiento de la actividad docente, promover y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para la formación de recursos humanos de calidad en el ejercicio de la tarea docente”. (Albarello, Rimoli, Spinello 2014)

En esa oportunidad, partimos de considerar que las formulaciones sobre la calidad de los sistemas educativos que se orientaban a la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo, y nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, nos interpelaba respecto de la preparación de los estudiantes para afrontar la cambiante, incierta, y compleja sociedad contemporánea.

Entendíamos que la preparación del profesorado exigía una transformación radical de los modos tradicionales de formación, intentando formar alumnos comprometidos y competentes para acompañar el aprendizaje relevante de los estudiantes, con legitimidad social y profesional. Por ello la tarea del docente debía definir y plantear situaciones en las cuáles los alumnos puedan formar y desarrollar sus capacidades, es decir, construir, modificar y reformular de manera crítica y creativa sus conocimientos, actitudes, creencias y habilidades.

Con esos propósitos, identificamos los rasgos que nuestras alumnas identificaban sobre la tarea docente, sus representaciones al ingresar a la universidad, y las transformaciones que iban ocurriendo a lo largo del tramo formativo, a partir de entrevistas y encuestas a alumnos y docentes, reconociendo que muchas de ellas eran resistentes y persistían a pesar del tiempo de

formación. Además pudimos identificar un tiempo específico con mucho peso en la construcción de posicionamientos docente, como son los espacios de práctica en instituciones educativas.

A partir de ello centramos la atención en el espacio de prácticas pre profesionales, por considerarlas como “espacio articulador” (Rimoli.2015).

Definimos las prácticas docentes como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que enfrenta el docente a la hora de organizar y llevar adelante una propuesta de enseñanza.

Entendimos entonces que los alumnos habían conocido, analizado, criticado e internalizado modelos, prácticas, rutinas escolares, modos de intervención y actuación, que influían en el momento del desempeño en instancias de prácticas.

Esa mirada sobre ese espacio, la hicimos a partir de conceptos teóricos desarrollados en distintas unidades curriculares, de la mirada de los docentes orientadores, de la experiencia aportada por otros docentes de la carrera que transitan las instituciones educativas, y de la mirada crítica que realizaron las mismas alumnas sobre los supuestos y las representaciones que permean sus intervenciones, y sus implicancias en el ámbito de la práctica docente.

Consideramos las distintas experiencias de prácticas (observación, acompañamiento y residencias, prácticas en el nivel superior, y otras prácticas como pasantías y aprendizaje en servicio), las funciones de los docentes orientadores, y de los docentes a cargo de las asignaturas.

Centramos nuestro interés en las Prácticas de Residencia, ya que ellas enfrentan a las alumnas, junto a los docentes orientadores, los docentes designados por la carrera como tutores, y otros agentes de la institución que las reciben, con la responsabilidad de llevar adelante la conducción pedagógica de un grupo de niños durante un lapso de tiempo asignado, respetando y enfrentando todas las vicisitudes que de ello se derive.

Esto nos permitió entender que “Pensar las prácticas docentes como espacios articuladores, de relación y de aprendizaje conjunto, es aceptar, como plantea, Baquero (1997) que la persona "en situación" aprende en interacción con otros y que, estando inserta en la trama social, atraviesa discursos y prácticas desde el lugar que ocupa en instituciones con normas, división de tareas e instrumentos de mediación para actuar y pensar la realidad.



Las estrategias, y en este caso, las estrategias de trabajo docente se adquieren por procesos de reestructuración de la propia práctica, a partir de una reflexión y una toma de conciencia sobre lo que hacemos y como lo hacemos.

En este recorrido por el área de prácticas pretendemos que además de haber trabajado con los recursos cotidianos de observar e imitar, válidos para la resolución de situaciones prácticas, los/las estudiantes, futuros docentes internalicen, desarrollen y construyan criterios propios y compartidos, que les oficien de marco para un "saber hacer".

*"De esta manera las estudiantes, tienen la oportunidad de aprender a controlar y regular sus propios procesos cognitivos, así como a habituarse a reflexionar sobre su propio conocimiento, es decir, a ejercitar el metaconocimiento". (Pozo, 1996, p.100).*

También en este proceso quedan involucrados los profesores, ya que sólo habrá estudiantes reflexivos si previamente los "expertos" son capaces de cuestionar sus propias prácticas, advertir sus dificultades, y desde allí sintiéndose parte de ese sistema, son capaces de transferir conocimientos y el control a sus alumnos.

*"Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación." (Bruner, 1998, p. 29).*

### **Ocupados de la formación docente**

A partir de estos análisis, entendimos que era imprescindible sumar una mirada y opinión "externa" a la universidad, de aquellos actores que participan como co responsables de la formación de las alumnas en instancias de práctica, y que era necesaria una articulación de modos, prácticas e intencionalidades para llevar a cabo la tarea de formación.

Respecto a la mirada de externalidad de actores, en las últimas investigaciones, y análisis de experiencias prácticas, se habla de escuelas asociadas, por considerar que los docentes orientadores y otros docentes institucionales tienen una importancia clave en el acompañamiento a

las alumnas, otorgándoles diferentes funciones, y considerando además que pueden constituirse en “modelos o antimodelos de práctica. Pero más allá de eso, su experiencia práctica aporta saberes necesarios.

Nos propusimos identificar aspectos problemáticos de la formación docente, coincidencias y diferencias entre los actores que participan de ese tránsito inicial, para colaborar en la construcción de una forma particular de ejercer la docencia, con fuerte compromiso y responsabilidad de relevancia social.

“Formas y pre-formas” (Rimoli, Spinello.2018) van construyendo modos de decir, de actuar y de perfilar una tarea docente en permanente transformación.

En este tejido de interacciones, seguimos analizando las voces de todos los que se ocupan del acompañamiento de las alumnas en situación de prácticas.

En este caso nos centraremos en algunos conceptos relevados en (encuesta/entrevista) a directores de instituciones co formadoras del medio local, que también se “ocupan” de la formación de las alumnas en situación de prácticas, y cuyas opiniones y reflexiones nos permite mejorar nuestra propia tarea docente.

El instrumento tuvo la intención de relevar por un lado, cómo se tramitan los acuerdos/ encuadres de trabajo institucionales; identificar los aspectos más valorados del trabajo del alumno en situación de prácticas, y recabar información sobre aspectos a mejorar como producto de esas experiencias. Indicamos que estamos en proceso de análisis de esas encuestas, y solo podemos establecer algunas conclusiones parciales.

Destacamos como interesante que todas las directoras indican que se establecen acuerdos previos, relacionados más con aspectos formales (horarios, ingresos, espacios, tiempos, entrega de planificaciones), sin embargo a la hora de identificar los aspectos más valorados del alumno en situación de prácticas, hacen alusión a:

*“Actitud activa, iniciativa, puntualidad, predisposición, lenguaje acorde” (D1)*

*“El compromiso con la institución, los alumnos y la comunidad - la cordialidad - el respeto – la responsabilidad – la apertura al asesoramiento y las expectativas de superación y aprendizaje personal en pos del mejor desarrollo de su rol en el proceso de enseñanza” (D2)*

Y cuando se les pregunta por dificultades observadas, vuelven a mencionar la falta de iniciativa en algunas alumnas.

Esta primera aproximación, nos indica que sería interesante revisar los criterios con que se establecen los acuerdos de trabajo conjunto con las instituciones co formadoras, ya que lo valorado excede lo formal – administrativo. Y por otra parte, las alumnas no advierten este tránsito como espacio de autonomía y toma de decisiones por su cuenta; aspecto que parece ser muy valorado.

### **A MODO DE CIERRE**

Las prácticas docentes se llevan a cabo en Instituciones Educativas del Nivel Inicial, y exige un trabajo diario, en relación con los otros docentes, con los actores, y en contacto con los alumnos. En dichas instituciones se juegan expectativas relacionadas con tradiciones que subyacen en las escuelas, y con experiencias profesionales personales, que constituyen un currículum oculto que también interactúa cotidianamente. Las tradiciones determinan prácticas y se instalan en acciones y discursos. Se podría hablar de hábitos, al decir de Bourdieu, como principios generadores y organizadores de prácticas.

Por eso las alumnas practicantes, deberían dialogar e interactuar con toda la situación, tratar de entender sus múltiples condicionamientos, aprender en ese intercambio nuevos marcos y formas de actuar en la institución y en el aula. Es decir, deben construir maneras de interacción particulares.

Como sostiene Jenifer Guevara (2016), revisar estas instancias: “da cuenta de la relevancia de pensar la organización curricular y pedagógica de las prácticas desde una perspectiva triádica. Esto implica visibilizar el papel formativo del docente orientador y, en consecuencia, considerar la existencia de otros formadores”

## BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, R., y otros (2009). *"Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias"*. Bs. As: Paidós.

BICECCI, M. (1993). *"Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico"*. En *Revista Perfiles Educativos* N° 60, abril-junio, UNAM-SSA.

BRANDAUER, P. y otros (2007). *"La formación docente frente al desafío de la diversidad"*. En Ponencia presentada en Cuarto Congreso Nacional y Segundo internacional de investigación educativa. Universidad de Comahue. Abril de 2007.

CASTORINA A. Y BARREIRO, A (2006). *"Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática"*, en: *Boletín de Psicología*, No. 86, Marzo.

DIKER, G. y TERIGI, F. (1997). *"La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós cuestiones de educación"*. Buenos Aires: Paidós.

FELMAN, D. (1999). *"Ayudar a enseñar"*. Buenos Aires: Aique.

GUEVARA, JENIFER (2016). *"La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. Espacios en Blanco. Serie indagaciones vol.26 no.2, Tandil.*

HUERTAS, MONTERO (2000). *"La interacción en el aula. Aprender con los demás"*. Buenos Aires: Aique.

JODELET, D. (1984). *"Representaciones sociales, un área en expansión"*. En *Moscovici, S. Psychologiesociale, PUF, París.*

LITWIN, E. (1995). *"Una nueva agenda para la didáctica"* en: *Camilloni, A., C. Davini, G. Edelshtein, E. Litwin, E., Souto, M. y S. Barco. Corrientes contemporáneas de la didáctica, Bs. As: Paidós.*

LITWIN, E. (1997). *"Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior"*. Buenos Aires: Paidós.

LUCARELLI, E. (comp) (2000). *"El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación"*. Educador: Paidós.

MIGNONE, E. (1993). *"Educación en los '90: el desafío de la calidad, la pertinencia, la eficiencia y la equidad"*. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.

MOLL, L. (ed) (1990). *"Vigotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology"*. Cambridge University Press.

*Moran Oviedo, P. y Marin Chavez, E. (1990). "El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento". En Perfiles Educativos N° 47-48, enero-junio, UNAM-SSA.*

*SANJURJO, L (2002). "La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula". Homo Sapiens. Argentina.*

*YUNI, J.A., (Compilador) (2009). "La formación docente, Complejidad y ausencias. Encuentro Grupo Editor. Córdoba.*

Promover la producción de nuevos saberes pedagógicos desde los procesos de formación y análisis de las prácticas docentes en la universidad. Relato de las experiencias en curso en la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP.

- ❖ **FILARDI, MARIANA** | marianafilardi@gmail.com
- ❖ **GALLO, LUCRECIA** | lucreciagallos@gmail.com
- ❖ **LUGONES, MARIANA** | marianalugonesnqn@gmail.com
- ❖ **MORANDI, GLENDA** | glenda.morandi@gmail.com
- ❖ **UNGARO, ANA** | anamungaro@yahoo.com.ar

**Universidad Nacional de La Plata, Argentina.**

## **RESUMEN**

La presente ponencia da cuenta de una experiencia de trabajo en el marco de una política institucional de formación docente desarrollada en la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). El trabajo hará foco en el reconocimiento de los docentes como productores de conocimiento pedagógico tanto en los trabajos finales integradores de cierre de la carrera, como en la revista académica digital Trayectorias Universitarias (<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias> | ISSN 2469 - 0090), del mismo espacio, configurada como un ámbito de comunicación que permite reflexionar sobre las posiciones y prácticas que sostienen docentes, estudiantes y las Unidades Académicas; y los modos en que éstos dialogan respecto de los procesos de formación en la universidad.

La carrera está dirigida a los docentes en ejercicio y tiene como objetivos estratégicos promover un espacio de reflexión-acción sobre la intervención académica, la comprensión crítica de los desafíos que se presentan a la formación universitaria, la generación de conocimientos desde una perspectiva interdisciplinaria y su transferencia a los contextos concretos.

En este sentido, se abordan problemáticas que atraviesan a las prácticas docentes posibilitando la configuración de líneas de innovación pedagógica y la realización de instancias de intercambio académico entre los docentes, favoreciendo la socialización de experiencias innovadoras en la enseñanza universitaria.

Los ejes articuladores de la propuesta de formación están orientados por un lado, hacia enfoques teórico-metodológicos desde los cuales los diferentes espacios curriculares construyen sus propuestas pedagógicas y, por otro lado, el intento de objetivación de cuáles son las problemáticas, inquietudes, saberes, debates que emergen en los espacios de intercambio en los procesos formativos en la universidad. Así se constituyen espacios colectivos de reflexión que posibilitan la producción de conocimientos situados alrededor de las principales problemáticas que atraviesan a la docencia universitaria como son la institución, la enseñanza, el currículo, la evaluación, las tecnologías, la innovación, la escritura académica, entre otras que se visibilizan en las producciones integradoras de los docentes que luego son recuperados en la publicación académica de la revista. Esta última -originada desde el espacio de la carrera, con una periodicidad semestral- recupera una mirada de las coordenadas sociohistóricas en las que buena parte de los entramados claves que configuraron lo social, lo institucional y lo subjetivo se han ido resignificando en la universidad, asumiendo nuevas lógicas. Algunas de ellas provenientes de procesos de ampliación de derechos, de profundización de la participación y democratización colectivos, y otras por el contrario, de mandatos emanados de las agendas del mercado y de modelos sociales de carácter excluyente que debilitan los espacios públicos y su papel en el sostenimiento de los sujetos en un colectivo.

La relevancia de esta cuestión nos posiciona en un escenario -siempre en disputa- en el que la forma en que los saberes se producen, circulan y se distribuyen en las sociedades actuales interpelan a los docentes universitarios problematizando los modos tradicionales de abordar estos procesos la formación.

**PALABRAS CLAVE:** Formación docente, Producción de conocimiento, Universidad Pública.

## INTRODUCCIÓN

La Especialización en Docencia Universitaria (EDU) constituye un proyecto central del área Académica de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Desde su creación se ha configurado como un espacio de referencia institucional tanto para los docentes como para la gestión académica de cada una de las Facultades.

La carrera es una propuesta de formación docente institucional que desde el 2007 se constituye como un ámbito sistemático de referencia y de formación del cuerpo docente de la UNLP, en torno a las problemáticas centrales que hacen al desarrollo de esta práctica pedagógica en la Universidad. Actualmente es una política de formación docente de posgrado que sostiene una perspectiva crítica de profesionalización de la docencia universitaria.

En este sentido, esta experiencia académica se consolida como un espacio de producción de conocimientos sobre la formación universitaria, así como también de innovación para el mejoramiento de la misma. Promueve líneas de acción académico-institucionales que contribuyen a fortalecer la discusión sobre problemáticas de interés en la Universidad. : como son el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos; la revisión de los proyectos curriculares en función de su adecuación a nuevas demandas sociales y productivas, como también a las nuevas formas de producción, circulación y distribución del conocimiento; al desarrollo de prácticas docentes innovadoras centradas en la interpelación crítica y creativa sobre el vínculo de los estudiantes con el conocimiento; a la inclusión de estrategias de innovación centradas en el uso de tecnologías de la comunicación; en la atención de los nuevos perfiles de alumnos; y consecuentemente a la formación de los docentes en los desafíos que este modelo de universidad supone.

La EDU adquiere así, significatividad institucional y encuentra su identidad como proyecto formativo. Esto se refleja en las producciones de los docentes en sus trabajos de finalización de carrera como también en la participación en espacios de producción, de proyectos y saberes que contribuyen a la conformación del campo de conocimientos sobre la docencia universitaria, como es la revista digital Trayectorias Universitarias<sup>4</sup> -originada en el 2015 desde la EDU, como un espacio de comunicación que reúne reflexiones, experiencias y perspectivas sobre los rasgos que asumen los procesos de formación universitarios- coordinada por la Dirección de



Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNLP y conformada por el conjunto de las Facultades que integran la UNLP.

### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Asistimos a un escenario histórico en el que el conocimiento se ha convertido, quizá como nunca antes, en un objeto de fuerte disputa en tanto las posibilidades de acceso y distribución del mismo tienen consecuencias directas en la conformación de sociedades justas e inclusivas o de sociedades desiguales y excluyentes.

De allí que la forma en que los saberes se producen, circulan y fundamentalmente se distribuyen en las sociedades actuales interpelan a las instituciones universitarias problematizando los modos tradicionales de abordar estos procesos en el seno de las mismas. Es este escenario el que ha puesto sobre la mesa una vez más los debates referidos a la “utilidad” o “aplicabilidad” del conocimiento que se produce y se aprende en las universidades, así como la necesidad de acercar la formación a las “realidades” profesionales y/o sociales en las que esos conocimientos se ponen en juego.

Esta disputa ha expresado, visiblemente, concepciones diferenciadas e incluso opuestas respecto del papel de la universidad y de los sentidos en torno de la idea de aplicabilidad del conocimiento. En un extremo podríamos ubicar demanda de su adaptación y de los profesionales que forma, a las necesidades de innovación del mercado; en otro, al compromiso de la universidad en el logro de la significatividad social de un conocimiento construido para dar respuesta a las necesidades sociales de mejoramiento de la calidad de vida de los grupos y comunidades vulnerables, y de una sociedad justa y plural, en sentido amplio.

En este contexto el enfoque de la formación docente universitaria que se desarrolla desde la EDU se plantea recuperar la posición intelectual crítica de los docentes universitarios configurándolos como productores de saberes pedagógicos en el marco de estas tensiones.

En una breve presentación de la propuesta, resaltamos que la EDU se organiza en dos ciclos de formación que atienden las problemáticas pedagógicas, políticas institucionales, prácticas de enseñanza, intervención y formación académica; recorrido que se sintetiza en Trabajo Integrador Final que se suma a la producción teórica sobre el campo de la docencia universitaria.

Por ser la carrera una política de formación de los docentes, sus estudiantes son docentes en ejercicio de todas las Unidades Académicas (UA) de la UNLP, sin distinción de jerarquía, con experiencia en el desarrollo de la docencia universitaria.

Haciendo un análisis más detallado de la matrícula, podemos resaltar que desde el 2013, sus inscriptos se distribuyen de la siguiente manera: la mayoría son Ayudantes diplomados (65 %), siguiendo en cantidad los Jefes de Trabajos Prácticos (23 %), en una menor proporción se encuentran los Profesores Adjuntos (10 %), y Titulares (2 %).

Estos datos nos muestran el interés que surge desde los docentes de nuestra casa de estudios que se están iniciando -ayudantes y JTP- quienes llevan adelante el desarrollo de la enseñanza denominada “práctica”, estando en contacto más directo con los estudiantes especialmente en universidades de importante matrícula como es el caso de la UNLP.

En cuanto a las particularidades de la formación de origen de los docentes que asisten, provienen de todas las UA de la UNLP, pero en un porcentaje mayor se registra una clara preponderancia en todas las cohortes, de las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Médicas, Trabajo Social y Arquitectura<sup>5</sup>. Como características de estas UA podemos resaltar que sus carreras de grado no poseen formación pedagógica. No sucede lo mismo en las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por ejemplo, o de la Facultad de Psicología, Comunicación Social y Bellas Artes que cuentan con formación de profesorado.

En los últimos años las Facultad de las ciencias denominadas “duras” han demostrado un interés notable en la EDU. La Facultad de Ciencias Exactas con un 25% de inscriptos se ha destacado en este sentido, en el año 2016, así como la Facultad de Ciencias Veterinarias que en el mismo año posee un porcentaje similar, seguida por Ciencias Naturales.

En relación con el número de inscriptos a la carrera encontramos que el mismo oscila entre 100 y 120 solicitudes, siendo el año 2007 el que registró un máximo de 170 docentes admitidos a la misma.

Lo interesante de visualizar en la diversidad de la matrícula de la Especialización, es que la misma otorga una multiplicidad de problemáticas y la necesidad de reflexionar y producir conocimientos en torno a esa amplitud de temáticas educativas, además de instalar la discusiones sobre lo pedagógico entre los docentes de la UNLP en un ámbito que se torna multidisciplinario. En este relato particularmentese pretendepresentar las dimensiones configuradoras de la

experiencia de formación docente desde las reflexiones y diálogos generados en el seno de la carrera, como una sistematización que puede contribuir a otras experiencias de formación, en tanto se señalan los problemas, debates y desafíos que interpelan a los docentes universitarios en su conjunto, fundamentalmente en lo que hace a la producción de nuevos saberes pedagógicos en la docencia universitaria.

Se busca objetivar esta experiencia transitada desde la EDU, como estrategia institucional, haciendo eje en la importancia de pensarla como una política de formación docente; es decir, como un espacio relevante y sistemático de producción de conocimientos sobre las prácticas docentes en la universidad.

### **LINEAS DE ACCION:**

A partir del relevamiento y análisis estadístico de registros de la base de datos del software Sistema Único de Información de alumnos de las Universidades Públicas en Argentina (SIU-Guaraní), y del seguimiento de las cohortes de la EDU, se visualiza la información sobre los docentes-cursantes y sus Facultades de origen, lo que nos permite caracterizarlos.

Por otro lado, tomando como unidad de análisis los temas desarrollados en las producciones finales (Trabajo Final Integrador -TFI) de la carrera, se aborda la exploración de los sentidos y prácticas a partir de las cuales se configuran estas producciones académicas sobre la enseñanza, y se reconocen las preocupaciones y temas de interés sobre los que trabajan y producen los docentes/estudiantes de la carrera.

Asimismo, las entrevistas con docentes en proceso de elaboración del Plan de Trabajo Final Integrador y del Trabajo Final, permite profundizar sobre la mirada de los docentes en relación con las propuestas concretas de resolución de la problemáticas trabajadas, como indagar también sobre las dificultades a las que se enfrentan a lo largo de sus prácticas pedagógicas. En este punto, las entrevistas a autoridades de la carrera como así también los debates al interior de la Comisión de Grado Académico, permite vislumbrar una mirada global y analítica de la carrera en torno a todas las Facultades.

Se busca entonces reflexionar centralmente sobre dos cuestiones que aportan a pensar en torno de las producciones de los docentes y en consecuencia a la producción de conocimientos

sobre la docencia universitaria. En estas líneas presentaremos cuestiones relacionadas con los trabajos finales integradores de la EDU y también con la publicación digital “Trayectorias Universitarias”, como un espacio de reflexión sobre la docencia universitaria propio de los docentes-estudiantes de la carrera.

### **Producción de conocimiento situado: las producciones de los estudiantes docentes y sus aportes al campo**

En relación con los planes y trabajos integradores podemos decir que a la fecha se han producido 125 Trabajos Finales Integradores, y 49 docentes han presentado y aprobado su Proyecto de Trabajo Final Integrador.

Las problemáticas que abordan los trabajos producidos pueden reunirse en las siguientes líneas que se inscriben en el campo de la formación universitaria: a) el fortalecimiento de la discusión y las experiencias en torno de la atención a la cuestión de la inclusión en el ingreso, la permanencia y el egreso estudiantil; b) propuestas didácticas innovadoras que articulan la enseñanza con las nuevas formas de producción y distribución de conocimiento, especialmente de articulación entre teoría y práctica, así como con enfoques de complejidad respecto del saber académico y su puesta en juego en el vínculo docente-alumno c) el desarrollo de proyectos curriculares en función de su adecuación a nuevas demandas sociales, como así también a la integración curricular entre ciclos o asignaturas; d) a la inclusión de estrategias de innovación centradas en el uso de tecnologías de la comunicación y la información; e) el abordaje de experiencias de formación en prácticas pre-profesionales de trabajo en territorio; f) el diseño de estrategias de trabajo que atiendan a los nuevos perfiles de alumnos; g) trabajos que abordan la evaluación en la enseñanza universitaria y sus problemáticas, así como el diseño de alternativas metodológicas.

En particular interesa resaltar que el recorrido de los docentes por la carrera remite en forma permanente a la problematización de sus prácticas de enseñanza y la definición de nuevas formas de pensar en torno a ellas, para que finalizando el proceso logren delimitar los problemas de mayor interés y definir líneas de trabajo para producir conocimiento a través de la in-

dagación, generar experiencias innovadoras o sistematizarlas, que son las modalidades teórico-metodológicas posibles de abordaje del trabajo final.

En este sentido, a partir del relevamiento realizado de las temáticas y formas de trabajos más abordadas en Proyectos de TFI y Trabajos Finales podemos decir que durante las primeras cohortes el foco ha estado puesto sobre la investigación de la trayectoria inicial de los alumnos, la elaboración de instancias de acompañamiento y el abordaje de la profesionalización.

En este marco, es interesante mencionar que en el último año se han llevado adelante las Jornadas de Reflexión sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, destinadas a docentes en general y en particular a docentes de la UNLP, en las que se presentaron 200 trabajos que dan cuenta del interés de los docentes por comprometerse con estas cuestiones, como también por llevar adelante experiencias y proyectos en este sentido.

Mientras que en los últimos años las inquietudes de los docentes han tenido más que ver con comenzar a generar condiciones curriculares y didácticas para mejorar la tensión producida entre teoría y práctica y superar la idea de cátedra como compartimento estanco; a partir del diseño de cursos optativos de grado y posgrado identificando áreas de vacancia en la formación, tanto de docentes como de alumnos; el mejoramiento de programas y trabajos prácticos; la elaboración de material didáctico (como libros de cátedra), la introducción de nuevas tecnologías y la definición de talleres integradores y espacios de reflexión intra e intercátedras. Creemos que esto tiene que ver con que el perfil de los profesores que se sumaron a la carrera en su inicio, teníamos presencia de docentes responsables de asignaturas y/o con cargos de gestión académica, que tenían ante sí el desafío de repensar dimensiones de la vida institucional y reorientar el trabajo académico, producto de los cambios en las políticas universitarias, ligadas al gobierno y organización; mientras que los docentes auxiliares dado el lugar que ocupan y el avance de nuevas formas de producción del conocimiento, se ven más interpelados por la innovación de las propuestas de cátedra y las dinámicas áulicas como desafíos centrales.

### **La revista Trayectorias Universitarias: un espacio académico de reflexión**

La revista digital Trayectorias Universitarias<sup>6</sup>, con una periodicidad semestral, es una publicación académica de la carrera que intenta recuperar especialmente los saberes, debates y pro-

blematizaciones construidos a partir de las experiencias concretas de los docentes, en el marco que proponen tanto la EDU como los diferentes ámbitos y espacios en los que acontecen las dinámicas propias de la vida universitaria. En tal sentido, esta iniciativa pone énfasis en constituirse como un espacio de producción de conocimiento y consulta<sup>7</sup> por parte del cuerpo docente de la UNLP y de otras universidades o profesionales externos, dando cuenta de los aspectos comunes que se plantean actualmente en la docencia universitaria, al tiempo que se conforma como un espacio que da lugar al contacto entre las prácticas cotidianas y la formación de los docentes.

Entendemos que las Trayectorias remiten a las posiciones y prácticas de los sujetos en un espacio-tiempo determinado. Un espacio que se propone reflexionar sobre las posiciones y prácticas que sostienen tanto los docentes, como los estudiantes y las propias instituciones, atendiendo a los modos en que éstos dialogan, se imbrican mutuamente y se amalgaman en los procesos de formación en la universidad, reconociendo las experiencias estudiantiles, las prácticas docentes, los recorridos de formación en las instituciones, el currículum y los planes de estudios, así como también en la comunidad y en el espacio social más amplio, delimitando nuevas formas de relación con la realidad, los saberes y los procesos históricos.

La noción de Trayectoria nos posibilita así el reconocimiento de las posiciones y lugares de los actores y las instituciones en un marco socio-histórico que ha desplazado algunos de los sentidos con que éstos fueron tradicionalmente establecidos, tensando tanto sus prácticas como sus identidades. Se recupera de este modo una mirada de las coordenadas sociohistóricas en las que buena parte de los entramados claves que configuraron lo social, lo institucional y lo subjetivo en la universidad se han ido resignificando, asumiendo nuevas lógicas. Algunas de ellas provenientes de procesos de ampliación de derechos, de profundización de la participación y democratización colectivos, y otras por el contrario, devenidas de mandatos emanados de las agendas del mercado y de modelos sociales de carácter excluyente que debilitan los espacios públicos y su papel en el sostenimiento de los sujetos en un colectivo.

En cada uno de sus números, TU se propone abordar una temática en particular, desde las cinco secciones que la constituyen (Dossier, Entrevista, Experiencias y Propuestas, Estudios y Ensayos, Reseñas<sup>8</sup>). Las reflexiones y estudios que allí se encuentran son contribuciones de algunos

referentes académicos y parte de la recuperación de las producciones de los docentes graduados de la Especialización en Docencia Universitaria. El número inicial se proyectó sobre una de las dimensiones cada vez más centrales en la formación universitaria como es el lugar de las prácticas en los procesos de formación. El dos recorre debates, reflexiones y experiencias en torno de las prácticas de evaluación de los procesos de formación en la universidad. Un tercer número abordó las prácticas docentes en el territorio entre las instituciones y los nuevos estudiantes abriendo el debate y la reflexión sobre la afiliación de los jóvenes a la cultura universitaria y el fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles. Mientras que el número cuatro –pronto a publicarse en el mes de agosto- convoca a pensar la enseñanza mediada por tecnologías, a partir de los desafíos y oportunidades que se imponen en la Universidad.

Los más de 50 artículos que lleva publicados la revista<sup>9</sup> han sido elaborados por docentes universitarios comprometidos con los desafíos que supone la Educación Superior, motivados por la producción de nuevos saberes pedagógicos; hablan de vivencias personales, pero fundamentalmente de procesos de formación colectivos, interpelando a otros docentes en la reflexión sobre las propias prácticas, como acción transformadora en este escenario complejo, asumiendo el compromiso sostenido desde la UNLP en la construcción de un conocimiento significativo ante las necesidades sociales.

## CONCLUSIONES

La Especialización en Docencia Universitaria, enmarcada como una política institucional de formación docente trabaja de manera comprometida los procesos de transformación de los procesos de formación en la universidad y contribuye en la construcción de un campo disciplinar situado, como son las prácticas docentes universitarias.

En este sentido, encontramos evidencias y reflejo de esto en las producciones académicas de finalización de carrera como también en la revista TU, de la cual participan docentes de la UNLP como referentes del campo pedagógico universitario.

Desde los distintos espacios curriculares que configuran la Especialización en Docencia Universitaria se pretende superar la idea de enseñanza asociada a técnicas o habilidades que se aplican o aquellas que tiene más que ver con el sentido común, sino que se promueve la

reflexión intentando que los docentes cursantes puedan desnaturalizar el contexto institucional y las formas de trabajo, articulando una formación general de corte humanístico, con los saberes del campo disciplinar de pertenencia y los pedagógico didácticos, poniendo en tela de juicio, tal como plantea Gloria Edelstein (2011) la concepción de idoneidad sostenida exclusivamente en la experiencia, que es el resultado del desempeño a lo largo del tiempo, así como de la experticia, que responde a una racionalidad basada en modelos prescriptos y en categorías asociadas al éxito y la eficacia. Hacemos lugar a un espacio, a veces no legitimado en la forma tradicional de inserción en la docencia, de reflexión-acción sobre la intervención académica, la comprensión crítica de los desafíos que se presentan a la formación universitaria, la generación de conocimientos desde una perspectiva interdisciplinaria y su transferencia a los contextos concretos.

## BIBLIOGRAFÍA

*Edelstein, Gloria (2011). "Formar y Formar (se) en la enseñanza. Cuestiones de Educación". Buenos Aires: Paidós.*

*Morandi, Glenda y Ungaro, Ana María (Coord.) (2014). "La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria". La Plata: Edulp.*

*Perrenoud, Philippe (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI". Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), XIV, n° 3, pp. 503-523.*

---

<sup>4</sup> <https://revistas.unlp.edu.ar/>

<sup>5</sup> Se sostiene un 15 % en la mayoría de las cohortes.

<sup>6</sup> Como parte del Portal de Revistas de la Universidad Nacional de La Plata[1] -que permite la gestión y difusión en línea de publicaciones periódicas- cuenta con el software OJS (Open JournalSystems), de reconocimiento internacional, el cual provee un abanico de funciones que permiten sistematizar las tareas propias del desarrollo de una publicación digital. Desde estos parámetros de funcionamiento, TU cuenta con un circuito de revisión, donde los usuarios se registran y envían sus propuestas en línea, las cuales son revisadas por pares, a partir del sistema doble ciego de evaluación.



<sup>7</sup> Hasta marzo de 2016 se registraron en la revista más de 600 visitas, realizadas por 312 usuarios diferentes, quienes visualizaron 3298 páginas distintas. Se observan picos de visitas durante los lanzamientos de cada número, luego de lo cual se estabiliza en un promedio de alrededor de 50 visitas por mes, las cuales se registran desde 19 países diferentes. La mayoría de los visitantes (91%) provienen de la Argentina, y entre los 10 principales países se encuentran México (1%), Canadá (1%), Uruguay (1%), España (1%), Colombia (0,50%), Brasil (0,33%), Costa Rica (0,33%), Ecuador (0,33%), Reino Unido (0,33%). En lo relativo a idiomas, cerca del 91% de los usuarios la leen en español y el 4% el inglés. No obstante, se han observado visitas en otros idiomas tales como portugués y francés.

<sup>8</sup> El Dossier se propone como un espacio donde dialogan distintos trabajos, perspectivas y debates a partir de la temática definida por el Equipo editorial, para cada número. Las Entrevistas, donde se encuentran los diálogos con una o varias personalidades a fin de dar a conocer puntos de vista y experiencias de trabajo en proyectos relacionados con la temática seleccionada. En Experiencias y Propuestas se publican principalmente los trabajos en función de los resultados alcanzados en investigaciones -de grado, posgrado y proyectos de investigación o intervención- y Estudios y Ensayos busca ser un espacio de discusión argumentada, donde a partir de un tema disciplinar los autores nos acercan a la realidad/problema de conocimiento desde un abordaje teórico en profundidad. Por último, en la sección Reseñas se incluyen comentarios sobre libros, películas, congresos, jornadas y encuentros de formación universitaria que aporten una mirada crítica sobre la obra o evento.

<sup>9</sup> Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer a los usuarios un acceso libre potencia el intercambio global de conocimiento y los materiales publicados son depositados en SEDICI, el Repositorio institucional de la UNLP, para asegurar su preservación digital.

## Reflexiones sobre la formación del docente universitario en el siglo XXI

❖ **MARIANA CABRERA** | marianacabreradrogue@gmail.com

❖ **ALICIA RADOSINSKY** | aliciarado@hotmail.com

**Docentes de la Cátedra Salud y Medicina Comunitaria de la Facultad de Ciencias Médicas. UNLP**

### RESUMEN

En esta primera parte del trabajo nos interesa abocarnos a consignar y analizar a modo de “estado de arte” o “estado de cuestión” acerca de la relación pedagógica y la experiencia formativa en el ámbito áulico, en nuestro caso como docentes de la Facultad de Ciencias Médicas, en la cátedra de Salud y Medicina Comunitaria

Algunos interrogantes que nos planteamos en nuestra tarea como docentes estarían vinculados con ciertas cuestiones referidas a: ¿Qué enseñamos los docentes universitarios?, ¿Cómo lo hacemos?, ¿Hacia dónde va orientada la formación del docente? ¿Hacia su formación específica en el área, hacia su formación humana o hacia ambas? ¿En qué contexto desarrollamos nuestra actividad? ¿Qué profesional de la salud queremos formar?

A partir de estos interrogantes trataremos de profundizar acerca de los desafíos para la profesionalización del nuevo docente universitario dadas las demandas educacionales del nuevo siglo, como docentes de una universidad pública, en primer lugar, luego como docentes de la facultad de Medicina y como integrantes de una cátedra interdisciplinaria con un enfoque biopsicosocial del proceso salud-enfermedad.

### El “estado del arte”

La Educación Superior en general ha arribado al siglo XXI abocada al reclamo de la pertinencia, a satisfacer la necesidad de contribuir al desarrollo económico, a ocupar cada vez mayor espacios en la construcción de conocimiento, en el contexto de sus misiones en el campo de la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. La nueva visión de la educación superior requiere que se combinen las exigencias de universalidad del aprendizaje superior con el imperativo de mayor pertinencia para responder a las expectativas de la sociedad en que funciona.

En el informe, la Educación Superior en el Siglo XXI- la perspectiva estudiantil de la UNESCO se señala que los cuatro pilares en los que se debe fundamentar la enseñanza de los jóvenes universitarios son: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir con los demás. Para poder cumplimentar con estos objetivos se requiere docentes no solo especialistas en sus materias, sino con vocación pedagógica.

Así mismo se plantea que los profesores además del conocimiento de la materia y de conocimiento general pedagógico, como profesionales que se precien deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia específica y luego cómo trasladar / transformar ese conocimiento (saber académico) en representaciones escolares comprensibles, proceso denominado “transposición didáctica”. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 92 (2005).

En la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI (1998), se señala explícitamente que es necesario una revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación, posibilitando de este modo que los estudiantes adquieran los instrumentos para aprender a conocer, a convivir y a ser.

Según Guzmán-Barón (2000); Cataldi, Z, Lage, F. (2004) universidades de reconocido prestigio, luego de realizar una revisión de numerosos estudios sobre características del profesor, concluyen en los siguientes aspectos:

- El profesor es tanto más efectivo, desde el punto docente, cuanto más positiva es la visión de sí mismo, cuanto más se identifica con los demás y cuanto más abierta está a las experiencias.
- La efectividad docente es mayor cuando se procura que los alumnos descubran los significados que cuando sólo se les transmite información.
- La imagen varía de unos grupos a otros. Los estudiantes además de valorar los aspectos didácticos, valoran mucho ciertos rasgos de personalidad tales como comprensión e interés por los problemas del alumno, honradez, imparcialidad e incluso sentido del humor.

### **Un poco de historia**

Hasta hace unas pocas décadas, la exigencia al profesor universitario se reducía a la transmisión de su conocimiento, generalmente mediante la clase magistral, sin importar mucho qué aprendía el estudiante. Desde esta concepción, el profesor lo sabe y lo puede todo, mientras que el alumno no sabe nada y es totalmente dependiente (Freire-concepción bancaria de la educación) Aunque de estas consideraciones han pasado ya muchos años, más de 30, la rigidez de estas posiciones que niegan la educación como proceso de búsqueda del conocimiento, aún se mantiene presentes en el sistema educativo actual.

La pedagogía estaba aislada de las aulas universitarias, incluso se negaba la posibilidad de que la docencia universitaria tuviera un fin más allá de la transmisión de ciertos contenidos. La acción formativa de la docencia, presente en solo pocas instituciones, se limitaba a suscitar algún compromiso ideológico o político, pero sin llegar a considerar, ni remotamente, la posibilidad de una finalidad de formación humana y social como compromiso propio de la enseñanza universitaria.

Hoy, las exigencias van mucho más allá de la mera intención de transmitir contenidos. Se busca que el docente produzca conocimiento e impacte en el entorno -ámbito social de su desempeño-. Lo que ha llevado a que el docente del siglo XXI, deba desempeñar roles complejos, no solo transmitir conocimientos, sino intentar generarlos, mediante la investigación, y lo que es más difícil todavía, generar en los estudiantes el aprendizaje autónomo,

modificando el papel de “dispensador” de conocimiento a mediador o facilitador entre el conocimiento y los estudiantes.

La formación del docente universitario representa un gran desafío ante un contexto social dominado por el discurso de la globalización, por tal motivo, es necesario que el docente asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, la cual lejos de centrarse solamente en la actualización en los últimos avances del conocimiento de su materia específica, debe ser asumida desde la perspectiva de la formación integral: ética, pedagógica, científica, humanística y tecnológica.

Las demandas educacionales del nuevo milenio se comprometen a realizar modificaciones sustantivas de la docencia afectando las decisiones principales del rol docente. Como decíamos en párrafos anteriores, esto implica cambiar supuestos básicos de la docencia convencional, tradicional, implica hacerse cargo de otras tareas y aplicar varios tipos de conocimientos que se han destacado como importantes en investigaciones recientes sobre la docencia universitaria eficaz.

El docente, hoy, además de aplicar su conocimiento experto disciplinario, debería estar en condiciones, mediante la profesionalización de la docencia, de aplicar otros conocimientos que faciliten un proceso formativo que afecten tanto la forma de pensar, como la de sentir y actuar de los estudiantes, de acuerdo con las nuevas demandas educacionales.

El cambio fundamental y central en el rol docente se traduce en pasar de la transmisión de conocimientos y contenidos tipo académico hacia la construcción por parte de los estudiantes de nuevas competencias y capacidades que le permitan aprender y seguir aprendiendo en forma permanente. Los contenidos de carácter teórico conceptual no se abandonan sino que se redefinen en función de hacerlos más significativos, actualizados, profundos, generativos de nuevos aprendizajes y según las necesidades formativas de los alumnos.

Se requiere *“mentes bien hechas, que no sólo sepan buscar información, procesarla y transferirla como estrategias de solución y problemas concretos, sino que también, las pueden transferir de forma flexible y polivalente a nuevos escenarios organizacionales, situaciones y problemas que van surgiendo y que requieren generar conocimientos, aprender y desaprender”* (Domínguez, 2004).

Es así que el nuevo énfasis está puesto en la enseñanza de procesos, estrategias y habilidades de pensamiento utilizando el conocimiento disciplinario y cultural como medio para el crecimiento personal.

### **El contexto socio-económico y cultural**

Si bien nos vamos a analizar aquí los múltiples y vertiginosos cambios que caracterizan el fin de este nuevo milenio y el comienzo de un siglo signado por lo “postmoderno”, intentaremos bosquejar algunas notas de este nuevo contexto socioeconómico y cultural que impacta directa o indirectamente sobre la situación de formación docente que es necesario considerar:

- La globalización inequitativa y excluyente por un lado y el predominio de la lógica de mercado donde el trabajo es un bien de uso que se compra al menor precio posible.
- Entre los principales efectos sociales se ubican: el aumento, al parecer imparable, de la desigualdad, de la pobreza y del empobrecimiento hasta niveles impensables de miseria, la precarización del empleo, el desempleo abierto o encubierto, la violencia social.
- El impacto de los nuevos desarrollos científicos y tecnológicos, particularmente de la informática y de la comunicación a través de todos los medios.
- Las culturas híbridas. Predominio de la imagen sobre el texto escrito, la inmediatez, la incertidumbre.
- La valorización de las diversidades, incluidas las étnicas, de la sexualidad, de lo local y regional.

Toda esta enunciación es para dar cuenta de este nuevo escenario en el que se espera consolidar la instalación de las nuevas funciones docentes, como así también plasmar las funciones de estos nuevos estudiantes concordantes con sus nuevos roles y ambientes de trabajo con nuevos códigos que respondan a esta nueva realidad.

### **La crisis en el campo de la Salud Pública**

En el campo de la salud, se reconoce que existe una crisis de la salud pública, crisis que tiene connotaciones teóricas, epistemológicas y éticas. La práctica médica durante las últimas décadas del siglo XX y el nuevo siglo evidencian una modificación sustancial que se traduce en la consolidación del complejo médico empresarial, priorizando la salida al mercado de productos farmacéuticos, medios diagnósticos y terapéuticos de última tecnología. Las intervenciones sobre salud y enfermedad resultan hoy un campo propicio para la inversión financiera y la gestión de empresa, significando el cambio del modelo de atención estatal que floreciera en la primera mitad del siglo XX, a modelos orientados al mercado.

En estas condiciones la formación de los profesionales se ha visto modelada por los cambios en una manera de practicar la medicina, que la ha alejado de las necesidades sociales.

El acelerado desarrollo científico tecnológico ha fortalecido la racionalidad fundada en la lógica de las disciplinas bionaturales como si este significara el único modelo válido y eficaz.

Fernández Sacasas por su parte demuestra que la situación de la educación médica se caracteriza por el “paradigma formativo bio-médico centrado en la enfermedad, la curación y el hospital, con una ética de mercado por encima del humanismo y el altruismo que debe caracterizar a los profesionales de la salud”. Critica además el papel de la Universidad, que se ha ocupado de replicar las prácticas de salud hegemónicas, reproduciendo el modelo educativo al modelo biomédico, que promueve como eje diagnóstico el uso de tecnología sofisticada y como eje terapéutico recursos y procedimientos de punta dirigidos a una capa minoritaria de consumidores.

### **Nuevas tendencias en educación médica**

Ahora bien, ante las exigencias derivadas de cambios en la práctica en el marco de organizar la educación médica, en los últimos años las facultades se han preocupado por la transformación curricular la búsqueda de una mayor eficiencia educativa.

Este hecho puede explicar el auge de modelos educacionales basados en la integración docente asistencial y la adopción de diversas innovaciones. Entre estas innovaciones contamos

con el surgimiento de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC), que han propiciado nuevas formas de educación.

En el último tiempo, en nuestro país como en buena parte del mundo, se asocia reformas en educación médica a aprendizaje basado en problemas (ABP). Es de las pocas reformas en educación médica que ha resistido 30 años de críticas, evaluaciones y estudios. El sistema ABP fue implementado por primera vez en medicina en la Faculty of Health Sciences de la Universidad de McMaster (Hamilton, Canadá) en 1968. Esta metodología de aprendizaje presenta un enfoque totalmente diferente a los modelos tradicionales imperantes. Esto genera reflexiones y toma de posición por parte de los docentes, que son claves en este proceso. Es que cualquier proceso de reforma requiere de ellos una participación activa y totalmente diferente de la que se espera en los programas tradicionales.

En nuestra Cátedra creemos que el ABP provee un aprendizaje contextualizado, lo que significa un aprendizaje relevante y centrado en torno casos o escenarios clínicos. Creemos que este proceso permite una colaboración activa entre los estudiantes, y de éstos con el tutor, los estudiantes encuentran una forma más placentera de aprender, en comparación a asistir a una clase teórica, y permite el desarrollo de habilidades para resolver problemas, sin perder los conocimientos básicos, sino más aún, integrar éstos con conocimientos clínicos.

La Cátedra trabaja con el enfoque de Educación Centrada en la Comunidad. La Educación centrada en la Comunidad es un medio para que sea relevante a las necesidades de la comunidad y, en consecuencia, para ejecutar un programa de aprendizaje centrado en la comunidad. Se compone de actividades que emplean ampliamente a la comunidad como contexto de aprendizaje, en las cuales no solo los estudiantes, sino también los profesores, los miembros de la comunidad y los representantes de otros sectores participan activamente en toda la experiencia grupal.

La participación en actividades de educación centrada en la comunidad:

- Da a los estudiantes un sentido de responsabilidad social, pues les permite comprender claramente las necesidades de una comunidad local y los problemas que ésta y el país en su conjunto tienen ante sí. Entender la relación recíproca entre la salud y otros factores que hacen al desarrollo de la comunidad.



- Pone a los estudiantes en condiciones de vincular el conocimiento teórico con la formación práctica y les prepara mejor para la vida y para su futura integración en el medio de trabajo.
- Ayuda a eliminar las barreras entre los profesionales capacitados y el público y a establecer una comunicación más estrecha entre los establecimientos de enseñanza y las comunidades a las que sirven.
- Permite que los estudiantes se integren más íntimamente en la vida de la comunidad.
- Facilita la actualización del proceso educacional, pues continuamente pone a los estudiantes ante la realidad, un factor muy importante en el desarrollo. Asimismo, ayuda a elucidar y encontrar soluciones a los problemas. De este modo, la educación contribuye al desarrollo.

Cabe destacar, los aportes de Lic. Silvia Carrió, al señalar en su artículo: “Aproximaciones a la Medicina Narrativa”, (Revista Hospital Italiano Bs. As. marzo 2006), que la sofisticada medicina que se practica hoy deja insatisfechos a médicos y pacientes, porque vuelve difícil su encuentro y se revela insuficiente para abarcar la experiencia de sus mutuos padecimientos. El de los enfermos en particular y el de quienes tienen a su cargo el cuidado, generando en ellos frustración, impotencia o agotamiento. La medicina moderna, dice esta autora tiene pocas herramientas para “medir” y dar lugar a los significados personales de los pacientes, para acercarse al sufrimiento interior, el dolor moral, la desesperación y la pena que casi siempre acompañan las enfermedades que padece la gente.

La medicina narrativa, o medicina basada en narraciones, es un movimiento liderado por médicos que pretenden revisar sus modelos profesionales tomando en cuenta su práctica asistencial, tanto como sus propias experiencias como pacientes. Esta corriente empezó en EE: UU y se está difundiendo en otros países. Como por ejemplo Italia, que ya ha introducido en varias de sus facultades de medicina ((Milán, Turín, Roma, Florencia), cursos obligatorios para los estudiantes, con el objeto de enseñar la práctica de la comunicación y la capacidad de escuchar e interpretar las historias de los pacientes. El movimiento de la medicina narrativa apunta a acercar a la medicina a los estudios humanísticos.

El énfasis está puesto en que el alumno adquiera la capacidad de formular el problema del paciente en el formato estructurado y estandarizado que es la historia clínica. Con el auge de

la biomedicina, las habilidades de comunicación y de generar empatía que alguna vez fueron inherentes al rol del médico, pasaron a tener un papel secundario, electivo y de dejó libada su adquisición a los intereses de los estudiantes.

Esta capacidad comunicativa, intenta hoy ser reinstalada como una de las competencias centrales, dice la autora, de la práctica profesional que la educación médica debe asegurar.

Es el fin de la modernidad, el saber eterno, que requería una mirada objetiva y descarnada, se quebró. Ante situaciones poco definidas, de incertidumbre, singularidad y conflicto, como dice Schön, es necesario reconstruir un camino ahora ya no de certezas sino de verdades provisionarias. Expresa: *“como educadores, frecuentemente nos encontramos buscando formas más efectivas y poderosas de producir y compartir conocimiento. Los desafíos de la formación profesional para enfrentar los problemas más relevantes de la práctica, han abierto una etapa de reflexión crítica sobre las limitaciones de aplicar una racionalidad técnica, basada exclusivamente en el conocimiento científico, para resolver situaciones poco definidas, “de incertidumbre, singularidad y conflicto” (Schon 2002).*

### **Desafíos y Reflexiones Finales**

Consideramos necesario resaltar, la importancia de la formación integral del docente de educación superior, como una alternativa necesaria en tiempos de cambio. Esto quiere decir que sean capaces de percibir la realidad como una sola, como una unidad compleja y no como un conjunto de parcelas de conocimiento separadas.

Nosotros como docentes de la Facultad de Ciencias Médicas, nos preguntamos y reflexionamos acerca de si -por ejemplo-, además de que los estudiantes tengan los conocimientos y las herramientas para comprender los mecanismos básicos de la glucogenólisis, comprendan la importancia de la polución de las ciudades y su relación con el asma o, conocer los mecanismos de las drogas para el tratamiento de la tuberculosis como la inequidad en el acceso a los cuidados de la salud y su impacto en a la maduración de los niños en comunidades marginales.

La labor de académico reviste un nuevo compromiso social, derivado en parte de una nueva etapa marcada por los acelerados cambios tecnológicos y de información, así como por los

nuevos conflictos sociales y ecológicos. Su labor hoy, debe dirigirse hacia la conformación de una actitud propositiva e interdisciplinaria, capaz de obtener conexiones entre las disciplinas, fomentar una participación más cercana hacia los problemas de su entorno y estar abierto a las críticas que puedan mejorar sus aportes científicos (Cervantes, 1999).

En resumen, cabe reflexionar sobre si es que estamos preparando a nuestros estudiantes para lo que encontrarán en la realidad de sus carreras profesionales. En definitiva, con qué modelo le damos las mejores armas para su vida profesional.

El siguiente párrafo es una buena expresión de lo que consideramos debe ser la enseñanza: *“(...) hay una errónea idea de que la enseñanza es la transmisión de un saber adquirido inmutable y definitivo. Eso la hace rutinaria, basada en la memoria verbal. Por el contrario ella debe basarse en hechos, desarrollar el contacto con los hechos, desarrollar el espíritu crítico y el juicio propio, y la capacidad de aprender durante toda la vida. (...) Nuestra enseñanza es dogmática y pasiva. No desarrolla en el alumno la noción de deberes sociales o los que se tiene para consigo mismo, sus semejantes y con las futuras generaciones...”* (Bernardo Houssay, 1958).

Este es nuestro desafío como docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

Macchiola V (2006). *“El conocimiento de los profesores universitarios ¿de qué tipo de conocimiento estamos hablando?”* Colección de cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1 N° 5, mayo. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Cayetano de Lella (1999). *“Modelos y Tendencias de la Formación Docente”*. Seminario Taller sobre Perfil Docente y estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú, septiembre.

Lucangioli, A (1997). *“La Docencia Universitaria como campo profesional: el modelo de universidad y la inserción laboral docente. Algunas notas”*. Ponencia al 2º Encuentro de la Universidad como objeto de Estudio. Bs. As.

Díaz Barriga, Ángel (2005). *“El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos”*. Perfiles educativos, N° 108, México.

Schon, D (1992). *“La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones”*. Bs. As: Paidós.

Freire, Paulo (1985): *“Pedagogía del oprimido”*. Cap.II. Bs. As: Edit. XXI.

Montero, P. (2004). *“Roles para la docencia universitaria concordantes con las demandas educacionales del nuevo siglo: reencuentro, análisis de problemas universitarios*. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana.

Profesorado. *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, 9, 2 (2005).

Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Granada. Grupo Editorial Universitario, 2001.

Bicecci, Mirta B (1993). *“Transmisión de saberes. Discurso Universitario. Discurso Pedagógico”*. *Revista Perfiles Educativos* N º 60 (abril- junio) UAAM-SSA.

Rueda Beltrán, M. (1989). *“La investigación de la relación educativa en el salón”*. *Claves Universitarias. Perfiles Educativos*. 45-46, julio-diciembre.

Norelkys, Espinoza y Maricarmen Pérez Reyes (2003). *“La Formación Integral del Docente Universitario”*. Fermentum, Mérida, Venezuela. ISSN 0798. Año 13-Nº 38 Septiembre-diciembre.

Smidt, H. G. (1983). *“Aprendizaje basado en Problemas, fundamento y descripción*. *Revista Educación* 17, 11-16.

García Diéguez, Marcelo, Durante, Eduardo. (2004). *“El uso de problemas en la educación médica”*. *Revista de Educación Médica. Hospital Italiano de Bs. As.*

Branda, L., García Diéguez, M. (2001). *“Nuevos Modelos educativos en medicina: el aprendizaje basado en problemas”*. En: Alonso C, Bongiorno P, Kremer A, Milone H, editores. *Avances en Medicina Ambulatoria*. Bs. As: Sociedad Argentina de medicina, 1-6.

Carrió, Silvia. (2006). *“Aproximaciones a la Medicina Narrativa*. Departamento de Docencia e Investigación. Hospital Italiano de Bs. As. *Revista de Educación Médica*.

*La Educación del personal de salud centrado en la comunidad*. Fascículo N º 4. Curso: *Diseño de propuestas pedagógicas para la enseñanza de A.P.S.* INUS. Centro Interdisciplinario Universitario para la Salud. UNLP. Facultad de Ciencias Médicas. Dpto. de Pedagogía.

## DOCENTES, ARTISTAS Y ELEGIR ENSEÑAR: la responsabilidad pedagógica de la formación para la enseñanza del arte

❖ **BRACCHI, CLAUDIA** | ccbracchi@gmail.com

❖ **PARMA, GRACIELA**

❖ **VAZELLE, MARCELO**

❖ **QUIROGA, AGUSTINA**

❖ **TERSIGNI, FLAVIA**

❖ **LOPEZ, GABRIELA**

Facultad de Bellas Artes, UNLP.

### LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ARTE

El proceso de construcción de la cátedra de Fundamentos psicopedagógicos de la Educación, la cual se dicta a estudiantes del cuarto año de las carreras de los Profesorados en Artes Plásticas y en Historia de las Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata ciudad de La Plata, da cuenta de una multiplicidad de experiencias de formación de los docentes que la componen de procedencia vinculada al campo artístico como de la educación, sociológico e histórico. Esta riqueza ha permitido repensar constantemente cuál es el objetivo primario de este espacio que forma parte del tramo para la formación de dichos profesorados.

Esta multiplicidad ha contribuido a interpretar la realidad de la formación de los futuros docentes como un campo en tensión, complejo pero al mismo tiempo desafiante. Entendemos el campo educativo y su relación con el campo artístico, siguiendo la noción de campo propuesta por Pierre Bourdieu (1995), desde el paradigma de la complejidad, en el que se disputan representaciones y sentidos, tanto en el plano material como simbólico.

Centrar el análisis en la relación Educación – Sociedad y, en particular, Educación Artística - Sociedad, nos impone la necesidad de estudiar diversas producciones teóricas e investigativas

que son potenciales herramientas de interpretación de la realidad para su transformación desde el hacer educativo. Uno de los propósitos centrales de esta asignatura es el de articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado al campo de la enseñanza artística en su construcción histórica y en la actualidad. En esta dirección es que se pretende interpelar el análisis al campo educativo a través del análisis de las prácticas docentes.

Se presentan a continuación los principios fundamentales que atraviesan y sustentan la propuesta de la cátedra. Los mismos se plantean de manera puntualizada. La decisión es arbitraria, dado que como ya se expresó, los vínculos entre componentes teóricos son también complejos y en este orden es que se imbrican e implican unos a otros permanentemente:

### **Producción de conocimiento desde una mirada crítica para transformar la realidad.**

Se propone el campo de saber de esta asignatura como una instancia de producción de conocimiento desde una matriz crítica para abordar el análisis de la realidad social y educativa, desnaturalizando el orden establecido, en función de operar en él.

Esta cátedra se posiciona dentro del paradigma crítico<sup>10</sup> en la medida en que parte del supuesto de que la conflictividad es constitutiva de lo social y educativo<sup>11</sup> y de concebir la realidad como interpretable y transformable, oponiéndose a otros posicionamientos que parten de entender la realidad como algo dado, acabado, sólo pasible de ser aprehendida, descripta, objetivada y transmitida.

En este sentido adquiere relevancia la relación teoría - praxis. Se considera a la teoría como instrumento y no como conocimiento hecho, acabado, sino como medio de producción de conocimiento. Siguiendo a Bourdieu, el conocimiento hecho es para ser consumido y hay que utilizarlo para producir conocimiento.

El concepto de praxis implica una retroalimentación permanente entre teoría y práctica que termina superando las dos instancias, dando lugar a una nueva dimensión -la praxis-, en la que se entiende, por un lado, que la teoría se construye a partir de conocimientos alcanzados también a partir de la experiencia.

Se asume como cátedra que el hacer cotidiano nos atraviesa y constituye, poniendo en tensión con aquello que portamos en términos de “bagaje teórico”. Es así que se entiende la

experiencia de una práctica que pueda ser conceptualizada. Siguiendo a Freire, en el trabajo educativo, lo primero que hay que pensar, leer, entender es la realidad concreta. La lectura del mundo es el punto de partida de toda teoría y por otro lado, el conocimiento construido en la teoría promueve determinadas líneas y modos de accionar.

### **La perspectiva histórica y la utilización de la genealogía.**

La perspectiva histórica posibilita el análisis de lo educativo de manera de comprenderlo, desnaturalizando el orden social y educativo al incorporar el conflicto como parte constitutiva. Utilizar esta perspectiva implica incluir el elemento de lucha, permitiendo la comprensión e interpretación de la dinámica cambiante de la que participan actores en el marco de las relaciones de poder que se manifiestan en el ámbito del Estado y la Sociedad.

Se entiende como necesario, desde la propuesta pedagógica didáctica de la cátedra, recurrir a la historia y a la genealogía. Como señalan Caruso y Dussel, al seguir algunos filósofos e historiadores del siglo XX, proponen tomar a la genealogía como una *“forma de mirar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como historia con perspectiva, crítica, interesada”* (Caruso y Dussel, 1999: 26). Como explican, la genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un mapa, señalar según se expone, las luchas y conflictos que configuraron el/los problemas tal como lo conocemos en la actualidad. De esta manera se recurre al pasado, pero no de manera lineal, sino desde la problematización de la realidad histórica.

Esta posición claramente contraria a la de la historia tradicional, presupone que el conocimiento no es neutral ni objetivo. La genealogía por el contrario se asume como perspectiva que pone al descubierto la engañosa mirada de la neutralidad.

Por ello, para quienes sostenemos y adherimos a los argumentos antes señalados, asumir una perspectiva como la descrita implica rebelarse contra un conocimiento impuesto, es ganar ventaja y asumir los riesgos de la decisión y de los puntos de vista propios. En síntesis, recurriremos a esta perspectiva de manera de abordar el análisis de la génesis y la lógica de funcionamiento de las instituciones y prácticas educativas. De esta manera estaremos en mejores condiciones de entender y comprender lo que ocurre en el presente.

### **Educación como hecho político.**

Consecuentemente con lo planteado en los ítems anteriores, se sostiene que introducirnos en el estudio del campo educativo implica reconocer diferentes posiciones que se fundamentan en distintos marcos teóricos. El conocimiento de los mismos constituye un punto ineludible en el desarrollo de la propuesta de cátedra.

El reconocimiento de las diferentes posiciones teóricas, si bien es necesario, se propone dar un paso más. Se busca lograr leer, interpelar, cómo estas tendencias subyacen y sostienen determinadas prácticas sociales y en consecuencia, educativas, cuáles son sus manifestaciones en el quehacer educativo en general y en la educación artística en particular.

Por otro lado, la tensión constante entre estos dos polos es lo que caracterizará al proceso de “funcionamiento” de la educación. Es en esta dialéctica entre reproducción de lo existente y la invención de lo nuevo donde la sociedad se mueve.

Asimismo, los individuos no son productos mecánicos y pasivos de determinaciones sociales, económicas o de clase. Está claro que ninguna persona existe a no ser socialmente. Pero también está claro que “los individuos pueden cambiar los marcos definidores de lo social” (Lins Ribero, 1989:65). El sujeto, construye su subjetividad socialmente, en el mundo relacional, y a la vez, incide en el orden social, dado que es en sí un sujeto relacional.

Todos los actores del sistema educativo formal y los que participan de instancias educativas no formales son sujetos de derecho, con potencialidades para participar activamente en la generación de condiciones de equidad para una construcción colectiva de un nuevo orden.

Se propone abordar el análisis del “fenómeno educativo”, en particular las prácticas de educación artística en los diversos ámbitos: formales y no formales, desde diferentes miradas y perspectivas como son las del “orden”<sup>12</sup> y las del “conflicto”.

Comprender que “función” se le asigna a la educación en la sociedad, contribuirá a que los estudiantes construyan una visión que trasciende los límites de la escuela. Estas miradas, que por momentos pueden resultar incompatibles, darán los marcos desde donde cada sujeto elige posicionarse.



### **Noción de sistema y perspectiva relacional.**

Asumimos esta perspectiva entendiendo y adhiriendo a la concepción de que los sistemas no son conjuntos independientes de variables. En este sentido, los sistemas no se consideran aisladamente sino en su relación con otros aspectos de la sociedad que afectan a su forma.

Así se rescata al concepto de “sistema educativo” como un producto histórico sujeto a determinaciones estructurales que responden a la esfera de lo económico, político, social y cultural.

El mismo, es el resultado de las acciones del Estado y de los sujetos individuales y sociales. Se rescata también el sentido de la “autonomía relativa” del sistema educativo, que lo constituye en un espacio posible de introducir hasta cierto punto su propia lógica de funcionamiento la cual repercute en el conjunto del sistema social.

Cuando se entiende el punto de vista relacional, se da cuenta de que las el/los sistemas no son solo la sumatoria de conceptos, sino ante todo, un sistema de relaciones de conceptos.

No existe objeto sin la relación que tiene con los otros. Por ello se promueve que el estudiante construya el conocimiento del objeto de estudio, en relación con los otros objetos, ya que los mismos existen en la red de relaciones que se establecen entre los mismos.

### **Concepción de Arte y Educación artística.**

A la hora de abordar la formación de los estudiantes del profesorado de Plástica e Historia de las Artes Visuales de la Facultad de Bellas Artes se requiere de algunas definiciones que están en el fundamento de esta cátedra y que dan sentido a todo su accionar.

El modo de concebir el arte tiene derivaciones directas en el posicionamiento respecto de la educación artística. El arte se define como una forma simbólica y, por lo tanto como un producto cultural, inserto en un contexto histórico social determinado.

Implica un saber hacer que, lejos de concebirse como una instancia meramente técnica o mecánica, involucra la persona integralmente desde su pensamiento, su conocimiento, su accionar, su cuerpo y su emoción.

En tanto producto cultural, abarca no sólo la instancia de quien produce la obra y la obra en sí misma, sino de quien la interpreta, completándose de esta manera el fenómeno artístico, constituyendo una instancia de producción de sentido inserto en diferentes contextos históricos. De allí que se conforma la categoría de lenguajes artísticos, distante de miradas perceptualistas, tecnicistas o expresivistas.

De esta manera, se entiende que el arte es un campo de conocimiento, de producción de imágenes ficcionales y metafóricas.

Hablar de lenguajes y producción de sentido implica entender que no se trata de una producción en términos de representar algún aspecto de la realidad a modo de réplica. Se trata de representar la realidad desde un ángulo de mira determinado, mediando una instancia interpretativa y de búsqueda de los modos de comunicación estética más claros para un público determinado. Ya la elección de “qué” representar implica un posicionamiento en el que se involucra todo el sujeto como sujeto social. De ahí en más, la elección y el manejo de los “cómo”, en constante diálogo entre la obra en proceso y el sujeto histórico social.

Desde esta concepción, el fenómeno artístico se constituye como producto social, colectivo y, a la vez, como productor social, con posibilidad de incidir sobre la generación de nuevas formas de entender/hacer el mundo y sus relaciones.

Éste es el objeto de conocimiento, el área de saber específico que aborda la educación artística en sus diferentes lenguajes, entendido como saber que puede ser enseñado y aprendido. El conocimiento de cada uno de ellos implica aprender, progresivamente y de acuerdo a las características evolutivas, sus códigos, su sintaxis, su semántica, su técnica y también desarrollar una capacidad crítica e interpretativa en los términos descriptos anteriormente, que favorecen el desarrollo de la capacidad de abstracción, comunicación y participación que posicionan a quien aprende como sujeto activo en la interpretación y construcción social.

En el caso de los estudiantes de las carreras ya mencionadas, es necesario contextualizar este planteo teniendo en cuenta el peso y la importancia de la dimensión visual en la cultura contemporánea.

**De lo ya expuesto, surge la pregunta en términos de acción pedagógica ¿Qué nos proponemos?**

- Desarrollar una mirada crítica en torno al fenómeno educativo y a la educación artística en particular que favorezca la comprensión de sus dimensiones socioculturales e históricas.
- Profundizar el sentido de la educación artística y artes visuales en particular en el contexto histórico social actual y la importancia de su aporte al sistema educativo y a la sociedad.
- Incorporar herramientas conceptuales que favorezcan la construcción de alternativas pedagógicas adecuadas al nuevo escenario social.
- Construir respuestas colectivas frente a los desafíos que los contenidos abordados nos presentan.

A través de estas dimensiones queremos profundizar los siguientes objetivos que se redefinen anualmente. A saber:

- Conocer y analizar críticamente diferentes modelos pedagógicos y corrientes de aprendizaje, a fin de comprender el alcance de la acción educativa en el área artística
- Favorecer la lectura de las posiciones que subyacen a las prácticas educativas en cada contexto en particular.
- Abordar los efectos simbólicos de ciertos discursos sociales naturalizados en la construcción de trayectorias educativas.
- Conocer y analizar críticamente las distintas posiciones en torno a la concepción de infancia y juventud y desarrollo en referencia a favorecer los procesos de aprendizaje.
- Profundizar el análisis de las instituciones educativas en el contexto actual en función de plantear transformaciones favorables para la comunidad educativa.

## LA MUESTRA COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA

Desde el comienzo cuando se conformó el equipo de cátedra (2006) se fue delineando lo que daría lugar, hacia el año 2008 a la realización de un trabajo práctico en forma de “muestra de producciones visuales” en el ámbito de la Facultad. La intención desde el principio fue que los estudiantes conformaran grupos pequeños que tuvieran como propósito realizar una producción visual que diera cuenta de alguno de los contenidos de la materia desarrollados a lo largo del año.

Desde hace cinco años dicha producción, por acuerdo interno de la cátedra, definió que la producción visual grupal se realizaría en torno a ejes transversales, definidos cada año a partir de un trabajo interno del equipo docente. Dichos ejes no son estáticos, varían en cada ciclo lectivo de acuerdo a intereses y problemáticas que atraviesan con mayor impacto la realidad marco y micro escolar.

Hasta el momento se han trabajado los siguientes ejes: Educación Sexual Integral (ESI), Derechos Humanos, el Docente como Trabajador y Agente del Estado, Participación Estudiantil, Ciudadanía y Trayectorias Educativas. A través de estos ejes se invita a que con la obra producida, el grupo manifieste su posición respecto del tema elegido, recurriendo a la interpelación y problematización que interpelare al espectador.

Siendo estudiantes de artes visuales, se propone que dicho posicionamiento se plasme en una obra visual, produciendo el sentido esperado respecto del tema elegido, a través del lenguaje en el que se han venido preparando durante los cuatro años que llevan de formación en esta Facultad. De esta manera, se pone en juego lo que la cátedra sostiene respecto de la concepción de arte y se lo incorpora como instrumento para conceptualizar y comunicar respecto de temas propios de esta materia. Consecuentemente, el trabajo implica, por un lado, la elección y profundización de un eje temático entre los propuestos, para lo que la cátedra aporta desarrollo y bibliografía específica; por otro, las múltiples decisiones a tomar frente a la elaboración de una imagen visual: soportes, utilización del espacio, interacciones, materiales, técnicas, tamaños, colores, texturas, luminosidad, etc. Dichas decisiones se ordenan en torno a producir el sentido deseado, el posicionamiento del grupo respecto de la temática, de modo que sea manifestado con las particularidades del lenguaje artístico, que

desde nuestra perspectiva se caracteriza por interpelar, sugerir, decir desde lo no dicho, plantear interrogantes, movilizar al espectador para tomar posición, para conectar con otras realidades posibles, para desnaturalizar lo que el sistema intenta cristalizar como certezas universales y lineales.

Cabe mencionar que el proceso de elaboración de este trabajo es acompañado por los integrantes de la cátedra, desde una doble perspectiva: lo relativo a la profundización y complejización del tema elegido por cada grupo y a la obra desde sus aspectos compositivos y su factura, de modo de orientar para que la misma instale los sentidos deseados por sí misma, sin necesidad de explicaciones y sin brecha entre lo que se quiere plantear y lo que se plantee efectivamente a través de ella. Asimismo, durante el proceso de elaboración se realizan entregas en las que se trabaja a partir de devoluciones por parte del docente así como de los compañeros de cursada, promoviendo así un espacio de intercambios.

Los estudiantes deben prever para la entrega de la obra, el emplazamiento de la misma (espacio físico en la Facultad, soporte, requerimientos especiales) y se presenta acompañada de una fundamentación escrita en la que se trabaja la temática a la que la obra hace referencia, haciendo uso de la bibliografía recomendada por los docentes.

Como resultante, se han obtenido producciones de muy variados tipos: proyecciones, instalaciones, dibujos, pinturas, esculturas, registros de intervenciones visuales en espacios públicos, todas ellas manejando un alto valor simbólico.

Las obras se exponen en la Facultad, teniendo acceso a ellas otros estudiantes, trabajadores de la facultad y público en general. La muestra se inaugura y queda instalada a lo largo de una semana en la facultad, promoviendo un recorrido para aquellos que circulan por la institución, cursan, dan clases, la intención es así la de generar e interpelar a aquellos que vivencian el ámbito educativo.

### **TRABAJOS DE LOS Y LAS ESTUDIANTES: OBRAS DE UNA MUESTRA PEDAGÓGICA EN CONSTRUCCIÓN PERMANENTE.**

A continuación se presentan algunos de los trabajos a modo ilustrativo elaborados por los y las estudiantes en el marco de la propuesta de cátedra. Dichos trabajos no representan todos los

ejes desarrollados hasta el momento y fueron elegidos en función de la ponencia elaborada. Cabe destacar que, cada año forman parte de la muestra cerca de cincuenta producciones de los y las estudiantes la elección en este caso fue en función de dar cuenta la propuesta de enseñanza.

A continuación, se hará una breve descripción de las producciones.

- **EJE: Trayectorias educativas.**

**TÍTULO DE LA OBRA: Paseo escolar: Guía turística por una escuela secundaria.**

**ESTUDIANTES: Berlini Méndez, Macarena; Giménez, Micaela; Hernández, Atonela; Lucentini, Verónica.**

Hablar de trayectorias educativas supone en el sentido común un recorrido lineal, continuo y homogéneo. Sin embargo, las trayectorias reales de los estudiantes son más bien sinuosas, intermitentes, heterogéneas. Es decir, entendemos las trayectorias educativas como aquel recorrido que atraviesa cada sujeto tanto en el ámbito formal como no formal, en el cual encontramos retrocesos, abandonos, repitencias, dejando a un lado la mirada lineal y única. (Gabbai, 2012).

Entonces, nos referimos a recorridos complejos, de experiencias diversas. Muchas veces la política educativa, el Estado y los docentes tienden a fomentar trayectos lineales y continuos, con un sistema educativo cuya organización es por niveles y una propuesta graduada año a año (Toscano et al, 2015). Sin embargo, esto no siempre se encuentra en diálogo con las trayectorias reales de los sujetos. En este marco, pensar en la educación secundaria como obligatoria nos invita a reflexionar en torno a las plurales formas de transitar dicho nivel educativo e imaginar un Estado que contemple la posibilidad de diversos formatos, puesto que la universalización del sistema implica contemplar la variedad de recorridos posibles.

Como toma de posición, nos alejamos de aquellas miradas que entienden los recorridos como exitosos o fracasados, hecho que alimenta la construcción de etiquetamientos o juicios profesoriales (Bourdieu, 1998) sobre los estudiantes. Muchos de los constructos que se elaboran sobre los educandos (Kaplan, 1992), alientan las referencias negativas

culpabilizándolos por el destino escolar y social que atraviesan. Es así, que se entiende que la mirada debe colocarse en los agentes e instituciones educativas, haciendo foco en los condicionantes externos que intervienen en las trayectorias educativas.

Desde esta mirada y postura, las estudiantes tomaron como definición trabajar a partir de los característicos paseos turísticos que se realizan en grandes ciudades, museos o sitios de referencia turística.

El formato elegido fue el de un mapa impreso de un plano de obra arquitectónica de una escuela secundaria que podrá ser tomado por el público o aquellos que recorran el sitio donde se está emplazada la obra. El plano en papel se encuentra en diálogo con una proyección audiovisual que será un plano con un recorrido.

*“Frente a ellos [los espectadores] una proyección multimedial dará cuenta a modo de guía turística la explicación de cómo llegar a cada una de las referencias que aparecen señaladas en el mapa a través de una voz en off. Estas referencias dan lugar de aquello que es invisibilizado, lo no mostrable, aquello que avergüenza al sistema por no ser lo “esperable”, volcando toda la responsabilidad en los sujetos”,* se explica en la fundamentación de la obra.

De esta forma, a través de este paseo turístico por una escuela cualquiera se pretende problematizar en torno a la idea del recorrido lineal y no lineal, éste último cargado de condicionamientos externos que no pueden dejarse de lado cuando abordamos el análisis de las trayectorias educativas.

Para la elaboración de la producción, las estudiantes realizaron entrevistas para indagar trayectorias educativas, relatos biográficos, testimonios de diversos sujetos por el paso por el ámbito educativo, intentando retomar la mirada desde la propia historia de los protagonistas. El hallazgo fue una gran cantidad de relatos cargados de juicios profesoraes, estigmas, etiquetas que han sido colocadas sobre los sujetos que no llevan a cabo el recorrido “esperable”.

La obra nos invita a visualizar un recorrido al estilo turístico en el que, a través de la hipérbole y la parodia, permite la visualización crítica de ciertas prácticas institucionales y de enseñanza que pueden parecer naturales. La proyección del video por momentos incomoda, molesta e interpela promoviendo la reflexión sobre aquellos aspectos del sistema educativo que se alejan de una perspectiva inclusiva.

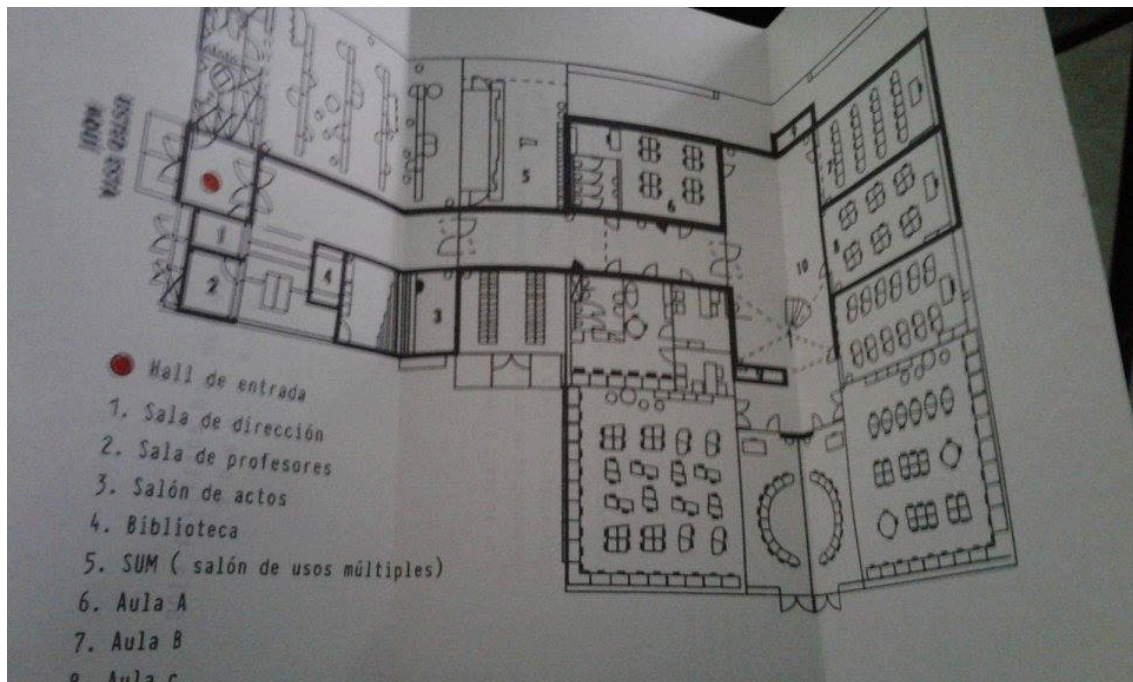
Durante el recorrido turístico, la voz en off habla de éxito y reconocimiento, señala la “dirección” de la escuela como el lugar reconocido al que asisten los niños más inquietos y con problemas de conducta, da cuenta del embarazo adolescente como un estorbo a la lógica escolar, como también de la crítica a los estudiantes por hacer uso de las TICs en lugar de manuales y libros. Asimismo, presenta la mirada sobre algunas materias y saberes considerados como “recreativos”: tales como los lenguajes artísticos.

Este recorrido, invita a acercarse a las aulas, dónde se presenta la existencia de diferentes salones destinados a los alumnos según su rendimiento. De esta manera, se habla de los “alumnos 10”, aquellos con mejores promedios; como también de aquel curso de alumnos con pocas motivaciones y compuesto por repitentes y estudiantes con sobreedad. Eso no es todo, luego, señalan los dos baños con los que cuenta la institución, uno para cada sexo, sin contemplar diversas identidades de género, más allá de la clásica binaria. Ante el reclamo del centro de estudiantes para tener baños mixtos siguiendo la Educación Sexual Integral, quién relata dice no entender el reclamo. Cabe señalar, que el recorrido también realiza una parodia sobre el modelo enciclopedista tradicional, en relación al control en el patio y al orden de filas para el clásico saludo a la bandera.

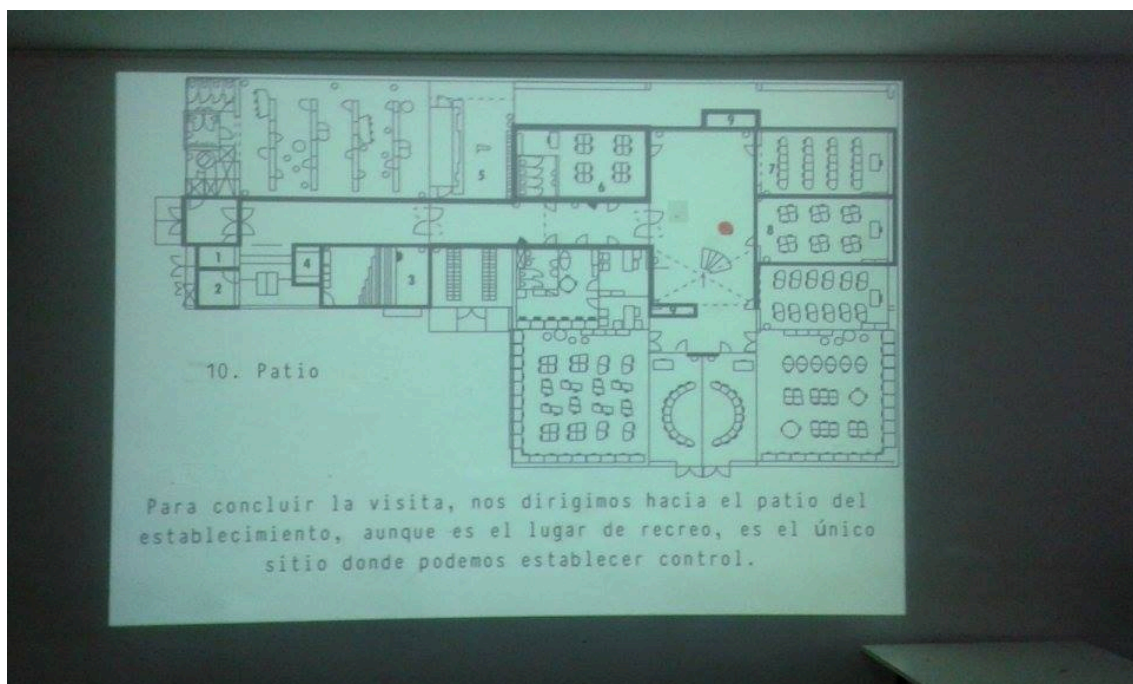
Finalmente, el video se despide diciendo: *“Muchas gracias por su atención, esperamos que haya disfrutado el recorrido, y que dé cuenta del esfuerzo que realiza la comunidad educativa para mantener en camino a los alumnos hacia un futuro marcado de éxitos y no fracasos”*.

La obra hace uso de la metáfora, alejándose de la literalidad, sino que muestra pero oculta al mismo tiempo, nos deja varias preguntas e interrogantes, alimentando nuestra reflexión y problematizando nuestro propio tránsito por las instituciones educativas, como estudiantes o como docentes. La producción es una invitación a la reflexión sobre nuestra práctica pedagógica e institucional cotidiana.





*Imagen del plano.*



*Imagen de la proyección multimedial*

Otros ejemplos interesantes de cómo se abordó el eje de trayectorias educativas son:

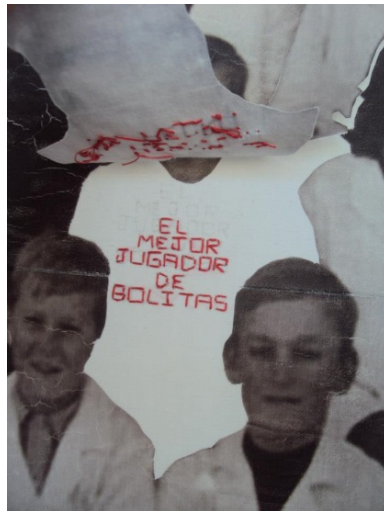
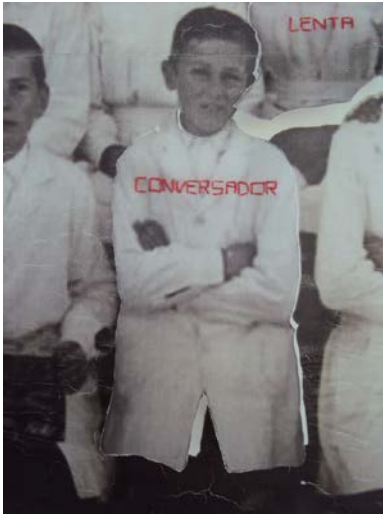
- **EJE: Trayectorias educativas**

**TÍTULO: “Sin título” (2013)**

**ESTUDIANTES: Scarponi, Romero y Rossi**

Partiendo de las conceptualizaciones de dos autores Karina Kaplan en Buenos y malos alumnos y Pierre Bourdieu en Categorías del juicio profesional, el abordaje de estas lecturas dispararon las primeras ideas y que promovieron la intervención desde el nombre de la obra, que se denominó “Sin título” lo cual alude a no titular, a no clasificar. Tomaron una foto grupal de una abuela de un estudiante y la trasladaron a una tela, la cual fueron bordando con frases que escucharon en sus propias biografías escolares. En un principio la idea era sólo mostrar “la etiqueta”, el nombramiento pero luego fueron pensando en las trayectorias que la escuela invisibiliza, pero que también se portan en los cuerpos, en los silencios, en lo que se esconde. De esta manera aparece lo que llamaron las “contraetiquetas”, aquellas que se narran por los márgenes y a susurros y que sin embargo constituyen, muchas veces, la clave para que el deseo tenga lugar en la trayectoria escolar. Los bordados fueron la materialidad elegida para dejar marca, para dejar huella, en tanto estigma, representen las etiquetas y al desprender el abrojo se descubren los NO etiquetamientos, la posibilidad de abrir, de intervenir, de desvelar.







- EJE: Trayectorias educativas.

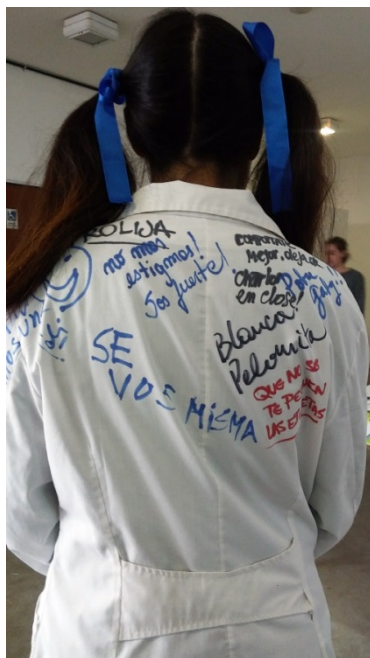
**TÍTULO:** Las huellas de la educación.

**ALUMNAS:** Gabriela E. Borda y Mariana Trotta.

En esta oportunidad, la obra consistió en una performance, la cual se realizó en la galería cerrada de la Facultad de Bellas Artes, Sede Fonseca.

Una de las alumnas integrante del equipo se sentó en un pupitre recreando al modo tradicional una situación áulica entre bancos, cuadernos, afiches y frases; mientras la otra integrante entregaba, a modo informativo sobre la obra, unos fanzines para que el público pueda entender la situación y buscando su participación activa.

El sentido de esta obra está dado por la participación del público en lo que llamaríamos liberación del alumno o del oprimido, promoviendo que escriban frases o dibujen manifestaciones artísticas en el guardapolvo de esta “alumna” a partir de experiencias vividas durante sus propias trayectorias educativas.



- **EJE: El docente como trabajador.**

**OBRA SIN TÍTULO: Intervención en espacios públicos.**

**ESTUDIANTES: Fernando Romero y María Laura Chiusaroli.**

A lo largo de la historia de la educación argentina la mirada y concepción sobre el docente ha ido sufriendo transformaciones. En el marco de la asignatura se analizan diversos momentos del sistema educativo argentino y las concepciones hegemónicas acerca de la educación, el modelo pedagógico, rol del docente y mirada respecto de los alumnos, entre otros.

Este trabajo seleccionó un recorte, el de los docentes y la mirada respecto de la tarea docente en el presente. Para ello, los estudiantes realizaron lecturas y analizaron la idea de docencia en distintos momentos de la historia de nuestro país. En términos generales, podemos decir que a inicios del siglo XX la idea de docencia se encontraba vinculada a la noción de apóstol, en clara relación con la idea de vocación –aún vigente en el sentido común-. El higienismo, la moral, la enseñanza de la norma eran clave en la formación del sistema educativo, y “...al difundir un mensaje de vida basado en normas y principios seculares, el maestro moralizador debía ser en la escuela un ejemplo de conducta, modelo a imitar” (Alliaud, 1993).

Asimismo, la tarea de enseñanza en la educación primaria era vista para la mujer, mientras que la educación en los niveles superiores eran propios de los hombres, hecho que guarda relación con los géneros y el salario diferenciado.

A mediados de siglo, de la mano del desarrollismo y la teoría del capital humano, el rol docente comenzó a ser visto como una labor técnica en la que la ejecución de tareas era la clave. El Neoliberalismo profundizó esta perspectiva, escindiendo la tarea docente con la cuestión social. Más allá de las modificaciones, el docente fue apóstol, técnico o profesional, pero pocas veces fue comprendido como trabajador.

La obra presentada pretendió poner atención en el docente como trabajador, buscando visibilizar las diversas tareas que implica enseñar, más allá de la situación áulica. Es decir, si bien la enseñanza es un núcleo fundamental, existen varias tareas que se desarrollan en el proceso de trabajo: planificación de clases, elaboración de proyectos, evaluaciones,

actividades de formación y capacitación, reuniones en la escuela, encuentros con familias (Pantolini y Vitar, 2013).

La propuesta de los estudiantes fue recuperar un elemento común que suele estar presente en la vía pública, un afiche pequeño que simula la oferta de un puesto laboral. Se realizó un ejercicio previo que implicó colocarlo en diversos lugares públicos, con la finalidad de detectar reacciones o posibles intervenciones sobre los afiches. Si bien el afiche en ningún momento hizo uso de la palabra “docente”, el número de teléfono que daría cuenta del empleador dice “Ministerio de Educación” con su respectivo logo. Esta información sería la que posibilita al espectador comprender de qué tipo de empleo se está hablando, y nos permite visualizar las características que éste posee. Entre ellas se señala: disponibilidad full time, innovación, cambio anual de su equipo de trabajo, remuneración acorde a su desempeño (horas que toma), y también un agradable ambiente laboral.

Cabe señalar que los estudiantes decidieron hablar de empleo pues remite a la realización de un trabajo a cambio de un salario, buscando así focalizar en la importancia para la docencia de poder contar con salarios que permitan vivir sin la necesidad de tener otros empleos.

Con la intención de problematizar y promover la mirada del docente como trabajador de la educación, lo cual implica contar con derechos laborales, cobrar salarios y alejarse de la idea de apostolado o voluntariado; la intervención artística propuesta por los estudiantes intenta sumergirse en lo público.



- **EJE: El docente como trabajador.**

**TÍTULO DE LA OBRA: “Hecha la ley, hecha la trampa”.**

**ESTUDIANTES: Ayelén Barbalarga y Natalia Benavidez.**

En el mismo sentido que se viene expresando el eje, y desde una mirada socio histórica, la obra de Ayelén Barbalarga y Natalia Benavidez “Hecha la Ley, hecha la trama” juega con el sentido figurado del objeto trampera para intervenirlo como símbolo de las políticas educativas que se materializan en leyes de educación y desde este lugar posiciona al docente como pieza constitutiva en ese engranaje. Su nombramiento como clave para desentramar cada periodo histórico: como “apóstol del saber”, como “soldado en la batalla contra el analfabetismo”, como “guía”, como “técnico aplicador del currículum” como “funcionario público,” como “agente del estado”. Su dimensión política, su lugar como trabajador de la educación, etc. Las estudiantes revisan cómo la posición contra hegemónica del colectivo docente dio y da lugar a la resistencia: aparecen en ellas la carpa blanca, la creación de gremios, el estatuto docente, las circulares o documentos, etc. Los objetos y las materialidades fueron seleccionadas por su alta carga simbólica, como así también la operación de intervención que se da sobre las mismas tramperas y su disposición en el espacio. Podemos ver que algunas están rotas, otras cerradas y otras abiertas. Ello de algún modo intentó reflexionar sobre la posibilidad de que la escuela se constituya como un genuino espacio de posibilidad y los docentes como responsables de esa tarea.





- **EJE: Educación Sexual Integral (ESI)**

**TÍTULO: Modelo para armar.**

**ALUMNAS: Evangelina Cano Martínez, Elsa Pérez, Elisa Lizarbe, Laura Nató.**

Sobre este eje de trabajo, que tiene fuerte notoriedad en la última década, los estudiantes buscaron trabajar la temática de género, vinculada con la Ley de Educación Sexual (26.150) y la Ley de Identidad de Género (26.743), pensando en el nivel inicial del sistema educativo.

Las alumnas partieron de la deconstrucción de los conceptos tradicionales sobre el cuerpo y la sexualidad, construyendo cubos de papel con figuras de diversos sexos multiplicando la definición estereotipada y única de hombre y mujer, mostrando la diversidad y permitiendo a los/las alumnos/nas comprender la idea de igualdad para redefinir los modelos prefijados culturalmente. Se formalizó en un juego al estilo rompecabezas ya que posibilita armar de



modo que coincida con el deseo interior o percepción de cada uno, fomentando el respeto y la no tipificación de la elección.

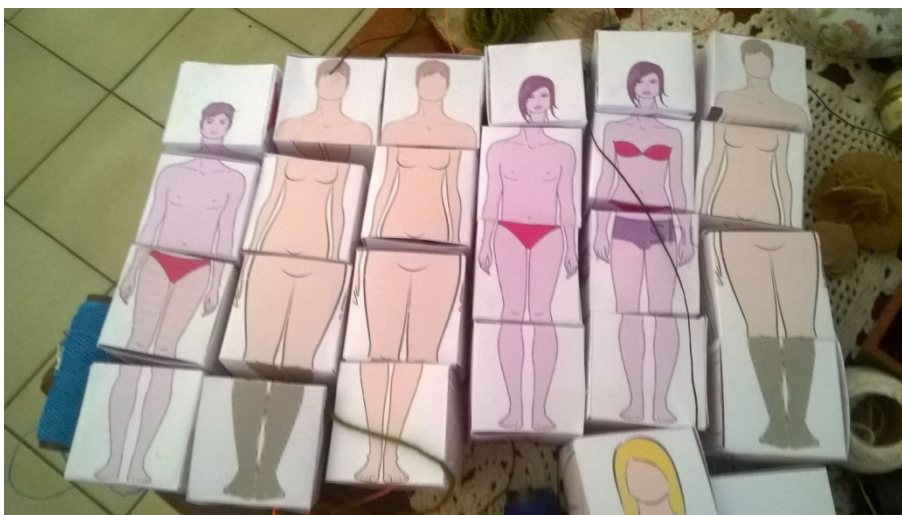
Con esta obra se buscó generar la reflexión y la posibilidad de la construcción de nuevos conceptos a partir de la obra, entendiendo que el género se elige y se construye; mas allá de cuál sea tu sexo de nacimiento. Siendo un proceso personal pero que indudablemente está atravesado por múltiples miradas sociales, -muchos de las cuales se construyen o incluso se gestan en la escuela, a partir de prejuicios, desconocimientos, temores que circulan en lo cotidiano-, se pensó utilizarlo ya en los primeros años de escolaridad.

La nueva Ley de Identidad de Género y la Ley de Educación Sexual, han hecho eco de largas luchas sobre esta realidad. La educación sexual en la escuela genera el rechazo de algunos, pero es una necesidad fundamental de la sociedad y de los jóvenes, ya que aporta conocimiento y reflexión a los/las alumnos/nas. El conocimiento ayuda a repensar los prejuicios pudiendo incorporar herramientas para cuidarnos y elegir de un modo más pleno, por lo que es fundamental la divulgación de estos derechos en la escuela.

En el nivel inicial la ESI promueve hábitos de cuidado del cuerpo, la utilización de un vocabulario correcto para nombrar las partes externas del cuerpo en general, la identificación y valoración de las diferencias físicas entre mujeres y varones, el reconocimiento de la intimidad propia y ajena, la expresión de los afectos y el respeto por los sentimientos y necesidades de los/las otros/as, el desarrollo de las competencias y habilidades psicosociales, el desarrollo de comportamientos de autoprotección, distinguiendo cuándo una interacción física con otra persona puede ser adecuada y cuándo no lo es.

Otra ley que hace eco de esto es Juntos pero no revueltos: la educación física en clave de género. Que promueve el respeto por el otro, así como la integración.

Finalmente, se tomó la decisión de utilizar figuras fragmentadas tipo móviles, debido a que el movimiento suma posibilidades para trabajar el concepto que interesa transmitir permitiendo romper con el sistema binario de sexos (femenino-masculino).



## CONSIDERACIONES FINALES

### Formar docentes en la responsabilidad pedagógica:

La formación docente debe tener como finalidad central generar las condiciones políticas, pedagógicas, epistemológicas y académicas, para que los estudiantes que se están formando asuman la enseñanza como su principal responsabilidad y se apropien de las herramientas necesarias para ejercerla con compromiso, profesionalidad y afectividad.

En este sentido, la formación en la responsabilidad pedagógica como uno de los propósitos centrales de la formación docente, requiere situar en el centro de labor formativa a la enseñanza, para pensar en clave de una escuela en la que los estudiantes permanezcan y egresen, sino, ante todo, que lo hagan aprendiendo. Sin aprendizaje, el “optimismo pedagógico igualador” deviene mera fórmula y tiende a reproducir circuitos sociales altamente diferenciadores entre “los que aprenden” y “los que no”.

El concepto de responsabilidad pedagógica abre así un campo de significados que se apoyan fundamentalmente en el carácter ético-político de la educación, ya que es entendida no sólo como responsabilidad de enseñar, sino “como `anterior´ al pensar y al actuar” (Cullen, 2011) y refiere ante todo al carácter público de la acción educativa.

Al mismo tiempo, la responsabilidad penetra en el nexo de la acción pedagógica, en tanto acción intersubjetiva, como atención y cuidado del otro, particularmente cuando el docente asume, desde la cultura, la habilitación del pensamiento y de la palabra.

El ejercicio de la enseñanza asumida como una acción política, ética e ideológica implica entonces, no sólo el posicionamiento epistemológico que los docentes asumen frente al objeto de enseñanza sino y particularmente a sus prácticas en tanto portadoras de definiciones acerca del otro: a quién pertenece el conocimiento que se enseña y a quién no; quién se beneficia con esos conocimientos y quién no; quién se beneficia con esta práctica y quién no, son algunos de los interrogantes que atraviesan la práctica docente.

Así, la responsabilidad pedagógica es un concepto plenamente político en tanto supone que las intervenciones docentes actúan sobre el presente y el futuro de sus estudiantes. En este sentido, la responsabilidad política que implica la enseñanza tiene como condición de posibilidad la

interpelación ética del otro en cuanto otro y, en el marco de ese diálogo, la redefinición del lugar del saber y de las relaciones pedagógicas que dan lugar a su construcción.

Formar a los futuros docentes de arte es una responsabilidad ética y política que asumimos como equipo de cátedra pero que elegimos cada año en el que redoblamos la apuesta con el objetivo de generar mejores condiciones de enseñanza para que los y las estudiantes tengan los mejores aprendizajes.

## BIBLIOGRAFIA

Aguirre Arriaga, Imanol (2005). *“Teorías y prácticas en educación artística”*. Editorial Octaedro Alliaud, A. (1993). *“Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino”*. Buenos Aires: Centro Editor.

Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). *“Las categorías del juicio profesoral”* En: *Propuesta Educativa No 19, Flacso*. Buenos Aires.

Belinche, D.; Larregle, M. E. (2006). *“Apuntes sobre apreciación musical”*. *Didáctica de la expresión creativa*. La Plata: EDULP.

Bracchi C. y Vazelle M. *“Dimensión política de la educación en distintos momentos de la historia del Sistema Educativo Argentino”*. Ficha de cátedra.

Chavez, M. (2004). *“Las instituciones educativas y los adolescentes”*. En *Jornadas de actualización*. DGCyE Pcia de Bs. As.

Duchatzsky, S. (2005). *“Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles”*. En *Anales de la Educación Común, n 1-2*. La Plata, Dirección General de Cultura y educación

Freire, P (1973). *“Pedagogía del oprimido”*. Cap 2. Bs As: Siglo XXI.

Gabbai, M. I. (2012). *“Fragmento III.b. Trayectorias escolares y experiencias educativas plurales”* en *Tesis de Maestría “Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares”*. Pp. 45-48.

Kaplan, C, V. (1992). *“Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen”*. Buenos Aires: Aique.

Ley de Educación Provincial 13.688/07

Ley de Educación Sexual 26.150/06

*Ley de Identidad de Género 26.743/12*

*Pantolini V. y Vitar A. (2013). "El docente, ¿empleado o funcionario?" Le Monde Diplomatique. Suplemento UNIPE # 16, Agosto 2013.*

*Puiggrós, A. (2003). "¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente". Buenos Aires: Galerna.*

*Terigi, F. (2010). Conferencia: "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" Recuperado de:*

*[http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi\\_Conferencia.pdf](http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf)*

*Toscano, Ana Gracia; Briscioli, Bárbara y Morrone, Aldana (2015). "Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje". Ponencia presentada en Jornadas de Sociología 2015. Recuperado de:*

*[http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/176\\_274.pdf](http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/ponencias/176_274.pdf)*

---

<sup>10</sup> Al respecto ver el análisis que realiza Popkewitz respecto a los paradigmas de la investigación educativa en su trabajo *Paradigmas e ideología en investigación educativa*, Mondadori, Madrid, 1988.

<sup>11</sup> Ver: *Teorías del conflicto Social* en Karabel y Halsey. Karabel, J. y Halsey, H.: "La Investigación Educativa: una revisión e interpretación". En Karabel y Halsey (comp.) (1976): *Poder e Ideología en Educación*, Oxford University Press, Nueva York. Traducción de Jorge Vatalas, Upp, México.

<sup>12</sup> Denominación extraída del artículo *Escuela crítica y Formación Docente* de J. Tamarit, 1997.

## Los relatos de clase como estrategia evaluativa en el Seminario de Especialización en Docencia Universitaria acerca de problemáticas de enseñanza vinculadas a las ciencias exactas

❖ **MANCINI, VERÓNICA A.** | ro04@gmail.com

❖ **RAMÍREZ, STELLA, M.** | stellamramirez@gmail.com

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Argentina.**

### RESUMEN

La evaluación es sin duda una práctica compleja en todo proceso educativo, incluso en los posgrados. El presente trabajo se propone analizar el valor de los relatos de clases como estrategia evaluativa confeccionados por docentes universitarios que cursaron un seminario de Especialización en Docencia Universitaria en la UNLP y reflexionar sobre la utilidad de esta estrategia en la formación docente.

Se les propuso a los cursantes una actividad secuenciada iniciada con la escritura de un relato de clase que recuerden por su grado de interés y buenos resultados, posteriormente fueron expuestos para el debate y análisis conjunto. Finalmente debían revisarlos y repensarlos a la luz de la bibliografía trabajada en el seminario para construir la propuesta didáctica final como estrategia evaluativa.

Concluimos que los docentes valoraron positivamente el trabajo con relatos de experiencias, ya que les ha permitido reflexionar sobre el propio desempeño profesional y sobre el de sus compañeros, para reconstruir sus propuestas. Este tipo de experiencias favorecen revisar la propia acción, detectar problemas, cuestionar las concepciones previas para la toma de decisiones responsables y esto se reflejó claramente en las propuestas evaluativas finales entregadas. La instancia de coloquio final, sumado a la dinámica de trabajo interactiva en los seminarios, se consolidaron como espacios de retroalimentación efectivos.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación, Seminario Posgrado, Relatos de Clase, Enseñanza de las Ciencias.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación es sin duda una práctica compleja que forma parte de todo proceso educativo, incluso durante la formación de posgrado. En estos contextos las estrategias evaluativas no pueden reducirse a la aplicación de un instrumento o a la medición de variables, por el contrario requieren un posicionamiento teórico por parte de los docentes y esto la convierte en una práctica compleja (Perazzi y Celman, 2017). En principio, de ella depende la certificación y acreditación necesaria de los aprendizajes para la formación del profesional, en este caso en formación docente universitaria. El dictado del seminario Problemáticas de Enseñanza en campos disciplinares específicos: Ciencias Exactas, perteneciente a la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP); está destinado a resignificar las prácticas pedagógico-didácticas de los participantes (docentes de unidades académicas vinculadas al campo de las Ciencias Exactas). Dos campos o saberes fundamentales dan marco al seminario: el conocimiento disciplinar obtenido durante la formación profesional y el conocimiento pedagógico-didáctico necesario para el diseño, puesta en marcha y evaluación de las prácticas de enseñanza universitaria. Este último es objeto de trabajo de las docentes del seminario.

Una de las estrategias de clase consistió en proponerles a los docentes la escritura de un relato de clase que hayan dictado el último tiempo, marcando los aspectos que hayan contribuido a su selección. Luego los relatos fueron comentados en clase por cada participante para ser compartidos y debatidos con los colegas pares. Durante los distintos encuentros del seminario (4 en total) se fue trabajando la bibliografía propuesta por las docentes responsables del seminario. La misma fue seleccionada partiendo de la idea que la formación de los docentes universitarios requiere un cambio significativo de frente a las nuevas perspectivas pedagógico-didácticas y a los avances científico-tecnológicos. Es por eso que se trabajaron en profundidad algunas consideraciones a tener en cuenta al momento de diseñar propuestas de enseñanza que puedan contribuir a la innovación en las aulas. En los nuevos contextos áulicos son

numerosas y diversas las variables a atender: Considerar las ideas que traen los estudiantes respecto a la temática a abordar, seleccionar problemas actuales y del entorno cotidiano, enseñar problematizando los contenidos, organizar equipos de trabajo, enseñar una ciencia en contexto y acorde con la epistemología actual, atender a la diversidad, entre otras (Ramírez y Mancini, 2017b).

La posibilidad de partir de los relatos de clase reales construidos por los propios docentes para luego revisarlos y repensarlos a la luz de la bibliografía del seminario para construir la propuesta didáctica final como estrategia evaluativa fue uno de los objetivos prioritarios de las clases y es objeto de análisis en este trabajo. Para Semprine y Repetto (2012) el relato consiste en reconstruir experiencias pedagógicas que permiten repensar las prácticas desde el rol del docente situado en distintos escenarios en su vida profesional y académica: docente-estudiante (ayudante), docente-graduado en el laboratorio de trabajos prácticos, docente-graduado en aula de seminarios, investigador científico y profesional. En este sentido, Fernández y Ramírez (2006:1) señalan que: *“La reconstrucción de una clase vivida, a través de un relato, tiene por finalidad promover la revisión y ampliación de las ideas e intuiciones de los alumnos acerca de la enseñanza, el ser profesor, el aprendizaje y la clase. El análisis de los mismos permite indagar y develar concepciones de enseñanza y aprendizaje que se transforman en elementos condicionantes de la tarea docente”*. Se reconoce la importancia no solo de contar historias sino también de interpretar estas narraciones que comprometen a las situaciones de enseñanza personales y llegar a decodificar lo que se expresa y decidir en función de ello. En la tarea del aula, como señala Alliaud (2011:104) *“quienes enseñan interpretan lo que sucede para, a partir de allí, resolver lo que es posible y deseable hacer en determinadas circunstancias”*. Es así como los docentes al *“narrar y leerse”*, pueden interpretar lo que va aconteciendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que organizaron y concretaron en su práctica, y desde allí tomar nuevas decisiones.

De esto emerge la necesidad de adoptar una posición reflexiva y autocrítica sobre el propio trabajo, a fin de reconocer aquellos puntos sobre los que es necesario actuar para lograr una mejora progresiva de la enseñanza.



Como objetivo, el presente trabajo se propone analizar el valor de los relatos de clases como estrategia evaluativa confeccionados por docentes que cursaron el seminario y reflexionar sobre la utilidad de esta estrategia de trabajo en la formación docente.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La propuesta del seminario se desarrolla en 4 encuentros de ocho horas cada uno y contempla una variedad de estrategias, tanto individuales como en pequeños grupos. El mismo comprende cuatro núcleos temáticos:

1. Problemáticas de la enseñanza en el área de las Ciencias Exactas;
2. Dimensión Social;
3. Dimensión Epistemológica;
4. Dimensión Metodológica.

Los contenidos presentados en los 4 núcleos se orientan a alcanzar las competencias básicas vinculadas al rediseño de propuestas que permitan introducir cambios fundamentados en la enseñanza de los diferentes tópicos que conforman los múltiples espacios curriculares (Ramírez y Mancini, 2017c).

Cada núcleo temático es presentado a la clase utilizando situaciones problema, estudio de caso, preguntas guía para lectura, entre otras. Una vez finalizada cada actividad, los grupos intercambian sus producciones y debaten para extraer conclusiones.

Como se comentó anteriormente, una de las estrategias de trabajo en clase consistió en proponerles a los docentes participantes una actividad secuenciada. Inicialmente, se les solicita la escritura de un relato de clase, que recuerden por el grado de interés o motivación brindada a los destinatarios, marcando los aspectos que hayan contribuido a tal caracterización. Dichos relatos fueron expuestos en clase y analizados en conjunto. Posteriormente los alumnos realizaron la lectura y análisis progresivo del material bibliográfico seleccionado para el seminario: Zabala Vidiella, (2000), Gvirtz y Palamidessi (2010), Feldmann, (2010), Sanjurjo y

Vera (2003), Steiman (2007), entre otros. Estos autores ofrecen marcos teóricos innovadores que permiten la contrastación con las ideas iniciales.

La estrategia didáctica de la confección de relatos durante el dictado del seminario fue recuperada como propuesta de estrategia evaluativa, de este modo la instancia evaluativa aparece asociada al proceso y no como una instancia aislada. La consigna final de evaluación del seminario consistió en la elaboración de una propuesta didáctica, partiendo de la temática del relato elaborado, que incluyera en esta oportunidad una serie de ítems: marco referencial, marco didáctico, propósitos docentes, objetivos, temática o tópico con secuenciación de contenidos, marco metodológico, recursos, cronograma y evaluación (Steiman, 2007).

Entre los resultados podemos afirmar que a partir del análisis de los relatos iniciales y su comparación progresiva con el trabajo final se observa que estos últimos se enriquecen gracias a la lectura y análisis de los textos seleccionados, con intercambio entre los grupos de pares y los docentes responsables. Los Trabajos Finales (TF) fueron enumerados del 1 al 15 y de ellos se extraen fragmentos textuales para poner de manifiesto los progresos que se visualizan en su análisis en los siguientes aspectos:

**1.** Definición de una fundamentación clara y precisa basada en la consulta bibliográfica de los diferentes autores. Se observa un posicionamiento teórico que se manifiesta en algunas expresiones que se transcriben a continuación: *“Entendemos al conocimiento científico como una construcción interpretativa consensuada por la comunidad científica, que lejos de ser acabada y rígida, es susceptible de continuo perfeccionamiento (...), de allí, el conocimiento humano e individual resulta ser limitado y construido a través de la superación del error”* (TF1). Asimismo también se señala: *“El conocimiento es, para nosotros, la facultad de comprender y transformar la realidad que nos rodea. Es por ello que entendemos la enseñanza como la creación por parte de los docentes de un espacio de aprendizaje donde los estudiantes sean influenciados para querer aprender, se disponga de oportunidades para establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos”* (TF4). *“En el marco de la formación profesional de nuestros futuros egresados, nos proponemos generar un espacio para discutir de manera apropiada acerca de los paradigmas conceptuales en torno a la “ idea” de labor científica, aproximándonos a una visión con carácter más*

*colectiva y social de la ciencia, como así también para el desarrollo de actitudes y competencias tales como trabajo grupal, pensamiento crítico y reflexivo que son claves para el futuro profesional y ciudadano de los sujetos” (TF10).*

2. Explicitación de un marco epistemológico didáctico y sociocultural que orientará el enunciado de los contenidos a tratar en la propuesta (marco que suele estar ausente en los relatos iniciales). Al respecto se resalta: *“cualquier versión del conocimiento que se formule en una situación de enseñanza solo es adecuada si ofrece a los estudiantes una real oportunidad para su adquisición, y esto depende de la posibilidad de relacionar el conocimiento nuevo con concepto previos o ideas conocidas” (TF2).*

*“La organización epistémica de nuestras prácticas no pueden encuadrarse en una organización intradisciplinaria dado que la misma -tal y como se dicta en la actualidad- posee y establece vínculos con otras disciplinas y se ajusta más a un modelo multidisciplinario sin perder la identidad específica de las mismas” (TF3).*

3. Las estrategias que definen la problematización de los contenidos. Se observa un cambio en la concepción de ciencia, de científico y de la metodología que subyace al relato. En tal sentido, se afirma que *“Decidir la metodología de enseñanza, la propuesta de actividades que se concretarán en la clase, resulta sustancial para lograr la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Y dos cuestiones son necesarias para tener en cuenta: las características específicas del contenido y la diversidad de sujetos aprenden” (TF 3).*

Respecto al marco metodológico se propone *“enriquecer las clases teóricas de tipo magistral fomentando la interacción entre el grupo y el docente, partiendo de los conocimientos sobre los fenómenos a profundizar vistos en asignaturas de años anteriores y en hechos de la vida cotidiana, resaltando la perspectiva histórica y el avance del conocimiento en el tiempo”(TF5).*

4. La explicitación rígida de contenidos es reemplazada por una formulación de núcleos temáticos donde está presente el desarrollo histórico pero también la estructura, la función y la repercusión de la temática en la sociedad hoy. En este sentido se percibe a *“los contenidos como*

*eje central del proyecto, siendo su selección una de las decisiones más importantes para garantizar la necesaria coherencia en el trayecto de formación” (TF1).*

*“La idea central es generar una instancia de vinculación, en lo posible, entre el tema propuesto y las diferentes unidades temáticas para lograr un enfoque sistémico e integrado del programa”. “La temática es pertinente a la formación y de interés para los alumnos debido a los avances científicos logrados en los últimos años. Ello constituye un rasgo diferencial que le permita a nuestros egresados mayores oportunidades” (TF8).*

5. La evaluación se redefine en función de las lecturas realizadas. Se resalta *“(…) la importancia de la actitud dialógica, la emisión de juicios de valor acerca de las prácticas de enseñanza y de las prácticas de aprendizaje posibilitando la toma de decisiones para su mejora. Como instrumentos de evaluación se incluyen la resolución de problemáticas que simulen situaciones reales del propio campo laboral y la relación de categorías conceptuales” (TF6).*

*“Consideramos que la propia evaluación de los alumnos es en sí misma una instancia de aprendizaje y es por ello que los alentamos a que se presenten y tomen a la propia evaluación como parte del aprendizaje” (TF8).*

*“Los criterios de evaluación de acreditación tenidos en cuenta están vinculados a la lectura de la bibliografía obligatoria, al análisis e integración de conceptos, al uso de vocabulario específico y a la toma de decisiones pertinentes ante situaciones problemáticas hipotéticas” (TF3).*

Los criterios de evaluación que utilizamos los docentes del seminario para hacer esta valoración fueron acordados al presentar la propuesta evaluativa con los alumnos. Como principales criterios aparecen: el desarrollo de los diferentes componentes de la propuesta (Steiman, 2007) que reflejen la lectura y cita de los autores trabajados en clase; un avance significativo respecto del relato inicial producto de una reflexión crítica de los textos y por último la defensa oral de la propuesta en la que el alumno explicita parte de la reflexión realizada al comparar su estado inicial en el seminario, y sus avances respecto de la finalización del mismo.

## CONCLUSIONES

Concluimos que la tarea docente implica reflexión e indagación permanente. Los profesionales en las aulas universitarias llevan a cabo su rol como reflejo, muchas veces, de sus propias biografías como alumnos de esa institución, respondiendo de este modo a sus trayectos, recorridos y estilos docentes acordes a los modelos con los que como alumnos fueron formados y se han identificado (Ramírez y Mancini, 2017c). Los docentes participantes del seminario valoraron positivamente el trabajo con relatos de experiencias, ya que dicha estrategia les ha permitido reflexionar sobre el propio desempeño profesional y sobre el de sus compañeros, considerando a los alumnos/profesores como colegas docentes que están en condiciones de analizar las prácticas de sus pares y a partir de allí, reconstruir potencialmente sus propuestas. Ello se define como un aporte didáctico muy valioso teniendo en cuenta que los destinatarios son especialistas en el campo de las ciencias exactas y naturales sin formación docente. Las estrategias de análisis y reflexión favorecen la posibilidad de revisar la propia acción áulica, detectar problemas, revisar y cuestionar las propias concepciones de enseñanza aprendizaje para tomar decisiones responsables y esto se evidenció claramente en las propuestas evaluativas entregadas por los seminaristas. Además los alumnos enriquecieron su vocabulario con terminología propia de la didáctica de las ciencias.

Consideramos que este tipo de actividades disminuyen la brecha entre los marcos teóricos propuestos por los diferentes autores especialistas en la didáctica, y las prácticas reales de los docentes en ejercicio; permite además, conocer y aplicar diferentes dimensiones de análisis acerca del rol docente.

La estrategia evaluativa utilizada, basada en la reconstrucción de clases vividas como un dispositivo metodológico, lleva a la toma de conciencia de la necesidad de recopilar, analizar y sistematizar los conocimientos didácticos disponibles, que son resultados de la abundante investigación a nivel nacional e internacional.

En coincidencia con los autores citados, incentivamos el uso del relato como la posibilidad de dar sentido a lo pensado, programado y llevado a cabo por los docentes, encontrando en los aportes de la didáctica herramientas para mejorar las prácticas áulicas universitarias a partir de la reflexión.

La instancia de coloquio final, sumado a la dinámica de trabajo interactiva en los seminarios, se consolidaron como espacios de retroalimentación que favorecen el aprendizaje en las aulas de grado y posgrado. Estos tipos de prácticas son formativas tanto para alumnos como para docentes, ya que la indagación, la reflexión y el intercambio mejoran las experiencias propias y por lo tanto son procesos asimilables a instancias de formación y profesionalización para todos los actores participantes (Perazzi y Celman, 2017).

### **BIBLIOGRAFÍA:**

Alliaud, A. (2011). "Narración de la experiencia: práctica y formación docente". *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, 19,2: 92-108.*

Feldman, D. (2010). "Didáctica General". Bs As: Ministerio de Educación de la Nación.

Fernández, M. y Ramírez, P. (2006). "Los relatos de experiencias escolares en la formación docente". *Revista Iberoamericana de Enseñanza 37,4.*

Gvirtz, S y Palamidessi, M. (2010). "El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza". Cap. 6. *La planificación de la enseñanza. Bs. As: Aique.*

Perazzi, M. y Celman, S. (2017). "La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas". *Praxis Educativas, vol. XXI, nº3, pp. 23-31.*

Ramírez, S. y Mancini, V. (2017a). "Gestión de estrategias para transformar las prácticas en la universidad: reflexiones con docentes de ciencias exactas". *Primeras Jornadas Sobre Enseñanza y Aprendizaje en el Nivel Superior en Ciencias Exactas y Naturales. Fac. Cs. Exactas. UNLP, 29-30 de agosto de 2017. obre*

Ramírez, S. Y Mancini, V. (2017b). "Reflexiones acerca de algunas consideraciones para el diseño de propuestas didácticas en ciencias exactas y naturales en el nivel universitario". *Revista Trayectorias Universitarias. Volumen 3 Nº 5, 11-20. Versión Electrónica. Dponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/4310>*

Ramírez, S. y Mancini, V. (2017c). "Los relatos de clase como estrategia didáctica: Experiencia de intervención en el Seminario de Especialización en Docencia Universitaria".

*Enseñanza de las ciencias, Núm. Extra (2017), p. 1-80, ISSN 2174-6486*

*Sanjurjo, I. y Vera M. (2003). "Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior". Rosario: Homo Sapiens.*

*Semprine, J. y Repetto, M.G. (2012). "Relato de una experiencia personal sobre la relación entre la docencia en un salón de trabajos prácticos con un grupo reducido de alumnos y la enseñanza en un aula con un grupo importante de alumnos". Congreso en Docencia Universitaria. UBA. Bs. As.*

*Steiman, J. (2007). "Más didáctica (en educación superior)". Buenos Aires: UNSAM Edita y Miño y Dávila Editores.*

*Zabala Vidiella, A. (2000). "La práctica educativa: cómo enseñar". Barcelona: Grao.*

## Prácticas de la Enseñanza y sistematización de experiencias educativas: procesos y estrategias para la construcción colectiva de conocimientos

- ❖ NAVARRO, ALEXANDRA | aleximca@gmail.com
- ❖ ROCHE, ANA MARÍA | roche\_ana@hotmail.com
- ❖ OLAZAR, MARIA MARTA | martaolazar@hotmail.com

FPyCS, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

En Prácticas de la Enseñanza, la Cátedra I prevé la implementación de intervenciones educativas con objetivos formativos en el Sistema Educativo Formal. Se trabaja junto a los estudiantes en la caracterización del rol del Profesor en Comunicación Social y su inserción en el campo laboral.

Para ello, es importante el reconocimiento de las diversas dimensiones de análisis en torno a las prácticas: la especificidad de los servicios educativos; las características de los grupos clases; la política educativa del nivel secundario y la elaboración de un Propuesta Pedagógica.

Las prácticas profesionales, para los estudiantes tienen el propósito de consolidar, integrar y ampliar las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional que demanda la escuela secundaria actual.

En tal sentido, trabajamos con diversas metodologías y estrategias que apuntan, por un lado, a la democratización de los saberes construidos, y por otro, a facilitar la construcción de conocimiento de manera colectiva.

De este modo, en el proceso de las prácticas se implementan la modalidad de taller, las tutorías personalizadas, el trabajo en parejas/tríos pedagógicos, el intercambio, reflexión y análisis de la práctica docente junto a la Sistematización de Experiencias. Ésta constituye una forma específica



de investigación que permite la recuperación de los saberes y conocimientos que se han definido como buenas prácticas para intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La reflexión y análisis de estos saberes constituirán un nuevo marco teórico como aporte a nuevas experiencias docentes en otros ámbitos y contextos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, Prácticas de la enseñanza, Comunicación, Sistematización de experiencias educativas.

## **1. INTRODUCCIÓN**

La cátedra I de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Comunicación Social de la FPyCS de la UNLP prevé la implementación de intervenciones pedagógicas con objetivos formativos en el ámbito del sistema educativo formal. Paralelamente, los estudiantes realizan un proceso de Sistematización que permite poner en valor las experiencias en las aulas y recuperar la teoría subyacente a la práctica, lo que a su vez les posibilita hacer el ejercicio de articular bibliografía de autores reconocidos como así también producir nuevas teorías a partir de la propia práctica.

En relación a las prácticas, se considera importante definir las dimensiones de análisis que se abordan:

- a)** La especificidad de los servicios educativos: es importante reconocer todo aquello que atraviesa a las prácticas, es decir, las personas que la integran, el espacio material, su Proyecto, su historia, su cultura, ideología e identidad institucional.
- b)** Las características de los grupos de educandos en las aulas: reconocer el espacio áulico en el cual se va a intervenir permite a los futuros profesores tener una representación de la realidad, de aquellas situaciones cotidianas que debe transitar todo docente al dar clase. Es decir, la instancia de observación y análisis del espacio áulico proporciona información que es de vital importancia para la implementación de la propuesta pedagógica.
- c)** La política educativa del nivel secundario y la incumbencia del Profesor en Comunicación: ya que reconocer los espacios curriculares de incumbencia del Profesor en Comunicación Social

(en búsqueda de una mirada crítica y analítica, que vaya más allá de los contenidos específicos y prescriptos) proporciona al futuro profesor los insumos para trabajar en función al sentido que adquieren esos contenidos en la formación de los estudiantes del nivel secundario.

**d)** Elaboración de una Propuesta Pedagógica para el espacio curricular en el que se hará la práctica, poniendo en juego sus saberes teóricos adquiridos a lo largo de la carrera.

Partimos de la premisa de entender que el planeamiento en las instituciones educativas debe estar pensado desde una mirada institucional y didáctica, centrado en la enseñanza. Esto implica asumir que no debe hacerse desde la individualidad del docente, sino que el proceso de enseñanza y aprendizaje siempre se realiza con otros y otras.

De este modo, con la implementación de la Propuesta Pedagógica se realiza la sistematización de las mismas para generar espacios que posibiliten diversos modos de democratización del conocimiento. Así, se plantea la Sistematización de Experiencias como un desafío de los estudiantes para la autoevaluación de la propia práctica, el reconocimiento de los aprendizajes en las aulas y la posibilidad de generar teoría a partir de ella, y finalmente, la revisión crítica de la enseñanza y el aprendizaje en el marco del profesorado.

A partir esta metodología de trabajo, los estudiantes revisan y analizan sus prácticas áulicas, para luego desarrollar redes de categorías conceptuales propias que explican su experiencia y les permite no sólo articular autores que han estudiado en la carrera, sino también crear teoría en relación a los procesos realizados en el marco de las prácticas.

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

El Plan de Estudios 1998 incorpora la carrera de Profesor en Comunicación Social que propone una formación específica a partir de las demandas y construcciones de un nuevo campo de actividad profesional en los que se entrecruzan saberes del comunicador con una formación específica y pedagógica necesaria para el futuro educador.

La Cátedra I Prácticas de la Enseñanza, prevé la implementación de intervenciones educativas con objetivos formativos en el Sistema Educativo Oficial.

Se presenta en el Plan de Estudios 1998 como una instancia integradora de los “saberes básicos y específicos del futuro Profesor en Comunicación Social. Constituye un espacio formativo cuyo objeto central lo configura “la práctica” ligada a competencias en la intervención en procesos educativos desde la perspectiva comunicacional, con pertinencia al campo problemático de conocimientos en Educación/Comunicación y el reconocimiento de procesos educativos ligados a la formación de sujetos; orienta la construcción metodológica para la intervención desde la perspectiva de totalidad, complejidad y multireferencialidad”. La implementación de Prácticas adquiere características específicas por las posibilidades que brinda a los sujetos en formación de actuar e interactuar con diversas situaciones de enseñanza en tiempo real ofreciendo, entre otras posibilidades las de buscar explicaciones acerca del acto pedagógico, ejercitar el análisis de supuestos que subyacen en la cotidianeidad de los procesos educativos en comunicación, integrar niveles teóricos-metodológicos, deconstruir y construir saberes, conocimientos y prácticas dialécticamente a partir de la propia práctica.

#### **Modalidades que viabilizan la producción colectiva de saberes sobre la práctica:**

##### **2.1 El Taller**

Con esta modalidad de trabajo, se apunta a la construcción colectiva de conocimientos a partir de la práctica de los sujetos implicados en el grupo. Es decir, no se parte de un recorte teórico, sino de problemas o sucesos de la práctica, para comprenderlos y poder intervenir sobre ellos. En este sentido, el objetivo central del taller es avanzar hacia una propuesta que apunte hacia el reconocimiento, análisis y elaboración de las “Buenas Prácticas Docentes”.

El taller implica reconocer la creatividad del acto de conocer. Esto implica desarrollar capacidad para transferir conocimientos y habilidades de una situación a otra, más allá de sus diferencias; y la capacidad de desnaturalizar situaciones conocidas para reflexionar acerca de ellas, con el objeto de producir nuevas miradas y lecturas enriquecidas por el grupo de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, reconocemos que este tipo de procesos requieren una continua articulación entre la teoría y la práctica que permita entender lo que sucede en el aula y transformarla. Es decir, se busca que los estudiantes logren construir teoría a partir de su propia

experiencia, generando instancias que pongan en valor el recorrido realizado y la oportunidad de posicionarse como productores de conocimiento. Ampliaremos esta cuestión en el punto 2.5.

## **2.2 Trabajo en parejas / tríos pedagógicos**

Se conciben las prácticas desde el trabajo conjunto en parejas / tríos pedagógicos, ya que se apoya una perspectiva donde la cooperación es fundamental al momento de planificar, diseñar y sistematizar las intervenciones dentro del espacio áulico en el marco de las prácticas, fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Teniendo en cuenta que cada sujeto tiene su propia biografía cargada de sentidos y representaciones particulares, lograr una tarea colaborativa y sistematizar la experiencia requiere del acompañamiento personalizado a través de tutorías de los docentes de la cátedra. Elaborar una Propuesta Pedagógica, diseñar clases y armar un plan de sistematización para cada una de las intervenciones requiere de consensos, diálogo y planificación en conjunto de la tarea a realizar por parte de cada uno de los integrantes. Esto, implica un esfuerzo sumamente enriquecedor de articular recorridos y representaciones en el tránsito por el proceso formativo. Además, implementar las prácticas en parejas / tríos pedagógicos permite que cada practicante aporte su percepción y saberes, lo que luego se traduce en un enriquecimiento académico y emocional de la tarea docente. El intercambio, la reflexión y la mirada del otro son instancias de construcción del conocimiento muy efectivas y otorgan la posibilidad de pensar en nuevas perspectivas de acción. Es decir, un pensamiento abierto, crítico y autocrítico que acepta la incertidumbre de la construcción colectiva del conocimiento.

## **2.3 Las Tutorías**

El espacio de tutorías forma parte de la estructura general de las Prácticas de la Enseñanza. Se considera una estrategia fundamental de construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En este espacio específico, ya no alcanza con que los estudiantes prevean el tiempo para la cursada de las prácticas o para su desarrollo, sino que es importante que además dispongan del tiempo para reflexionar críticamente sobre los autores que leen y el

proceso de aprendizaje del cual son protagonistas. Este tiempo de reflexión tiene un lugar especial en las tutorías, en las cuales se tiene un seguimiento personalizado del proceso que las parejas / tríos pedagógicos hacen durante el año, sus dudas, responsabilidades, necesidades y requerimientos. Es decir, se conciben como un espacio de orientación pedagógico y de contención emocional del proceso de las prácticas, que les permite construir su trayecto formativo en el espacio de la cursada, atendiendo las necesidades que cada grupo va planteando semana a semana en el proceso de trabajo.

Además, las tutorías cumplen con hacer explícita la disponibilidad continua del equipo docente de la cátedra para los estudiantes. Por ello, éstas se desarrollan de dos maneras: una presencial y otra virtual. La presencial tiene lugar mediante la realización de tutorías personalizadas durante el período de las prácticas en Escuelas, y los meses posteriores en los que se desarrollan las categorías teóricas a partir del trabajo realizado con la sistematización de experiencias. La virtual se realiza a través de distintos recursos como el correo electrónico y la utilización de enlaces en la web de cátedra para acceder a diversos materiales.

Finalmente, el espacio de las tutorías ayuda también en el acompañamiento de los estudiantes que llegan a este espacio curricular con recorridos formativos muy diferentes, lo cual influye no sólo en sus acciones concretas sino también en el trabajo colaborativo con su pareja / trío pedagógico.

#### **2.4 Diálogo colectivo como instancia de intercambio, reflexión y análisis de la práctica docente**

Durante el año, además de la instancia de las tutorías, son necesarios momentos de intercambios generales, de diálogo colectivo, entre estudiantes y docentes.

La reflexión crítica sobre la propia práctica nace del ejercicio auténtico del diálogo, comprendido desde la perspectiva de Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p.27) como la confrontación de ideas distintas en torno a un interés común, por ejemplo, fortalecer la propia práctica docente, el respeto por los pensamientos expresados por el o la compañero/a, la libertad para manifestar dudas o desconocimiento y la intención de conocer, de entender y avanzar en la comprensión y análisis del tópico elegido para trabajar. Un docente que pretende reflexionar críticamente sobre su práctica, crecer y mejorar a partir de esa reflexión, no puede ignorar las

ideas, perspectivas y experiencias educativas de otros y otras. Es esencial que, a lo largo de su trayecto formativo, los y las estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos. Por ello, las instancias de diálogo están orientadas a promover el intercambio sobre las diversas experiencias que cada pareja / trío pedagógico va teniendo en el trayecto seleccionado, para reflexionar en torno a los aportes de sus pares, y de esta manera convertir esta instancia en una oportunidad para que docentes y estudiantes puedan aportar sugerencias que enriquezcan los conocimientos construidos.

## **2.5 Sistematización de experiencias a partir de las prácticas docentes**

De acuerdo a la propuesta de la Resolución 30/07 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología<sup>13</sup>, afirmamos la idea de que mientras que en el ejercicio usual del trabajo docente, en el contexto áulico, la cuestión de la circulación del saber no suele tematizarse, en el caso de la formación docente es su objeto central, ya que es en torno al saber sobre la enseñanza y al trabajo docente que se estructuran los procesos de formación. De esta forma, proponemos como contenido propio del sistema formador, la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

En este sentido, la propuesta de la Cátedra I radica en trabajar a partir de la sistematización de experiencias de las prácticas realizadas por las parejas/tríos pedagógicos, para poner de relieve su condición de espacio colectivo de construcción de conocimiento.

La Sistematización de Experiencias como proceso, nace en América Latina a fines de los años 70, y fue pensada en un principio como forma de abordaje y reconstrucción de experiencias de educación popular para construir conocimiento en conjunto con los sujetos intervinientes. En la actualidad, esta metodología de trabajo deja de ser exclusiva del campo de la educación no formal para poder ser trabajada también en ámbitos donde la educación tiene un mayor grado de formalidad, y está más estructurada, como es el Sistema Educativo Oficial, ámbito donde se implementan las prácticas en nuestra cátedra.

Marta Iovanovich (2003) plantea que la sistematización constituye “una forma específica de investigación que permite la recuperación, a posteriori de la práctica, de los saberes y conoci-

mientos que han sido eficaces para operar sobre la realidad”. De esta manera, tal como lo plantea Torres Carrillo (1996), con ella se pretende explicitar, organizar y hacer comunicables los saberes adquiridos en la experiencia, convirtiéndolos en conocimientos consistentes y sustentados producto de una reflexión crítica sobre la práctica, generados a su vez por ella. Esos saberes producto de la reflexión, que han demostrado que determinadas prácticas son valiosas y pertinentes en contextos precisos, serán lo que denominaremos “Buenas Prácticas Docentes”.

En la Sistematización de Experiencias, tal como su nombre lo indica, el objeto de conocimiento es la experiencia, comprendida como intervención intencionada en el marco de un proyecto, con el objetivo de reconocer en la práctica la teoría subyacente que la atraviesa, y propiciar que los practicantes puedan crear teoría a partir de su trabajo en las aulas. Se piensa a la experiencia como rica en conocimientos, los cuales muchas veces, debido a la necesidad cotidiana de llevar adelante la práctica sin tiempo para reflexionar sobre ella, no dan tiempo a ordenarlos, fundamentarlos y hacerlos transmisibles. Barnechea García y Morgan Tirado (2007, p.10) plantean que el desafío está en conseguir que estos procesos permitan comprender y explicar las situaciones enfrentadas en la práctica y producir conocimientos que orienten adecuadamente la acción futura, recurriendo a la reflexión, la interpretación crítica y los aportes teóricos como “instrumentos” que contribuyan a esta comprensión y explicación.

*“En esta concepción de sistematización se busca generar estrategias que permitan reconocer y confrontar las diversas interpretaciones de la experiencia, a la vez que identificar las lógicas que conforman la experiencia más allá de tales percepciones particulares. Así, la sistematización devela (...) la complejidad de las relaciones, haciendo inteligibles sus sentidos, sus conflictos, sus fortalezas y debilidades”* (Torres Carrillo 1996, pp.14-15)

A su vez, Messina Raimondi (2004) plantea que *“la propuesta es leer la práctica, concentrarse en episodios críticos o hacerlos críticos con la mirada de la sistematización, en un diálogo permanente con la teoría, a partir de la práctica, y recuperar saberes desde la práctica”*.

Es importante aclarar que la Sistematización de Experiencias no tiene una única manera de ser llevada adelante, y que siempre apunta a una doble contribución: la de mejorar las prácticas (en este caso, el de las parejas/tríos pedagógicos) y la de enriquecer las reflexiones y propuestas teórico-conceptuales. Cada proyecto de sistematización piensa y delinea el proceso de una manera distinta, de acuerdo al tipo de experiencias a sistematizar, de sus objetivos, y

de los sujetos intervinientes y protagonistas de estas experiencias. Lo único que se plantea como vital para la sistematización son cuestiones como *“curiosidad, voluntad de reflexionar críticamente sobre la experiencia vivida, capacidad de crítica y autocrítica”* (Barnechea García y Morgan Tirado, 2007, p.3).

Plantea Iovanovich (2003) que la sistematización de la práctica docente es una búsqueda y como tal, se propone sacar a luz la teoría explícita o implícita en la práctica. Para encarar este proceso hacemos la pregunta *“¿Cómo alcanzar la organización del conocimiento producido durante la práctica?”*. Para responder a este interrogante, el método tiene que asumirse siempre desde un lugar flexible, tomándolo como orientaciones que ayudan a transitar el proceso de sistematización y no como un esquema “duro” a cumplimentar de manera exacta. El abordaje se realiza a partir de diversos ejes que van variando año a año de acuerdo a las contingencias del contexto y de los grupos de estudiantes, propuesto a partir de diferentes preguntas, técnicas heterogéneas de abordaje, y momentos de encuentro precisos entre parejas/tríos pedagógicos.

### **2.5.1 Sistematización de Experiencias y perspectiva hermenéutica**

Teniendo en cuenta que toda reconstrucción requiere interpretación, Torres Carrillo (1996) presenta la sistematización de experiencias como investigación cualitativa de enfoque crítico interpretativo, abordada desde un enfoque que considera a la realidad como una construcción social compartida por sus miembros. El compromiso del sistematizador en la búsqueda de los significados hace que se involucre activamente con la experiencia que estudia, y sea consciente de los efectos que su presencia produce en el contexto. Desde esta perspectiva, *“las experiencias educativas no existen como hechos objetivos independientes del conjunto de interpretaciones que de ella hacen sus actores. Estas se asumen como construcciones colectivas de sentido en las que coexisten y compiten diversas lógicas, configurando un escenario complejo y contradictorio, el cual busca ser abordado desde la sistematización”* (Torres Carrillo 1996, p.14).

Además, la Sistematización de Experiencias adscribe a la perspectiva hermenéutica, poniendo el énfasis en quién sistematiza. Barnechea García y Morgan Tirado (2007, p.5) explican que las corrientes hermenéuticas tienden a dar mayor peso a un/a agente



externo/a, que apoya a los/as actores/as de la experiencia en el proceso de descubrir el sentido de su actuar o, en algunos casos, realiza dicha interpretación directamente, socializando este aprendizaje con los y las participantes.

*“El énfasis está en captar el sentido de la experiencia (...) El punto de partida es su reconstrucción descriptiva, abordada ahora desde las categorías y ejes significativos, tanto de los actores de la experiencia como de los investigadores; estamos frente a una labor explícitamente hermenéutica ya que entran en interacción las nociones de realidad de unos y otros”* (Torres Carrillo 1996, p.17)

En nuestra cátedra “el agente externo” que se acerca a conocer y sistematizar la práctica en cuestión, es la pareja o trío pedagógico que lleva adelante su práctica educativa en las aulas de educación media o superior en escuelas de la ciudad; y son sus compañeros estudiantes de cátedra quienes participan del proceso de diálogo sobre la experiencia para aprovechar al máximo los saberes subyacentes sobre los que comúnmente no se reflexiona con detenimiento. Este diálogo es fundamental, comprendido desde la perspectiva de Fierro, Fortoul y Rosas (2008), ya que es este ejercicio el que permite el pensamiento crítico a partir de la confrontación de ideas, conocimientos y convicciones de unos y otros. Así, se trabaja desde un principio con la idea de que un docente que pretende reflexionar críticamente sobre su práctica no puede mantenerse al margen de las ideas, los conceptos y las experiencias educativas de otros y otras.

Cendales González y Torres Carrillo (2006) plantean que toda investigación es una experiencia formativa porque permite a sus practicantes incorporar nuevos conocimientos, y especialmente en la sistematización la formación es una condición y rasgo definitorio porque es la garantía de la participación, de la apropiación de la metodología y de la calidad de la experiencia. *“La experiencia misma de sistematizar es formativa porque incorpora o reactiva prácticas y habilidades investigativas como la lectura, la escritura, el análisis de información y la conceptualización”*. (Cendales González y Torres Carrillo, op cit: 10)

En cuanto a lo metodológico, Barnechea García y Morgan Tirado (2007, p.14) plantean que el rigor proviene, por un lado, de hacer explícitos los sustentos teóricos de la práctica que se está reflexionando y, por otro, de la capacidad del/la sistematizador/a para mirarla críticamente, comprender lo que sucedió y fundamentar los conocimientos producidos al hacerlo.

Es decir, la sistematización de experiencias tiene como objeto ordenar, procesar y hacer comunicables los conocimientos adquiridos a partir de la reconstrucción y reflexión analítica de de experiencias pedagógicas. Se trata de interpretar lo acontecido durante las prácticas para obtener conocimientos consistentes y sustentados a los efectos de confrontarlos con otras experiencias y marcos teóricos existentes y así contribuir a una acumulación de conocimientos desde y para la Práctica.

### 3. CONCLUSIONES

En la cátedra I Prácticas de la Enseñanza abordamos diversas estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje, abocadas a facilitar la construcción colectiva de conocimiento, y su puesta en cuestión de manera crítica por parte de los mismos estudiantes que la construyen.

Con la modalidad de taller se generan las condiciones que facilitan el trabajo en grupos e intergrupos. Con las tutorías acompañamos todo el proceso de manera personalizada, no sólo en su dimensión conceptual, sino, ante todo, en su aspecto más humano de contención en el trayecto. A partir del diálogo colectivo se facilitan los intercambios entre estudiantes, para apoyar diversas miradas sobre la práctica, y la apreciación de que el trabajo docente se hace con otros.

Finalmente, el ejercicio de sistematización es un proceso que tiene el propósito final de que tanto quienes han estado involucrados en el proceso, como otras/os puedan aprender de la experiencia. Para esto, es indispensable que la sistematización no se dé por terminada hasta que se haya definido y puesto en marcha una estrategia de comunicación, es decir, un programa destinado a que los resultados y las Buenas Prácticas Docentes, sean conocidos por todos quienes pudieran tener interés en ellas.

La sistematización concluye cuando cada pareja / trío pedagógico da cuenta de su trabajo frente a sus compañeros en la cátedra, exponiendo el recorrido que realizaron durante el año. De este modo, logran desarrollar una breve reconstrucción acerca de cuál fue el eje sistematizado, cuál la situación inicial y su contexto, el proceso de acompañamiento y la situación final; luego se comparte con compañeros de Prácticas a partir de idear una estrategia comunicacional. También se socializan las Buenas Prácticas Docentes y se discute sobre las experiencias sistematizadas, se rescatan las prácticas valiosas y pertinentes de acuerdo al

contexto y se realizan aportes desde sus propias experiencias de acuerdo a cuestiones que pudieron visualizar a partir de las propuestas de otros grupos de prácticas.

De esta manera, todos los estudiantes participan del proceso de reflexionar y visualizar las Buenas Prácticas Docentes para compartirlas, comunicarlas y ser protagonistas del proceso de construcción de conocimiento. Al decir de Van de Velde (2008, p.113) consideramos que “la verdadera historia de una experiencia es como un cuento colectivo: todo cuento integra las interpretaciones de sus autoras/es, todo cuento provoca las interpretaciones de sus lectoras/es”.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2012). *“Transitar la formación pedagógica”*. Argentina: Editorial Paidós.
- Barnechea García, M.M. y Morgan Tirado, M., (2007). *“El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias”*. Trabajo de investigación presentado para optar al Grado Académico de Magíster y Sociología, Lima, Perú.
- Cendales González, L. y Torres Carrillo, A. (2006). *“La sistematización como experiencia investigativa y formativa”*. Revista La Piragua, No. 23.
- Fernández, L. (1996). *“Instituciones Educativas”*. 2ª edición. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fierro, C; Fortoul, B y Rosas, L. (1998). *“Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación”*. Acción. México, Editorial Paidós, 2008 1ª reimpresión.
- Huergo, J. (1996). *“Una estrategia de formación docente centrada en la práctica”*. Revista Oficios Terrestres, Año 1 N°2. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP.
- Iovanovich, M. (2003). *“La sistematización de la práctica docente”*. EDJA. OEI / Revista Iberoamericana de Educación.
- Margiolakis, E. y Gamarnik C. (2011). *“Enseñar Comunicación”*. Buenos Aires: Editorial La Crujía, Serie Docencia.
- Martinic, S. (1998). *“El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Ponencia presentada al Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL, 12-14 Agosto.*

Messina Raimondi, G., (2004). "La sistematización educativa: acerca de su especificidad". *Revista Enfoques Educativos* 6 (1): págs. 19-28, México.

Navarro, R., (2010). "Propuesta de Sistematización de Experiencias de Aprendizaje". *Curso: sistematización de experiencias, Universidad Experimental Simón Rodríguez, Ministerio de Educación Superior, Venezuela.*

Puiggrós, A. y Krotzsch, C. P. (comps.) (1994). "Universidad y evaluación. Estado del debate". *Buenos Aires: REI, Instituto de estudios y acción Social y AIQUE Grupo Editor.*

Reyes, A., (2008). "La sistematización de experiencias y la visión emergente del hecho educativo". *Ponencia presentada en el Encuentro Internacional sobre Sistematización celebrado en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UVB).*

Torres Carrillo, A., (1996). "La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica". *Santiago de Chile: Mimeo.*

Torres Carrillo, A., (1998). "La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente". *Ponencia presentada al Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario, La Habana, Cuba.*

Van De Velde, Herman (2008). "Sistematización: texto de referencia y consulta". *CICAP, Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica, Nicaragua.*

---

<sup>13</sup> "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina". Resolución CFE Nro.30/07 Anexo I. Buenos Aires, 2007. Este documento trata un conjunto de consideraciones y propuestas sobre la organización institucional de la formación docente en el sistema educativo argentino, formuladas por un equipo de consultores del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), sede regional Buenos Aires, y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), oficina regional Argentina, para dar respuesta a una solicitud de colaboración técnica formulada por el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante, INFD) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

## Una propuesta de investigación-acción para la práctica docente: posibilidad de acontecimiento y rupturas

- ❖ **AMUCHÁSTEGUI, GRISELDA** | grisperla.griselda@gmail.com
- ❖ **BOLOGNA LIPRANDI, CARINA** | carinabologna@gmail.com
- ❖ **YAFAR, JOSEFINA** | josefinayafar@gmail.com

IPEF/FEF/UPC, Argentina.

### RESUMEN

La experiencia pedagógica a presentar se desarrolla en tres divisiones del espacio curricular de Práctica Docente III y IV en el Profesorado de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba, en las que los estudiantes realizan sus prácticas de intervención docente en los niveles primario y secundario.

En estos espacios de formación proponemos un formato de investigación acción con la intención de ofrecer una formación profesional más sólida, que no solo atienda la comprensión racional de los modelos teóricos y/o prácticos, sino que permita construir nuevas ofertas que sean producto de diálogos situados entre práctica y teoría, donde la segunda ayude a ampliar la mirada, mejorar la comprensión y la primera interpele la factibilidad de la teoría y la desafíe a reconstruirse en un proceso continuo cuya única finalidad no es la producción conceptual (que también puede ocurrir) sino las intervenciones pertinentes que mejoren la enseñanza en los patios escolares.

Sostenemos que la propuesta contribuye a humanizar las prácticas docentes, al promover la explicitación de los errores como espacios de aprendizaje entre pares; que de hecho permiten mejorar las posibilidades de análisis y la construcción de acciones reparadoras y también permite dimensionar de una manera diferente la colaboración, alejándose de relaciones "corporativas" que no favorecen los cambios.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza, Educación Física, Formación docente, Investigación-Acción.

## INTRODUCCIÓN

El proyecto educativo de nuestro país, las políticas y las acciones del Ministerio de Educación, están orientadas a garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso al conocimiento y patrimonio de la cultura, promoviendo la formación de ciudadanos libres, autónomos y críticos, que contribuyan a la construcción de una sociedad democrática, justa e inclusiva.

Si la función de la escuela es transmitir la cultura valiosa para su comunidad y promover una mirada crítica que también habilite para transformar positivamente los modelos sociales, el mayor desafío para los diferentes actores del sistema educativo es buscar estrategias necesarias para conseguir que esa cultura pueda conservarse y en el mismo acto se generen las condiciones para que se recree y se transforme. En este sentido, a la Educación Física le compete el mismo reto: atesorar prácticas corporales valiosas de la cultura para ser ofrecidas a las generaciones que vienen, invitando a los recién llegados a ser partícipes y a la vez responsables de re significarlas y enriquecerlas.

En consecuencia las propuestas de formación docente creemos, deben permitir a quienes participan, vivenciar aquello que se reconoce como valioso para fundar una enseñanza renovada. Y que esa vivencia esté acompañada por una actitud reflexiva, crítica y creativa que les permita revisar la situación actual en sus tareas como docentes, para fortalecer aquello que deberán conservar, a la vez que diseñar conjuntamente con sus pares, estrategias que posibiliten renovar ciertas prácticas que están naturalizadas y son difíciles de visibilizar, pero no representan aquellas que evocamos como deseables. Esto implica analizar, comprender y confrontar los supuestos teóricos explicitados en las propuestas docentes, con aquellos que existen detrás de las prácticas concretas de cada día en las escuelas; para poder establecer relaciones de congruencia en cada contexto y permeabilizar la posibilidad de cambios reales.

En esa lógica, se impone la construcción de herramientas para mirar objetivamente las propias acciones pedagógicas. La documentación, sistematización y socialización de las prácticas son

especialmente pertinentes para lograrlo, ya que en el marco de las prácticas de ensayo en las escuelas es factible emprenderlas entre pares, analizando colaborativamente el trabajo de cada quién e intentando superar la tradición reproductora y dualista, para repoblar las instituciones con docentes y estudiantes que recuperen el deseo de estar allí para aprender y compartir.

Desde esta mirada, a partir de 2003, estructuramos las prácticas como un proyecto de investigación acción participante, cuyo objeto de interés se ubica precisamente en la construcción subjetiva de la práctica docente. En el proceso se documenta y sistematiza todo el trabajo que se realiza durante el período de residencia, triangulando la información resultante de registros descriptivos (y des-grabaciones), auto registros e hipótesis de trabajo. A partir de lo cual emergen improntas de acción que confrontamos con las teorías que se enuncian como fundamento de las intervenciones; en un ejercicio por objetivar las propias acciones pedagógicas, que ayuda a mirar más descarnadamente lo que se está proponiendo y su pertinencia en cada escenario singular donde acontece. Siempre procurando estar atentos a las naturalizaciones que dan por resultado prácticas reproductivas y acríticas, para lograr cambios en las propuestas "reales" entre sujetos en el encuentro educativo.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La experiencia se desarrolla a lo largo del año lectivo, con una carga horaria de 8 hs. semanales más las clases que los estudiantes-practicantes desarrollan en las escuelas asociadas. Esta duración y carga horaria permiten el arduo trabajo que emprendemos todos los actores involucrados en relación a la propuesta, que comprende la realización de: aproximación diagnóstica, construcción de propuestas de enseñanza, documentación, sistematización y análisis de la propia práctica; construcción de acuerdos con los docentes orientadores, acompañamiento a los estudiantes en las escuelas y en las construcciones de las propuestas, etc.

En este marco, a los estudiantes de la Práctica III y IV se les solicita trabajar por dúos, realizando un proceso riguroso de documentación, sistematización y análisis de sus prácticas; donde cada practicante es observado por un par y viceversa en el transcurso de toda su vivencia de ensayo.

El objetivo de la tarea es que los estudiantes realicen una investigación en la que el objeto de conocimiento es la construcción e implementación de sus propuestas de enseñanza; con la

convicción de que este formato, ofrece recursos para esclarecer quiénes son en sus prácticas y confrontarse con quienes quieren ser como docentes.

Entre las tareas que se les solicita, los estudiantes deben resolver:

- **Diagnóstico Institucional-Investigación sobre la realidad de la escuela:** a partir del ingreso de los estudiantes practicantes en las instituciones por parejas o tríos deben realizar un diagnóstico exhaustivo de la realidad de cada escuela. Para ello realizan diferentes observaciones, entrevistas, entrevistas semiestructuradas y buscan acceder a los PEI y PCI de las instituciones.

La participación de los estudiantes practicantes como observadores en la escuela no se limita a las clases de Educación Física, sino a otras instancias o vivencias escolares (clases de otras materias, el recreo, los actos, entre otros). El período previsto para este quehacer oscila entre tres y cuatro semanas.

Esta experiencia culmina con la elaboración de un informe escrito de aproximación diagnóstica de la escuela. A su vez cada dúo o trío pedagógico debe elaborar los correspondientes diagnósticos de sus respectivos grados.

- **Intervención y documentación de las prácticas de ensayo:** Los estudiantes practicantes sistematizan su práctica bajo la supervisión directa de los docentes orientadores de las escuelas asociadas; e indirecta de los docentes del equipo de Práctica docente III y IV. Esa tarea se asienta en tres pilares fundamentales:

**a) El diseño de las unidades didácticas:** Cuya exigencia se instala en la construcción de propuestas de intervención que reflejen coherencia entre, por un lado lo que se descubre como necesidad en los diagnósticos previos y se evalúa (con los y las docentes en las escuelas) como saber prioritario de la Educación Física a ser enseñado; y por otro, de ese saber identificado como objeto de enseñanza, las tareas que se ofrecerán a los niños para su aprendizaje y los modos en los que la propuesta será evaluada.

**b) Auto registro:** consiste en una narrativa de la clase dada, tratando de explicitar las intenciones que tenía la tarea y las decisiones pedagógicas que se fueron tomando. La consigna incluye recuperar por escrito sus propias impresiones sobre lo que ocurrió en el



transcurso de cada clase. Aquí la intención pone énfasis en “imprimir” explícitamente las sensaciones, emociones y lógicas recuperadas en la inmediatez de la clase transcurrida.

**c) Registro descriptivo:** El compañero o pareja pedagógica, es el encargado de “documentar” lo que sucede en la clase, poniendo el foco principalmente en las intervenciones del estudiante practicante, con el objeto de facilitar el posterior análisis sobre esas intervenciones y cómo contribuyeron o no a facilitar la construcción del conocimiento elegido por parte de los niños/adolescentes. Optamos por el registro descriptivo con características etnográficas ya que permite recuperar lo que sucede en mayor medida. Si bien reconocemos que sólo se pueden visualizar algunas de las múltiples acciones y relaciones de lo que allí sucede, esto ofrece la posibilidad a estudiantes-practicantes y observadores referenciar el trabajo desde una perspectiva más compleja, contribuyendo a reflexionarla a la luz de las teorías (Sobre el campo disciplinar, de enseñanza y aprendizaje entre otras). A su vez, una de cada tres clases de las que desarrolle el practicante, se realiza con soporte técnico como grabaciones y eventualmente filmaciones si la escuela autoriza.

- **Sistematización de la información obtenida:** A medida que los estudiantes practicantes avanzan en su experiencia de intervención, se les solicita triangular tres elementos: lo que se propusieron enseñar explícitamente (expresado en las UD), lo que creen que enseñaron (auto registro) y lo que un tercero describió que pasó allí (registro descriptivo). Esto se realiza con el objeto de que lo que resulte, como producto de ese análisis, sea tenido en cuenta para diseñar las próximas clases. Al terminar de desarrollar cada unidad realizan un informe triangulando, a su vez, las triangulaciones previas. La intención de esta labor es proveerles herramientas de análisis que interpelen a los estudiantes-practicantes en sus propias concepciones y acciones pedagógicas; intentando facilitar la comprensión y toma de conciencia de las mismas para la construcción de mayor coherencia de los modelos de enseñanza y aprendizaje que pretenden ser, procurando que la información obtenida retro alimente los siguientes diseños e intervenciones. Finalmente, se les solicita la entrega de un informe final que narre la experiencia relatando los procesos que vivieron, los problemas y preocupaciones identificados, los análisis que realizaron de los mismos (sobre lo que consideraron les faltó realizar), los marcos teóricos que han sustentado sus análisis y sus consideraciones finales acerca de la vivencia.

Esta forma de exploración de la práctica creemos permite esclarecer el rol que cumple la reflexión en ella, en las relaciones teoría-práctica-teoría y dando lugar a la construcción de algunas competencias necesarias en el proceso de formación.

## CONCLUSIONES

El formato de la Práctica Docente es un proyecto de investigación acción que aporta en diversos sentidos a consolidar una formación profesional más sólida, que no solo atienda la comprensión racional de los modelos teóricos y/o prácticos, sino que permita construir nuevas ofertas que sean producto de diálogos situados entre práctica y teoría, donde la segunda ayude a ampliar la mirada, mejorar la comprensión y la práctica interpele la factibilidad de la teoría y la desafíe a reconstruirse en un proceso continuo cuya finalidad no es solo la producción conceptual (que también puede ocurrir) sino las intervenciones pertinentes que mejoren la enseñanza en los patios escolares.

Sostenemos que la propuesta contribuye a humanizar las prácticas docentes, al promover la explicitación de los errores como espacios de aprendizaje entre pares; que de hecho permiten mejorar las posibilidades de análisis y la construcción de acciones reparadoras y también permite dimensionar de una manera diferente la colaboración, alejándose de relaciones "corporativas" que no favorecen los cambios. También contribuye a considerar los procesos emocionales, reconocerlos y analizar cómo influyen en nuestras matrices de aprendizaje, cómo se incorporaron a nuestros hábitos; confrontarlos con las teorías y dejar que nos interpeleen es un desafío que nos vuelve más sensibles. Hacer conscientes estos diálogos y sus contradicciones, reconocer los límites de la complejidad que obliga a rechazar estándares y certezas como resultados esperados, abriendo posibilidades de nuevas situaciones intersubjetivas menos regulares, más humanas y posibles entre sujetos en una comunidad educativa. Asimismo, favorece el reconocimiento de los otros (pares y estudiantes) en su carácter de semejantes y sujetos de derecho que merecen nuestro esfuerzo por mejorar la oferta educativa en EF.

El reconocimiento de la clase como un encuentro educativo, permite además estar de algún modo, mejor preparados para la "incertidumbre" que es inexorable si damos lugar a las res-

puestas pertinentes aunque inesperadas de nuestros interlocutores, cuando nos animamos a presentar las clases problematizando los saberes a ser aprendidos para que nuestros estudiantes (en la casa de formación, en las aulas y patios escolares) se animen a crear, desequilibrarse y apropiarse de los conocimientos que queremos enseñar. Y que puedan decidir qué hacer con ellos transfiriéndolos a sus vidas.

El formato ha generado un interés entre pares de otras casas de formación que permite visitas institucionales, acuerdos e intercambios, además de proyectos conjuntos. Eso nos ha permitido comenzar redes de trabajo y promover iniciativas similares.

Estamos convencidas de lo artesanal que es la tarea de formar y formarse, de los compromisos que involucra, de los retos que presenta... También que los procesos deben ser existenciales si pretendemos aportar herramientas para vehicular transformaciones educativas no solo en nuestra disciplina, sino en la educación.

## Pensar la enseñanza desde el aprendizaje. Una experiencia desde los “prácticos”

❖ **SARMIENTO, JACQUELINE** | jacquelinesarmiento@ymail.com

❖ **MIRANDA, JULIETA** | jmirandaunlp@gmail.com

FaHCE, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

Pensar la enseñanza desde el aprendizaje configura un problema que no puede situarse sólo en el colegio secundario. Nuestra experiencia en la docencia universitaria y no universitaria nos desafía cotidianamente a revisar la tensión entre reproducción y transformación. ¿Cómo aprendemos los que enseñamos? ¿Cómo generar escenarios de aprendizaje más potentes? ¿Cómo iniciar una transformación en nuestras prácticas de enseñanza?

Nos proponemos, en esta comunicación, desandar el proceso de renovación de los Trabajos Prácticos en la cátedra de Historia Americana I (UNLP) para reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Desde nuestras trayectorias formativas en la UNLP, incorporamos cierta distinción entre clases teóricas y los llamados “prácticos”. Las primeras se configuraban como espacios de exposición y despliegue de contenidos, mientras que los prácticos eran instancias donde los estudiantes debíamos dar cuenta de la lectura de textos que eran comentados y contextualizados por el profesor. Sintéticamente, los prácticos estaban constituidos por un cronograma de lecturas con las correspondientes fechas de evaluación. En los hechos, se efectuaba un desplazamiento que valorizaba -en las representaciones colectivas- el momento del “parcial” por sobre las clases semanales.

Así, mientras que en las clases teóricas los estudiantes eran convocados como oyentes – suerte de escribas silenciosos- en las clases prácticas eran considerados lectores formados. Pero,

¿esta distinción, que disocia competencias, habilita un mejor aprendizaje? ¿Qué estudiante esperamos en nuestras clases? ¿Qué entendemos por “un buen lector”? ¿Alcanza esto para decir que alguien aprendió historia? ¿Qué consecuencias tiene para la práctica docente de los estudiantes que se están formando?

Partimos de estas y otras cuestiones para interpelar nuestras representaciones y ensayar otras posibles confirmando que el aprendizaje es con otros, para lo cual es necesario habilitar la interacción y la expresión genuina de los sujetos que aprenden (incluyéndonos a noso-tras).

Desarrollaremos, a lo largo de la presentación, el conjunto de transformaciones que siguieron a la experiencia de trabajar en forma conjunta en el aula. Constituirnos en pareja pedagógica habilitó un ejercicio continuo de espejarnos y, al mismo tiempo, “extrañarnos” en el encuentro de nuestras formaciones disciplinares - la Antropología y la Historia. El impacto conmovió nuestras prácticas, la propuesta de interacción de los estudiantes con los contenidos y problemas de la historia americana colonial, las formas en que concebimos los encuentros, la lectura y la evaluación.

Finalmente, a partir de recrear el espacio del aula como comunidad de aprendizaje, se movilizaron nuevas formas de pensar el trabajo al interior de la cátedra.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza, Evaluación, Participación

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia configura un problema que no puede situarse únicamente en el colegio secundario. A lo largo de esta ponencia desarrollaremos una serie de ensayos - dispositivos de trabajo colaborativo, estrategias didácticas, prácticas de evaluación alternativas, ejercicios de retroalimentación y otros- que dieron cuerpo a un proceso de renovación de los Trabajos Prácticos en la cátedra de Historia Americana I (UNLP).

El recorrido se alimentó de un constante ejercicio de reflexión y problematización que fue focalizando la atención -casi como una deriva natural- más en el aprendizaje que en la enseñanza. Si encontrarnos con estudiantes que eligieron la carrera no garantiza un escenario

de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo hacer del práctico un espacio genuino y potente en la formación de futuros formadores? ¿Cuál es el sentido del “programa de prácticos” para nosotros y para los estudiantes? ¿Con qué criterio seleccionar la bibliografía? ¿Qué actividades generan aprendizaje/s en el aula? ¿Cómo colaborar en la formación de lectores académicos? ¿Cómo convocarlos a un aprendizaje colaborativo?

Algunas de estas preguntas erosionaron barreras formativas que representaban verdaderos frenos para la transformación de nuestras prácticas, especialmente la distinción binaria y acrítica entre investigación y enseñanza de la historia. ¿Podíamos ocuparnos en nuestros prácticos acerca de cómo aprenden los estudiantes universitarios o esto era una tarea sólo habilitada para el especialista en la didáctica? ¿Iba en desmedro del conocimiento de la Historia Americana de los siglos XVI al XVIII? Nuevamente, ¿la enseñanza de la historia sólo se vuelve un problema cuando la pensamos en las prácticas de la enseñanza de cara al nivel secundario?

### **Habitar un “nosotras”**

Comenzamos a dar clases juntas sin proponernos hacer una documentación de la experiencia. Desde una preocupación individual (aprender a dar clases mirando a una profesora con experiencia) se fue construyendo una mirada sobre las clases como un espacio en común, una invitación recíproca a preguntarnos sobre las prácticas que como docentes tenemos naturalizadas.

La iniciativa se generó en el diálogo entre nuestras formaciones disciplinares, especialmente cuando desde la antropología surgió la pregunta sobre las prácticas de enseñanza en el profesorado y la licenciatura en Historia. Tímidamente, a modo de una observación participante, ensayando registros de etnografía escolar en algunos encuentros. Así, en un primer registro la presencia del otro limitaba el tiempo de exposición, impedía que la clase se volviera un teórico. ¿Qué sucede mientras el profesor expone? ¿Aparecen las preguntas de los estudiantes? ¿Qué uso se hace del pizarrón? ¿Cómo se introduce la actividad? ¿Cómo trabajar en la creación de espacios de participación en las clases?

La revisión del programa de prácticos como un ejercicio superador a la tradicional “selección de textos” fortaleció el trabajo conjunto de planificación. Partíamos de la convicción que el

programa de trabajos prácticos debía ser una herramienta en diálogo con los problemas y malestares reales que encontrábamos en el aula. En otras palabras, el trabajo pedagógico fuera del aula, alentó la implementación del dispositivo<sup>14</sup> de Pareja Pedagógica y generó un cambio en lo enseñado, es decir en aquello que podemos denominar como *currículum real*.

El proceso de reflexión y retroalimentación es constitutivo al trabajo en pareja pedagógica dentro y fuera del aula. Se trata, como pudimos experimentar, de un ejercicio que invita a la innovación en tanto permite una constante reflexión sobre la práctica y la historia escolar de cada docente. Este mismo efecto que recupera y al mismo tiempo desnaturaliza la formación de cada una de nosotras hizo presente en cada práctico el encuentro con las trayectorias escolares de nuestros estudiantes que también se volvieron conscientes en diálogo con la bibliografía seleccionada y las actividades propuestas.

En otras palabras, pudimos comprobar que si las prácticas de enseñanza en pareja pedagógica permiten a cada docente “descubrir su propio estilo de aprendizaje, haciendo conscientes los procesos cognitivos propios, para ampliar sus horizontes conceptuales metodológicos y principalmente didácticos, sería una forma de apoyo al proceso de autoconocimiento en los estudiantes que tienen bajo su responsabilidad”<sup>15</sup>.

El trabajo en pareja pedagógica con el otro permitió desnaturalizar formas automatizadas de habitar las clases en el espacio universitario -falta de comunicación y relación entre pares, escasos ejercicios de producción escrita, escasa o nula participación, falta de lectura, desánimo y desinterés- para impulsar una serie de ensayos motorizados por el entusiasmo y el deseo como condición de enseñanza<sup>16</sup>.

La experiencia de trabajar como pareja pedagógica puso en cuestión un aspecto que es, quizás, el menos cuestionado en el espacio de la universidad: la jerarquización de los espacios y las personas. En este sentido, consideramos necesario decir que esta modalidad de trabajo no es necesariamente “más fácil”. Lleva implícita la reflexión sobre la autoridad docente y, en este movimiento, habilita también las voces de los/as estudiantes. “La articulación de la enseñanza a través de parejas pedagógicas ha resultado muy exitosa en otros niveles educativos ya que promueve una actitud colaborativa entre pares (*peer coaching*) y brinda a los docentes la oportunidad de recibir retroalimentación antes de presentar la clase”<sup>17</sup>. No es una relación libre de conflictos o incomodidades. Parte de la metodología radica en explorarlos.

El trabajo con el otro permite comenzar a habitar un nosotros/as.

### **El programa de prácticos como una herramienta didáctica**

Uno de los puntos en los que trabajamos detenidamente fue la elaboración del programa de prácticos, bajo la premisa de que el programa debía ser algo más que una enumeración de lecturas y su distribución por clases. Llegamos a darle una entidad propia, al punto que es el material para la primera actividad del curso.

El programa de prácticos se formula como una invitación a ocupar un rol en el espacio del curso. Así, la cátedra se presenta como una propuesta, incompleta sin el/la estudiante. Se ubican teóricos y prácticos, enfatizando la unidad de la cátedra y las modalidades que pueden tomar los encuentros: las clases teóricas, las clases prácticas y el espacio virtual (comenzamos con un grupo de Facebook en el año 2014 y actualmente se amplió en el campus virtual de la facultad).

Nos propusimos pensar momentos en el recorrido de la materia: un momento de comprensión lectora, y otro de producción. El programa debía expresar esta intención gráficamente.

Buscamos que el programa tenga menos bibliografía. También los títulos de las clases se fueron transformando.

Una de las principales modificaciones que introdujimos en este proceso fue pensar y explicitar objetivos para las clases. Parecía una introducción simple, evidente. Sin embargo, los cambios son sumamente pronunciados, y esto se debe a que la práctica de lectura en la universidad se presupone, muchas veces, como algo que tiene sentido en sí mismo, cuando esto no es así. El programa se convertía en una suerte de “contrato” basado en los objetivos: pautaban la lectura previa a las clases, el recorrido y, finalmente, los términos del parcial. Este ejercicio volvió evidente la diferencia entre guía de lectura, aquello que en la práctica escolar alentó “la pregunta burocratizada”<sup>18</sup>, y los objetivos atravesados por la interpelación.

### **¿Para que leemos estos textos?**

Queríamos provocar una lectura activa, hacer presente -a partir de la pregunta- a los estudiantes en un terreno común. Interesarse por el otro no es un gesto humanitario, sino es



pedirle al otro que haga oír su voz en el espacio. Comprendimos que sólo en ese escenario la explicación podía transformarse en un ejercicio de apertura al otro, en lugar de transformarse en un ejercicio de negación de su inteligencia.

### **Los prácticos en proceso de transformación**

¿Qué debería suceder en una clase de trabajos prácticos? Desde nuestras trayectorias formativas en la UNLP, incorporamos cierta distinción entre clases teóricas y los llamados “prácticos”. Las primeras se configuraban como espacios de exposición y despliegue de contenidos, mientras que los prácticos eran instancias donde los estudiantes debían dar cuenta de la lectura de textos que eran comentados y contextualizados por el profesor. Sintéticamente, los prácticos estaban constituidos por un cronograma de lecturas con las correspondientes fechas de evaluación. En los hechos, se efectuaba un desplazamiento que valorizaba -en las representaciones colectivas- el momento del “parcial” por sobre las clases semanales.

Así, mientras que en las clases teóricas los estudiantes eran convocados como oyentes -suerte de escribas silenciosos- en las clases prácticas eran considerados lectores formados. Pero, ¿esta distinción, que disocia competencias, habilita un mejor aprendizaje?

- ¿Qué estudiante esperamos en nuestras clases? ¿Qué entendemos por “un buen lector”?
- ¿Alcanza esto para decir que alguien aprendió historia? ¿Qué consecuencias tiene para la práctica docente de los estudiantes que se están formando?

Algunas de estas preguntas nos permitieron repensar el lugar de la lectura en los prácticos. Si, “los estudiantes no leen” y/o “a los teóricos no van” ¿Cuál es la función del práctico? Es posible pensar opciones diferentes al intento de “reponer lo que falta”, colocar -en lugar de respuestas- preguntas en el práctico, invita a los/as estudiantes a adoptar una posición activa, a ubicarse en el lugar desde el que generan las preguntas.

Se adoptó la estrategia de trabajar en una escala pequeña, quedarnos con un texto, “desmenuzarlo”. En una mirada retrospectiva, podemos decir que fuimos desde la praxis a los conceptos. Nuestro objetivo era desarrollar herramientas desde la práctica de lectura. Tomamos como consigna trabajar sobre los conceptos y los sujetos que se hacían presentes en

cada texto ¿De qué sujetos se habla? ¿Cómo son nombrados? ¿Qué categorías son empleadas en el texto? ¿Se trata de categorías históricas o analíticas?

Este trabajo ayudó a definir ejes, organizando la lectura y el análisis, ayudando a los/as estudiantes a jerarquizar la información. Al mismo tiempo, el trabajo sobre categorías aportó pistas epistemológicas para dar cuenta de marcos teóricos. De este modo, hacer pie en categorías clave para vincularlas en marcos teóricos se convirtió en una estrategia de abordaje de los textos.

Pensar los “prácticos” en un proceso de transformación es una convocatoria a encontrarnos en ese espacio, a pensar juntos. Ante todo, a estar ahí: estar ahí como lectores/as animándonos al ejercicio de una lectura crítica, y a estar ahí animándonos también a hacer oír nuestras ideas, nuestras preguntas. Estas ideas acompañan el trayecto de los prácticos desde una lectura crítica a la producción propia.

### **La producción propia y la experiencia compartida**

A un ejercicio de lectura crítica, que consideramos aporte fundamental de la trayectoria universitaria, añadimos una segunda propuesta: hacer visible la voz propia de los/as estudiantes: sus preguntas, sus preferencias. Si el aprendizaje no puede pensarse desligado de lo emocional, dar lugar al deseo y a la expresión de la diversidad, podía funcionar como un elemento movilizador de situaciones de aprendizaje.

Ahora bien, si nuestro propósito era generar situaciones que promuevan el aprendizaje, el primer dispositivo que era necesario poner en tensión era la evaluación parcial. Estamos tan habituados a él que no nos preguntamos qué objetivo pedagógico y qué resultados hay en esa práctica compulsiva de leer a modo de un “atracción” de fotocopias para responder preguntas y escribir sin parar durante dos horas (muchas veces, sí, hasta que la mano duele). En este contexto tener las preguntas del parcial es para los/as estudiantes algo que vale oro.

Apuntamos a modificar las actitudes que se generan en torno al parcial tradicional, en primer lugar, al trabajar sobre un programa con objetivos explícitos (la pregunta del parcial ya no es un secreto celosamente guardado por el profesor). En segundo lugar, atendiendo a la heterogeneidad del aula, desarrollamos en los últimos años un parcial con opciones, a modo de un menú. Se definían ejes y consignas opcionales para cada uno. El/la estudiante debía

desarrollar una opción para cada eje. Esta experiencia dio muy buenos resultados, sobre todo en cuanto al entusiasmo y sorpresa que despertaba verse ante la posibilidad de elegir.

Desde la concepción de las “clases prácticas” como espacios de encuentro comenzamos a plantearnos el diseño de propuestas que promovieran el desarrollo de vínculos. Se propició la interacción grupal en los prácticos con el objetivo de realizar pequeñas prácticas de escritura. En relación con esto, desde el año 2015 la propuesta del segundo parcial adoptó una modalidad semipresencial y en parejas. Se propuso la realización de producciones parciales en las clases que se articulaban para el parcial. La pareja debía formular preguntas que iban siendo retomadas de una clase a la siguiente y eran, finalmente reelaboradas con la consigna de parcial. El segundo parcial se concluía en forma presencial, incorporando consignas metacognitivas para responder entre dos, invitándolos/as a reflexionar sobre el parcial y la materia como experiencia de aprendizaje.

La evaluación se realizaba utilizando una rúbrica que era presentada anticipadamente a los/as estudiantes, y luego entregada junto con la devolución del parcial.

Creemos y comprobamos que el aprendizaje -al igual que la enseñanza- puede verse como un diálogo colaborativo. Así, el aprendizaje es entendido como una experiencia con otros. La función del/la docente es la promoción de espacios de participación. ¿Cómo democratizar, por poner un ejemplo, el uso pizarrón? Una de las estrategia que tomamos en este sentido es la invitación a que los/as estudiantes usen el pizarrón y lo registren tomando fotos posteriormente compartidas en Facebook. Este es un ejercicio sencillo que promueve la apropiación de un espacio sumamente simbólico de la práctica docente y otorga la posibilidad de ser ellos/as los/as que producen material y lo comparten en la red, invirtiendo la dirección naturalizada: el docente dice, los demás toman nota.

Pensando en la enseñanza-aprendizaje de la historia de un modo integral, nos propusimos incorporar otras experiencias. Entre el 2014 y 2016 el curso se cerró con el taller “La historia colonial dialogando entre cerámica y documentos. El caso de Nuestra Señora de Talavera o Esteco”, que incluía la realización de actividades con material arqueológico y documental. El año 2016 se incorporó otra actividad, en este caso fuera de la facultad. Se trató de una jornada en el Fuerte Barragán, que cuenta con vestigios del siglo XVIII y un museo de sitio. Realizamos - como Cátedra- una visita guiada, un taller con cartas fluviales, incluyendo en la planificación

almuerzo y un chocolate de merienda. La experiencia cotidiana es holística y consideramos que el aprendizaje tiene que ser pensado también en la misma manera, como una experiencia con resonancias múltiples atravesada por la diversidad de los sujetos.

## CONCLUSIONES

Hasta aquí hemos esbozado un proceso de transformaciones -en el que aún nos encontramos inmersos- que se inició con la experiencia de trabajo en pareja pedagógica. La introducción de cambios que atravesaron nuestras prácticas en diferentes modos, condujo a una reflexión sobre el carácter de las clases “prácticas”, qué comportamientos tenemos naturalizados y cuáles otros serían posibles.

Retomamos en esta presentación un proceso de cambios a partir de una preocupación por el aprendizaje del otro. Si en lugar de pensar en cómo enseño me focalizo en ver cómo aprende, la apertura al otro se vuelve un objetivo. ¿Cómo aprende cuando lee? ¿Qué impacto tiene una pregunta? ¿Qué pasa con las consignas? ¿Qué uso le damos al pizarrón? ¿Llega a ser una construcción colectiva o funciona sólo como un refuerzo de la exposición? Comenzamos a pensar en un aprendizaje colaborativo, lo cual no llevó al inicio, a la pareja pedagógica, revisada ahora como práctica de enseñanza colaborativa.

Finalmente, a partir de recrear el espacio del aula como comunidad de aprendizaje, se movilizaron nuevas formas de pensar el trabajo al interior de la cátedra que impactaron no sólo en la redefinición de los teóricos y los prácticos sino también en el tipo de vínculo entre ellos. La introducción de escenarios de trabajo colaborativo -para estudiantes y docentes- alentó el trabajo en equipo como una nueva forma de pensarnos, generar actividades y producir conocimiento en el ámbito universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, B. (1994). *“Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones”*. Buenos Aires, AR: Paidós.

Bekerman, Diana G, & Dankner, Laura A. (2010). "La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario, un Aporte a la Didáctica Colaborativa". *Formación universitaria*, 3(6), 3-8. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062010000600002>

Carlino, P. (2005). "Escribir, leer y aprender en la universidad". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P., & Faúndez, A. (2014). "Hacia una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes". Siglo XXI Editores, 1ª edición 1968.

Massaccesi, A. "Trabajo con pareja pedagógica", en el marco de una cultura colaborativa institucional. *Boletín de enseñanza en educación superior* nro.8.

Meirieu, P. (2013). "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Rodríguez Zidán, E., & Grilli Silva, J. (2013). "La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor". *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81.

Skliar, C. (2002). "Alteridades y pedagogías. O...¿y si el otro no estuviera ahí?". *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.

---

<sup>14</sup> Entendemos un dispositivo como lo define Marta Souto: "un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de los instituyente" (Souto et al., 38)

<sup>15</sup> Bekerman y Dankner, 2010.

<sup>16</sup> Vale decir que aquí tenemos un desafío antropológico fundamental que es volver a hallar el placer de encontrar juntos –con nuestros alumnos– el placer de aprender nosotros también cuando estamos explicando algo, y el placer del otro que descubre qué bien logramos explicarle. (Meirieu, 2013: 13).

<sup>17</sup> Massaccesi,; 7

<sup>18</sup> Freire y Foundez, 2014

## Formación docente en inglés en la universidad: Perspectivas de ciudadanía intercultural

❖ PORTO, MELINA | melinaporto@conicet.gov.ar

**Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP-CONICET, Argentina.**

### RESUMEN

La formación de profesores de inglés en las universidades del país está orientada en general hacia el desarrollo lingüístico y disciplinar de los estudiantes. El punto de partida para este trabajo es que además de estos fines, llamados instrumentales, la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior tiene también fines educativos. Esta dimensión educativa propone el desarrollo integral del individuo inspirado en posicionamientos humanistas (Bildung) para contribuir al progreso de las sociedades. Un pilar esencial de esta dimensión es lo que se categoriza como 'la universidad en desarrollo' y la 'universidad ecológica', que produce conocimiento dentro y para el mundo, con el fin de mejorarlo. En este sentido, un objetivo de este trabajo es describir y caracterizar este posicionamiento teórico. Además, se ilustrará esta perspectiva por medio de la descripción de un proyecto pedagógico de ciudadanía intercultural llevado a cabo en 2013 en la Universidad Nacional de La Plata en colaboración con la Universidad de East Anglia en el Reino Unido. Se recolectaron datos observacionales, documentales y conversacionales, que se analizaron utilizando los procedimientos de la investigación cualitativa y una clasificación de criticidad en el nivel superior. Los resultados indican que se observaron los elementos centrales en la noción de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera, es decir, reflexión crítica, identificación internacional y acción cívica local.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad Ecológica, Ciudadanía Intercultural, Compromiso Cívico-Social.

## INTRODUCCIÓN

La formación docente en inglés en los Institutos Superiores de Formación Docente y las universidades del país está orientada en general hacia el desarrollo lingüístico y disciplinar de los estudiantes. Este trabajo reconoce la necesidad de atender estos fines, llamados instrumentales, pero propone la idea de que la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior tiene también fines educativos. Esta dimensión educativa propone el desarrollo integral del individuo inspirado en posicionamientos humanistas (Bildung) para contribuir al progreso de las sociedades y tiende a estar relegada en la formación docente en lenguas extranjeras en la universidad. Un pilar esencial de esta dimensión es lo que se categoriza como 'la universidad en desarrollo' y la 'universidad ecológica', que produce conocimiento dentro y para el mundo, con el fin de mejorarlo. Un objetivo será entonces describir y caracterizar este posicionamiento teórico. Además, se ilustrará esta perspectiva por medio de la descripción de un proyecto pedagógico de ciudadanía intercultural llevado a cabo en 2013 en la Universidad Nacional de La Plata en colaboración con la Universidad de East Anglia en el Reino Unido.

### Conceptualización de la educación superior

La formación de profesores de inglés en el nivel superior en Argentina ha tenido desde sus comienzos, y aún conserva, un fuerte foco lingüístico. Es decir, el perfeccionamiento de la competencia lingüística de los estudiantes es central (además del conocimiento disciplinar específico por supuesto). Evidencia de ello puede encontrarse en los planes de estudio de la mayoría de las carreras de inglés del país, en particular en las asignaturas llamadas 'lengua inglesa'. El punto de partida para el sustento teórico del proyecto pedagógico que se presenta aquí es que la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior tiene fines educativos además de instrumentales (Byram, 2008, 2010, 2012, 2014a,b; Byram, Golubeva, Han y Wagner, 2017). Es

decir, además de la formación instrumental de preparar a los estudiantes para usar una lengua, en este caso el inglés, según necesidad en distintos contextos al finalizar sus estudios superiores, y de prepararlos para enseñar dicha lengua (profesorado), la dimensión educativa propone el desarrollo del individuo inspirado en posicionamientos humanistas (*Bildung*) para contribuir al progreso de las sociedades.

Además de tener en cuenta el valor instrumental de aprender una o más lenguas, este proyecto se inscribe en una perspectiva que hace hincapié en el potencial de la enseñanza de lenguas en el nivel superior para contribuir a la educación, es decir, para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y la evolución de las sociedades (Budd, 2013; Webb, 2010). Byram (2001: 102) argumenta que “la enseñanza de idiomas concebida como educación en lengua extranjera no puede ni debe evitar deberes y responsabilidades educativos y políticos” (Byram, 2001: 102). Estos deberes y responsabilidades educativos y políticos han sido encauzados en el concepto de *educación intercultural y para la ciudadanía en la clase de lengua extranjera* (Byram, 2008, 2010, 2012, 2014 a, b; Byram, Golubeva, Han y Wagner, 2017). Este proyecto adopta este concepto y lo hace en parte tomando prestado de las tradiciones de la ‘educación cívica’ en su formulación más reciente como ‘educación para la ciudadanía’ (Arthur, Davies y Hahn, 2008; Barrett, 2012; Osler, 2012; Osler y Starkey, 2006) y en parte adoptando prácticas de la enseñanza de lenguas desde la interculturalidad (Byram, 1997, 2009; Liddicoat y Scarino, 2013, Risager, 2007). Al mismo tiempo, se extiende el alcance de la educación para la ciudadanía más allá de la noción de ciudadanía de un estado (nación) hacia la ‘ciudadanía intercultural’.

Cuando la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior considera su función educativa además de los fines instrumentales, sus objetivos comienzan a coincidir con algunos de los objetivos de la educación para la ciudadanía (Byram, 2008, 2012, 2014). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de lenguas con orientación intercultural comparten el interés en desarrollar las competencias de los estudiantes en el análisis, la cooperación y el conocimiento acerca de otras lenguas y culturas. La educación para la ciudadanía, en las versiones en las que se sustenta este proyecto, tiene por objetivo estimular a los estudiantes a que actúen como ciudadanos como consecuencia directa de su aprendizaje en la universidad y en forma simultánea con éste. En general, esta es una característica poco frecuente en las carreras de



inglés en Argentina. Además, en la conceptualización adoptada aquí, la enseñanza de lenguas en el nivel superior puede y debe dirigir la atención de los estudiantes hacia la 'otredad', es decir, hacia grupos de personas que hablan o usan la lengua que ellos están aprendiendo, ya sea como lengua nativa o lengua franca, dentro de una orientación internacional y/o intercultural. También puede y debe dirigir la atención hacia grupos que están aprendiendo la lengua que ellos hablan y usan (español) y otras lenguas. En resumen, el concepto de ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior que sustenta este proyecto complementa ambas dimensiones, es decir, la formación en ciudadanía y la enseñanza de lenguas extranjeras desde la interculturalidad. Esta integración tiene unos años de desarrollo en Europa y Estados Unidos y es innovadora en nuestro país.

La relación de los institutos superiores de formación docente y las universidades con sus comunidades y el mundo más amplio debe ser considerada en mayor profundidad de lo que es posible tratar aquí, pero sirve para justificar este proyecto pedagógico, inscripto en lo que Barnett (2011a, b) categoriza como 'la universidad en desarrollo' y la 'universidad ecológica', que produce conocimiento dentro y para el mundo, con el fin de mejorarlo. También puede compararse con las ambiciones de la red de universidades Talloires cuya visión se centra en 'el compromiso cívico':

*Creemos que las instituciones de educación superior no existen en forma aislada de la sociedad ni de las comunidades en las que están ubicadas. La Red Talloires concibe a las universidades del mundo como una fuerza dinámica y fuerte en sus sociedades, que incorporan el compromiso cívico y el servicio comunitario en su misión de enseñanza e investigación.*

<http://talloiresnetwork.tufts.edu/who-we-ar/>

Esta conceptualización de la educación superior es lo que Brady (2012: 343) llama "la reconstrucción moral de las universidades", es decir, "el restablecimiento de una comunidad académica fundada sobre un 'propósito moral más elevado'". Este proyecto hace eco de esta conceptualización como un ejemplo de "educación para ciudadanos (...) un proceso que abre posibilidades a través de la exploración de entendimientos alternativos, la aplicación crítica de

evidencia y argumentación y el desarrollo y las disposiciones necesarias para actuar en base a las posibilidades” (Sim, 2011: 758-9).

### **Fundamentos teóricos y antecedentes**

El concepto de *educación intercultural y para la ciudadanía en la clase de lengua extranjera* (Byram, 2008, 2010, 2012, 2014a,b; Byram, Golubeva, Han y Wagner, 2017) promueve la complementariedad de la educación en lengua extranjera (con un énfasis en la competencia comunicativa intercultural) y la educación para la ciudadanía (con su hincapié en la acción cívica en la comunidad). El aspecto relacional (es decir, la atención en el ‘otro’) es importante ya que los estudiantes se convierten en hablantes o mediadores interculturales (Alred y Byram, 2002; Byram, 2009). Además, este enfoque se ubica dentro del concepto de criticidad en la educación superior (Barnett, 1997) y criticidad en la enseñanza de lenguas (Johnston et al., 2011). En este proyecto el contraste en las lenguas (español, inglés) así como en las perspectivas de los materiales utilizados y en las creencias de los estudiantes constituyeron simultáneamente una oportunidad para el desarrollo de una perspectiva crítica y comparativa. Dentro de este desarrollo teórico, Alred, Byram y Fleming (2003, 2006), Byram (2008), y Zajda, Daun y Saha (2008) describen casos empíricos en distintos países del mundo excepto América Latina. López (2008, 2009) y López y Sichra (2008) retratan varios contextos en América Central y del Sur aunque con un foco en la educación intercultural bilingüe, con especial atención en la situación de las lenguas originarias. Este proyecto pedagógico se desarrolló en el contexto de Argentina y constituye una contribución empírica al campo de la ciudadanía intercultural.

Según Byram (2014a, b) y Byram, Golubeva, Han y Wagner (2017), un proyecto en el aula de lengua extranjera se convierte en un proyecto de ciudadanía intercultural cuando:

1. se crea una comunidad de acción y comunicación transnacional (en este caso, Argentina - Reino Unido);
2. los estudiantes desarrollan una identificación internacional con todo el grupo en su conjunto;
3. los estudiantes desafían el ‘sentido común’ de cada grupo nacional mediante el análisis, la reflexión y la criticidad acerca de las ideas y valores propios y ajenos;

4. los estudiantes desarrollan una nueva forma de pensar y actuar, que puede llamarse 'internacional'; y
5. los estudiantes desarrollan una acción cívica o social en su comunidad local.

#### **Proyecto pedagógico de ciudadanía intercultural**

Este proyecto de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera en la universidad se llevó a cabo en Argentina y el Reino Unido en 2013 y abordó el tema del mundial de fútbol 1978 y la dictadura militar en Argentina. El proyecto se inscribe en la teoría de ciudadanía intercultural en la clase de lengua extranjera (Byram, 2008, 2010, 2012, 2014a,b; Byram, Golubeva, Han y Wagner, 2017) y forma parte de una red de proyectos coordinados por Michael Byram (Durham University) en Estados Unidos, Europa y Asia. Participaron 75 estudiantes argentinos de las carreras de inglés en la Universidad Nacional de La Plata y 35 estudiantes británicos de una Licenciatura en Lengua Española en la Universidad de East Anglia (español como lengua extranjera). Todos tenían entre 18 y 22 años en ese momento. Los estudiantes investigaron sobre el tema utilizando una variedad de textos y realizaron producciones de distintos tipos (posters, videos, PPTs, etc.). Se comunicaron por medio de una wiki y Skype (según lineamientos en O'Dowd, 2007, 2015), en inglés y en español, para diseñar en forma colaborativa un afiche destinado a desarrollar conciencia acerca de las violaciones a los derechos humanos durante el mundial 1978 y la dictadura. Compararon y contrastaron con situaciones similares en otros eventos deportivos mundiales. Por último, los estudiantes, cada uno en su país, realizaron una acción cívica o social en su comunidad local, que los llevó a actuar fuera de la universidad y a comprometerse con la sociedad. El proyecto tuvo también objetivos de aprendizaje que comprendieron tres dimensiones: lingüística, intercultural y de ciudadanía. Como resultado de este proyecto y su innovación curricular, los estudiantes estuvieron en condiciones de:

- apreciar la diversidad lingüística tanto en inglés como en español;
- explorar y reflexionar sobre un acontecimiento histórico;
- desarrollar aptitudes para la investigación;

- analizar y comprender el poder de los medios de comunicación en la construcción de imágenes estereotipadas de la otredad y su influencia sobre nuestro pensamiento y conducta para con otros (en este proyecto, ‘medios’ se refiere a cualquier ‘texto’ pasible de ser ‘leído’ e ‘interpretado’ en una variedad de formas y sistemas de signos, incluyendo material impreso y no impreso, visual, digital, multimodal u otros; Hagood y Skinner, 2012; Handsfield, Dean y Cielocha, 2009);
- leer y producir ‘textos’ de manera crítica;
- participar en diálogo intercultural con otros;
- interactuar con otros sobre la base de valores de respeto, comprensión recíproca, justicia social y apertura; e
- involucrarse en participación cívica local.

### **Metodología y resultados**

Este proyecto se diseñó como un estudio de caso (Gomm et al., 2000; Yin, 2009) con elementos de investigación-acción (Burns, 2010; Stringer, 2007) cuyo objetivo fue implementar, describir y evaluar una experiencia de ciudadanía intercultural en el aula de lengua extranjera en la universidad.

Se recolectaron datos de tres tipos:

- a) observacionales: notas de clase, notas de campo;
- b) documentales: producciones de los estudiantes como afiches, posters, PPTs, videos, y la Autobiografía de Encuentros Interculturales - un recurso diseñado por el Consejo Europeo para reflexionar y aprender de los encuentros interculturales [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/autobiographytool\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/autobiographytool_EN.asp?); y
- c) conversacionales: comunicación en el chat de la wiki y por Skype, Facebook e email, debates en clase, entrevistas a familiares de desaparecidos.

Los estudiantes brindaron su consentimiento informado. Los datos se analizaron utilizando los lineamientos y procedimientos de la investigación cualitativa, en particular el análisis de contenido (Cohen, Manion y Morrison, 2011; Corbin y Strauss, 2014; Merterns, 2015).

Los resultados indican que los estudiantes desarrollaron las habilidades implicadas en la ciudadanía intercultural como procesos de comparación y contraste, distanciamiento de la perspectiva propia, toma de perspectiva, análisis y evaluación críticos, y reflexión. Además, surgió una nueva identificación internacional entre los estudiantes argentinos y británicos, diferente de sus identificaciones nacionales y regionales, y temporaria ya que surgió durante el período de ejecución del proyecto. Esta identificación se hizo evidente por ejemplo por medio del uso del pronombre 'nosotros' en los afiches para la concientización que realizaron en colaboración. En la mesa de discusión se utilizará el siguiente folleto producido por un grupo de estudiantes para ilustrar estos resultados.

**DE LA ASUNTO PRESIDENTE**  
¿VENÍP ESTE ES EL PALITO DE ABOLLAR? ¿QUIEREN LA CEREMONIA? ¿CÓMO TAMBIÉN MUNDOS? ¿POR QUÉ EN EL...  
DETENIDO A MARRERAS Y A...

**DICTADURA, CORRUPCIÓN, MANIPULACIÓN**  
ARGENTINA 1978

**PROCESO DE REORGANIZACIÓN NACIONAL**  
El golpe de Estado tuvo lugar el 24 de marzo de 1976 y duró hasta 1983, y derrocó al gobierno constitucional de la presidenta María Estela Martínez de Perón. Una junta militar, encabezada por los comandantes de las tres Fuerzas Armadas, ocupó el poder, dando lugar a una etapa que suele ser denominada simplemente como «el Proceso». Y es considerada «la dictadura más sangrienta de la historia argentina».  
Este período se caracterizó por el terrorismo de Estado, la constante violación de los derechos humanos, la desaparición y muerte de miles de personas, el robo sistemático de recién nacidos y otros crímenes de lesa humanidad.

**NATIONAL REORGANIZATION PROCESS**  
The military dictatorship ruled Argentina from March 26th 1976 to 1983. This dictatorship overthrew the government of María Estela Martínez de Perón. A military junta was headed by the commanders of three armed forces, which took the power and reached to a stage simply known as The Process. It is also considered as the bloodiest dictatorship within the Argentinean History.  
This period was characterised for its "State of Terrorism", "constant human rights violation," "disappearance and death of thousands of innocent people," "systematic theft of newborn children" and other crimes against humanity.

Intercultural project, developed in the subject of English Language II. — UNLP

UNLP – Project

UNLP – Project

**Los que no callan lo que otros pretenden callar con el fútbol.**

A pesar de que los tiempos eran difíciles, hubo muchas voces que los militares no lograron callar. Algunas lucharon a través de su obra, denunciando mediante imágenes y palabras el horror del que no se hablaba. Otros, como las Madres de Plaza de Mayo, reclamaban la aparición con vida de sus hijos secuestrados. Muchas de estas personas sobrevivieron esos años oscuros y actualmente continúan su lucha por traer los responsables a la justicia, y no descansan en la búsqueda sus seres queridos. Otros, como el periodista Rodolfo Walsh y el escritor de historietas Héctor Oesterheld pelearon con su vida. Es importante recordarlos para que su voz nunca sea callada.

**Those who DO talk about things that others pretend to hide with a football game.**

Despite the hard times, there were voices that military forces couldn't keep gone. Some represented the horror no one talked about through paintings, images, and words.

Others, the Mothers of Plaza de Mayo, demanded their children appear with life. Most of these people overcame those dark years and nowadays keep the struggles to bring to justice those who were responsible for the atrocities committed.

Others like the journalist Rodolfo Walsh and the comic writer Héctor Oesterheld, peared with their lives for speaking their ideology against the dictatorship. Now, it is important they are remembered so as their voice was never silenced.

**when the dictatorship put football at the service of terror:**

**1978 FOOTBALL WORLD CUP**

As in many other governments, sports are used to undercover all the crimes committed by the government. The triumph over the World Cup is marked by corruption and the death of innocents, some few metres away from the ESMA.

A World Cup, the first one won by the Argentinean Football Team. Not only was this Cup about Football, but also corruption, death and fright.

"While goals are shouted, the screams from the tortured and the murdered are turned off." This is Estela de Carlotto's quote- president of Mothers and Grandmothers of Plaza de Mayo.

"No one could deny that Argentina had a team capable of becoming champion. Many of its players, like Kempes, Bertoni, Fillol and Passarella, then would be football stars all around the World. But it is clear that this World Cup was useful for the Military dictatorship so that anyone would not talk about any other topic, but football during the Process.

And this World Cup also became one of the darkest chapters in the Argentinean History. The one which not even the shouts of those goals are able to silence today.

**ARGENTINA BOYCOTT**

cuando la dictadura puso al fútbol al servicio del terror:

**EL MUNDIAL '78**

"Como en otros gobiernos, el deporte sirvió para ocultar los crímenes del Estado. El título de una Copa del Mundo marcada por la corrupción y la muerte se concretó a metros de la ESMA.

"Una Copa Mundial, la primera ganada por la Selección, que no solo se trató de fútbol, sino también de corrupción, muerte y miedo.

"Mientras se gritan los goles, se apagan los gritos de los torturados y de los asesinados" La frase es de Estela de Carlotto, presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo.

"Nadie podía negar que Argentina tenía un seleccionado capaz de salir campeón, muchos de sus jugadores, entre ellos Kempes, Bertoni, Fillol y Passarella, brillaron luego en todo el mundo. Pero también es claro que ese Mundial le sirvió a la dictadura militar para que durante ese tiempo nadie hablara de otra cosa que no fuera de fútbol. Y se convirtió también en uno de los capítulos de la historia más oscura de Argentina. Esa que ni los gritos de esos goles hoy pueden acallar.

UNLP - Project

**Folleto de concientización (Grupo 14, 2013)**

Finalmente, las acciones sociales en la comunidad local que los estudiantes idearon y llevaron a cabo evidenciaron su compromiso cívico. Por ejemplo, un grupo entrevistó a un familiar de un desaparecido y escribió un informe al respecto. Otros grupos dictaron charlas en escuelas, centros comunitarios y la universidad. Otros contribuyeron elementos y evidencia al Museo de Arte y Memoria de La Plata y otros crearon blogs y páginas de Facebook y de internet para mostrar el desarrollo del proyecto en la comunidad.

**CONCLUSIONES**

Este proyecto facilitó la experiencia intercultural y de ciudadanía en la clase de lengua extranjera para los estudiantes involucrados, y también el análisis y la reflexión sobre esta experiencia.

La combinación de las perspectivas internacional y comparativa resultó innovadora (contrastar, por ejemplo, con Da Silva Iddings, McCafferty y Teixeira da Silva 2011, que tuvo a Brasil como único escenario, y Wright y Mahiri 2012, desarrollado en los Estados Unidos). En este proyecto la intervención en el aula se llevó a cabo simultáneamente en Argentina y el Reino Unido. La perspectiva comparativa, que constituye una característica esencial de la educación para la ciudadanía intercultural, estuvo presente a lo largo de todo el proyecto.

El hecho de que este proyecto se centró sobre un acontecimiento histórico vigente proporcionó también una posición ventajosa, permitiendo explorar una dimensión temporal, espacial y generacional de la educación para la ciudadanía: para los estudiantes de ambos países, la dictadura militar y el mundial 1978 estaban muy lejanos en tiempo y espacio, y los testimonios de primera mano introdujeron el factor etario (por medio de la entrevista a un familiar de un desaparecido y de los recuerdos individuales y colectivos de distintos actores acerca del período). Hay por tanto en este proyecto múltiples niveles de otredad: para los estudiantes argentinos los 'otros' fueron sus pares británicos, pero también fueron 'otros' los ciudadanos argentinos tal como aparecieron retratados en los medios de comunicación de la época, los militares, los jugadores del equipo argentino en el mundial 1978, los familiares de desaparecidos, las abuelas de Plaza de Mayo, etc.

## BIBLIOGRAFÍA

Alred, G. y Byram, M. (2002). "Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad". *Journal of multilingual and multicultural development*, 23, 339-352.

Alred, G., Byram, M., y Fleming, M. (2003). "Intercultural experience and education". Clevedon: *Multilingual Matters*.

Alred, G., Byram, M., y Fleming, M. (2006). "Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons". Clevedon: *Multilingual Matters*.

Arthur, J., Davies, I. y Hahn, C. (2008). "The Sage handbook of education for citizenship and democracy". Los Angeles: Sage.

Barnett, R. (1997). "Higher education: A critical business". London: Open University Press.

Barnett, R. (2011a). "Being a university". London: Routledge.

Barnett, R. (2011b). "The coming of the ecological university". *Oxford Review of Education*, 37 (4), 439-455.

Barrett, M. (2012). "The PIDOP Project: An Overview. University of Surrey". Recuperado de <http://www.fahs.surrey.ac.uk/pidop/>.

Brady, N. (2012). "From 'moral loss' to 'moral reconstruction'? A critique of ethical perspectives on challenging the neoliberal hegemony in UK universities in the 21st century". *Oxford Review of Education*, 38, 343-355.

Budd, J. (2013). "Informational education: Creating an understanding of justice". *Education, Citizenship and Social Justice*, 8, 17-28.

Byram, M. (1997). "Teaching and assessing intercultural communicative competence". Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2001). "Language teaching as a political action". En M. Bax, y J. Zwart (Eds.), *Reflections on language and language learning. In honour of Arthur van Essen* (pp. 91-104). Amsterdam, The Netherlands and Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing Company.

Burns, A. (2010). "Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners". London: Routledge.

Byram, M. (2008). "From foreign language education to education for intercultural citizenship". Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). "Intercultural competence in foreign languages". *The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education*. En D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). California: Sage Publications.

Byram, M. (2010). "Linguistic and cultural education for Bildung and citizenship". *Modern Language Journal*, 94, 318-321.

Byram, M. (2012). "Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship". En J. Jackson (Ed.), *Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 85-97). Abingdon, UK: Routledge.

Byram, M. (2014a). "Twenty-five years on - from cultural studies to intercultural citizenship". *Language, Culture and Curriculum*. DOI: 10.1080/07908318.2014.974329

Byram, M. (2014b). "Competence, interaction and action. Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond". En Xiaodong Dai y Guo-Ming Chen (Eds.),



*Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions (pp.190-198). Newcastle/Tyne: Cambridge Scholars Publishing.*

Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., y Méndez García, M.C. (2009). "Autobiography of intercultural encounters. Context, concepts and theories". Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. y Feng, A. (2004). "Culture and language learning: teaching, research and scholarship". *Language Teaching*, 37, 149-168.

Byram, M. y Fleming, M. (2001). "Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía". Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, M., Golubeva, I. Han, H. y Wagner, M. (Eds.) (2017). "From principles to practice in education for intercultural citizenship". Bristol: Multilingual Matters.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (Eds.) (2011). "Research methods in education. Seventh edition". London: Routledge.

Corbin, J., y Strauss, A. (2014). "Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory". Fourth edition. California: Sage.

DaSilva Iddings, A., McCafferty, S. y Teixeira da Silva, M. (2011). "Conscientizacao through graffiti literacies in the streets of a Sao Paulo neighborhood: An ecosocial semiotic perspective". *Reading Research Quarterly*, 46, 5-21.

de Groot, I, I.F. Goodson y W. Veugelers (2014). "Dutch adolescents' narratives about democracy: 'I know what democracy means, but not what it means to me'". *Cambridge Journal of Education*, 44, 271-292.

Gomm, R., Hammersley, M. y Foster, P. (Eds.) (2000). "Case study method". London: Sage.

Hagood, M. y Skinner, E. (2012). "Appreciating plurality through conversations among literacy stakeholders". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 4-6.

Handsfield, L., Dean, T. y Cielocha, K. (2009). "Becoming critical consumers and producers of text: Teaching literacy with Web 1.0 and Web 2.0". *The Reading Teacher*, 63, 40-50.

Hatch, A. (2002). "Doing qualitative research in education settings". Albany, New York: State University of New York Press.

Johnston, B., Mitchell, R., Miles, F. y Ford, P. (2011). "Developing student criticality in higher education". London: Continuum.

Liddicoat, A. y Scarino, A. (2013). *“Intercultural language teaching and learning”*. West Sussex: Wiley & Sons.

Mertens, D. (2015). *“Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods”*. Fourth edition. Los Angeles: Sage.

O’Dowd (2007). *“Online intercultural exchange. An introduction for foreign language teachers”*. Clevedon: Multilingual Matters.

O’Dowd, R. (2015). *“The competences of the telecollaborative teacher”*. *The Language Learning Journal*, 43(2), 194-207.

Osler, A. (2012). *“Citizenship education and diversity”*. En J. Banks (Ed.), *Encyclopedia of diversity in education (Vol. 1) (pp.353-361)*. London & Los Angeles, CA: Sage.

Osler, A. y Starkey, H. (2006). *“Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005”*. *Research Papers in Education*, 24, 433-466.

Risager, K. (2007). *“Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm”*. Clevedon: Multilingual Matters.

Sim, J.B. (2011). *“Social studies and citizenship for participation in Singapore: How one state seeks to influence its citizens”*. *Oxford Review of Education*, 37, 743-761.

Webb, D. (2010). *“Paulo Freire and ‘the need for a kind of education in hope’”*. *Cambridge Journal of Education*, 40, 327-339.

Stringer, E. (2007). *“Action research. Third edition”*. London: Sage.

Wright, D.E. y Mahiri, J. (2012). *“Literacy learning within community action projects for social change”*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 123–131.

Yin, R.K. (2009). *“Case study research. Design and methods”*. Fourth edition. London: Sage.

## Enseñar a enseñar Educación Física: conocimiento, investigación y experiencia

❖ **BOLOGNA LIPRANDI, CARINA** | carinabologna@gmail.com

**IPEF/FEF/UPC, Argentina**

### **RESUMEN**

Esta investigación nace del interés por hacer visibles las experiencias de profesores experimentados y recién iniciados en la práctica docente, documentando singularidades de su hacer en aquellas mediaciones cotidianas puestas en juego en la tarea de enseñar a enseñar, en búsqueda -por qué no- de indicios para nuevas prácticas y sentidos. Sostiene Achilli *“dar existencia teórica a lo obvio, a lo oculto, contradictorio y desconocido de la vida diaria, recuperando al sujeto de las acciones socioeducativas, recuperando su racionalidad subjetiva”* (2008, p.52).

Las preguntas que guían esta investigación son ¿los docentes recuperan en sus propuestas las preocupaciones que hoy instalan los discursos políticos y teóricos? ¿Desde qué concepciones (de enseñanza, de aprendizaje, específicas del campo de la EF) se ofrecen esos conocimientos? ¿Qué conocimientos privilegian los docentes en sus propuestas? ¿Cuáles son los conocimientos que los docentes de la formación reconocen con imprescindibles para los estudiantes? ¿Son diferentes las propuestas de los docentes recién iniciados y las de aquellos que tienen más experiencia? ¿Cómo enseñan a enseñar los profesores de Práctica docente del PEF?

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física, Formación Docente, Enseñanza.

## INTRODUCCIÓN

Desde el año 2003 en adelante podemos reconocer una serie de decisiones en política educativa que, en sintonía con las actuales discusiones específicas en el campo de la formación docente, dan cuenta de un movimiento sostenido hacia el cambio y que alcanzó su concreción con la aprobación en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional donde se expresa un interés por mejorar la calidad de la formación docente, reflejado en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), que inicia en el año 2007 un proceso federal de transformación de la formación en todo el país.

Tanto los discursos políticos como los teóricos han instalado y fortalecido una perspectiva particular para entender la labor de los docentes en la formación. Al respecto, las recomendaciones para los profesados de Educación Física (EF) publicadas por el INFD explicitan que los docentes formadores sean mediadores profesionales, creativos y expertos, que andamian el proceso de formación, que impliquen a los alumnos para poner en acción todas sus capacidades (perceptivas, lógico motrices, actitudinales, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales) para ir superando su nivel de habilidad motriz y reflexionando acerca de las formas más adecuadas para la enseñanza. (Hisse 2009, p. 68)

Estas definiciones han jerarquizado el trabajo de los profesores en el nivel superior, ubicándolos en el centro de la escena en relación a la problemática sobre la formación inicial y a la vez han instalado -a fuerza discursiva y curricular- nuevas preocupaciones pedagógicas y didácticas a tener en cuenta por los docentes en su trabajo, poniendo en la mira su quehacer cotidiano.

El interés teórico y curricular es explícito, superar una racionalidad instrumental situando la labor docente en relación a una enseñanza reflexiva, facilitar los aprendizajes a los estudiantes, construir propuestas que alberguen a todos, investigar la propia práctica y problematizar el objeto de estudio. Sin embargo, encontramos trabajos de investigación que evidencian que aquello que sucede en los IFD es otra cosa.

Furman, Poenitz y Podestá, analizan las evaluaciones finales de la carrera de Profesorado de Biología, tomando como caso una institución del nordeste de Argentina. A partir del estudio de caso, las investigadoras participan de las instancias de evaluación y luego realizan entrevistas semiestructuradas a los docentes. Los resultados del análisis de los datos muestran que “Los

*profesores [...] ponen el acento, sobre todo, en conocer si los alumnos manejan definiciones y vocabulario específico y si pueden dar descripciones y explicaciones sencillas de los conceptos estudiados. Esto nos permite conjeturar que la falta de una evaluación de competencias de pensamiento más complejas puede ser reflejo de una ausencia del trabajo con modos más complejos de operar con el conocimiento dentro de las clases, una pregunta que sería interesante abordar en un futuro trabajo". (2012, p.186)*

La "conjetura" de Furman, Poenitz y Podestá (2012) respecto de los modos de operar de los docentes dentro de las clases es la puerta que abrimos para ingresar al aula, como espacio privilegiado para recuperar los modos en que los docentes realizan la tarea de enseñar a enseñar en el diario encuentro con sus estudiantes, futuros profesores de EF, en el marco de las actuales discusiones políticas y teóricas, entendiendo que a enseñar se aprende y el espacio del aula en la formación docente se constituye en un contexto real de acción, donde la integración de conocimiento y experiencia genera las bases para "aprender a enseñar". Recuperar las propuestas de enseñanza de los docentes nos permitirá estudiar los procesos y lógicas particulares de traducción, síntesis y operativización de un objeto de conocimiento referido a la enseñanza de la EF en la escuela.

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

Indagar por los modos en que los profesores de la formación docente enseñan, instala una interrogación didáctica que pregunta por el método. Históricamente, la idea del método ha sido asociado a una corriente tecnista que ingresó en el campo didáctico en la década del 70 y que refiere a "una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas, sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto" (Edelstein, 1996, p. 79). Sin embargo perspectivas más actuales entienden la cuestión metodológica en relación directa con un problema de conocimiento.

*Definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción [...] penetrar en esa lógica para luego, en un segundo problema, atender al problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende. (Edelstein, 1996, p. 81)*

Esto implica comprender que lo metodológico se encuentra en íntima relación con las concepciones teóricas que los docentes tienen en relación a la enseñanza, el aprendizaje y el objeto a ser enseñado. Dice Edelstein *“así concebida la metodología desde la cual un docente se posiciona como enseñante, está en gran parte imbricada con las perspectivas que él adopta en la indagación de su campo de conocimiento [...] Perspectiva que pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y derivados de la práctica. Estilo que, en consecuencia, en su complejo entramado, expresa también su trayectoria (de vida, académica, de trabajo) aun cuando no pueda ser objetivada, en tanto se juega en las prácticas”*. (1996, p. 83)

Complejizando el análisis, investigaciones como las de Vezub (2016), Alliaud y Vezub (2011) y Guevara (2016) advierten sobre la necesidad de dar visibilidad a los saberes prácticos que los docentes despliegan cotidianamente en su tarea de enseñar.

*El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. [...] Los saberes prácticos son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de trabajo. Los docentes construyen saber pedagógico al reflexionar sistemáticamente sobre su práctica de enseñar, dialogar con otros pares, producir y escribir textos de la práctica.* (Vezub, 2016)

El saber comprendido en estos términos invita a despejar teóricamente algunas dimensiones de su constitución. En nuestro caso, el saber a indagar se imbrica en el campo específico de la EF, por lo que interesa detenernos sintéticamente en él para dar algunas pistas sobre aquello que nos convoca.

La hegemonía en el campo de la EF se dirime entre posiciones que la entienden como una disciplina ligada a la salud, la actividad física, el disciplinamiento<sup>19</sup> y al rendimiento deportivo y una línea que pugna por inscribirla en el territorio de la educación, donde la EF se constituye en una práctica pedagógica que ofrece saberes valiosos de la cultura corporal y el conocimiento subjetivo de sí. (Ainsenstein, Bracht, González, Rozengardt)

A riesgo de avanzar en hipótesis, podríamos suponer que la formación docente en EF tiene como desafío resolver un doble carácter “práctico” (Amuchástegui, 2004) construido a partir de sus marcas fundacionales: un conocimiento que se resuelve en el hacer y que no requiere más que la imitación y la repetición de una serie de movimientos estereotipados para ser al-

canzado. El impacto de la idea del método asociado a una corriente tecnicista (Edelstein, 1996, p. 79) en el campo de la EF encontró terreno fértil para su desarrollo.

Esta episteme estaría presente, como conocimiento tácito, en los modos de entender el campo de la EF por los docentes en la formación, también reflejada en las estrategias puestas en acción para la enseñanza en las aulas y en los modos de entender la función profesional de los futuros docentes en las instituciones escolares.

Esta particularidad propia del campo de la formación en EF se complejiza al imbricarse entre las características comunes que implica la labor que cotidianamente llevan adelante todos los docentes del sistema educativo, sean de diversas disciplinas o de distintos niveles.

Entre las marcas distintivas que signan la tarea docente, la transmisión de la cultura y los saberes es sustantiva, pero ese saber que se transmite es generado en otros contextos. Como sostiene Terigi (2013) en todas las instituciones existen maestros y profesores que transmiten unos conocimientos específicos que no son producidos por ellos, paradójicamente y al mismo tiempo, producen un saber particular que es el que permite esa transmisión. Ese saber particular producido sobre la enseñanza que Terigi ilumina paradójicamente no es recuperado por los docentes: *el saber sobre la transmisión producido en el sistema escolar no suele ser reconocido como tal* (Terigi, 2007) y, *debido a ello, tiende a permanecer informulado. No es reconocido por los mismos actores, los docentes [...] Entre los docentes, el caso más llamativo de falta de reconocimiento y formulación del propio saber posiblemente sea el de los profesores de Práctica y Residencia de la formación docente inicial.* (Terigi, 2013, p. 11)

Diversos estudios, como los de Alliaud (2006) y (2007), Feldman y Suárez (en Alliaud 2006), han visibilizado una dimensión práctica del trabajo de enseñar en los procesos de formación docente. Vezub (2006) pone en evidencia un movimiento desde una lógica centrada en el conocimiento experto hacia un enfoque que valoriza la práctica profesional, el saber hacer, como fuente de conocimiento, indagación y construcción de propuestas de enseñanza.

Tanto la afirmación de Terigi como los resultados de las investigaciones dan pie a esta investigación a recuperar los modos en que los profesores de la Práctica Docente y Residencia enseñan a enseñar EF en una institución particular como es el IPEF, teniendo en cuenta que otra de las características comunes de la labor docente es la enseñanza, en el marco de las regulaciones institucionales (Terigi, 2013)

*“(...) proponer una definición institucional de la enseñanza implica proponer que la institucionalidad funciona produciendo restricciones determinadas a la función. Así, la autonomía de los docentes –un valor defendido con distinta intensidad según los niveles del sistema educativo que se consideren– nunca es absoluta, pues la posición institucional produce restricciones a lo que los docentes pueden hacer o dejar de hacer”.* (Terigi, 2013, p. 14)

Se selecciona para esta investigación la carrera de PEF que ofrece la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Si bien no es la única casa de formación en EF de la región, se la reconoce como institución de amplia trayectoria en el campo, nuclea la mayoría de los estudiantes, cuenta con 2300 alumnos provenientes de diversas las latitudes del país y una planta docente de 150 profesores.

El plan de estudios para el PEF organiza las asignaturas, seminarios y talleres que se ofrecen en tres campos: formación específica, formación general y de la práctica docente (Diseño Curricular, PEF, 2013). El campo de la práctica docente ofrece una unidad curricular anual en cada año de la formación y es en los últimos dos años donde cobra mayor relevancia la práctica de residencia en instituciones educativas de formación primaria y secundaria.

La doble referencia permanente entre la casa de formación y la escuela donde los estudiantes realizan sus residencias, vuelven a la Práctica Docente III y Residencia y a la práctica Docente VI y Residencia, en espacios privilegiados para mirar cómo los docentes que ofrecen estos espacios de formación enseñan a enseñar a sus estudiantes. Al respecto Alliaud (2014) sostiene que: *“(...) el Profesor de Práctica es la figura clave en este proceso. En estos espacios el docente en formación tiene que aprender a enseñar a través de las enseñanzas que le imparta su “maestro” y de las condiciones que éste genere para lograr su aprendizaje. Son los formadores/ profesores de práctica los responsables principales de transmitir el oficio a quienes se están formando. Porque son los profesores de Práctica los que más saben (o deberían procurar saber) del oficio”.*

Se seleccionarán a cuatro profesores de Práctica Docente y Residencia<sup>20</sup>, dos de la Práctica Docente III y dos de la Práctica Docente IV. El primer criterio de selección será la accesibilidad, no es posible ingresar a las clases sino a partir de los permisos e interés por participar de los docentes. El segundo criterio será generacional, permitiendo la compa-



ración entre profesores con experiencia específica en la tarea y aquellos que recién comienzan su recorrido en la formación docente.

En línea con el problema, este trabajo se inscribe en la lógica de la investigación cualitativa y en el paradigma interpretativo, ya que permitirá reconstruir con cierta exhaustividad aquello que emerge de los datos, atribuyendo “sentidos” al decir y al hacer docente en el cotidiano de la clase, indagando desde un enfoque etnográfico, en busca de *“documentar lo no documentado de la realidad social”* (Rockwell, 2009, p.21).

Destacamos que la búsqueda no será guiada por la lógica de las buenas prácticas, tampoco interesa develar si se acercan o se alejan de los planteos teóricos acerca de aquello que se define como un buen docente. En un trabajo de investigación en el que Lea Vezub (2016) revisa cuáles son los conocimientos y las aptitudes profesionales que los formadores se proponen transmitir y construir en la formación inicial y qué saberes consideran relevantes para poder efectuar dicha transmisión, sostiene que la preocupación de su trabajo *“fue el rescate de las voces y de la experiencia de los formadores en tanto protagonistas, sujetos clave y muchas veces silenciados del saber pedagógico”*. (Vezub, 2016, pag. 5)

*“(...) es la historia no documentada la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque que sienta sus raíces en la recuperación de lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica; aquello que aparece obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales, aspecto solo posible de identificar a partir de indicios que es necesario descifrar”*. (Edelstein, 2011, p.115)

Ingresar al aula, espacio privilegiado para la transmisión de un saber, nos permitirá encontrar algunas respuestas acerca de cómo los docentes enseñan a enseñar.

Sin embargo hay algo más. Sin dudas, el aula es ese lugar en el que la transmisión se despliega, pero pareciera que para que efectivamente suceda aquello por lo que la enseñanza se desvela: el aprendizaje, es necesario que se juegue algo difícil de capturar.

Una interesante investigación realizada en el IPEF con estudiantes de Práctica Docente y Residencia IV, concluye que los saberes prácticos han prevalecido sobre los saberes eruditos y disciplinares al momento de tomar decisiones sobre la enseñanza. (Cena, Etcheverry, Ordoñez; 2017) En las entrevistas los estudiantes destacan cómo algunos docentes han dejado huella en su formación, con mucha menos referencia al papel del conocimiento

adquirido a lo largo de la carrera, lo que me invita a pensar en maestros con nombre y apellido que resignifican los saberes del campo.

Al respecto, Recalcati (2016) sostiene que no olvidamos a los maestros que han dejado una marca en nosotros: *“(...) no sólo por lo que nos enseñaron, por el contenido de sus enunciados, sino sobre todo por cómo nos lo enseñaron, por el enigma irresoluble de su enunciación, por su fuerza carismática y misteriosa [...] No el contenido del conocimiento, sino la transmisión del amor por el conocimiento”*. (pag. 114)

El amor, la pasión, el afecto, la emoción. Aquellas fuerzas que impulsan al sujeto hacia el saber y que se despliegan en la clase serán también las que movilicen esta investigación y se vuelvan objeto para darles visibilidad, nombrar y reconocer sus efectos.

## CONCLUSIONES

La investigación se encuentra en etapa de sistematización de los datos obtenidos. La tarea con el recorte empírico comenzó documentando de forma escrita y a través de audios y video, las clases de los profesores. Al momento el trabajo es de reconstrucción del registro de cada clase a partir de una nueva escucha, en este caso de los audios correspondientes.

A la vez se rescatan algunos fragmentos que resultaron llamativos de los registros de observación recuperando aquello que da a pensar el recorte empírico: preguntas, inferencias, conjeturas y vinculaciones teóricas.

La tarea que sigue es poner en diálogo las categorías a la luz del problema de investigación, intentando mantener los sentidos dados por los actores en el contexto de la clase y a la vez “desgarrar la trama de relaciones que se entreteje continuamente en la experiencia” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, pag. 33, 2008) donde hay voces que se encuentran y también hay significados que se pierden, producto seguramente de los límites e intereses del investigador.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ainsenstein, A. (2006). *“La Educación Física en el currículum moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar”*. (Argentina 1880 – 1960). En Rozengardt, R. (coord.) *Aportes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Alliaud, A. (2014) *“El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional”* - 23 y 24 de octubre de 2014. INFD. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 1 de marzo de 2016 en [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/030108El\\_Campo\\_de\\_la\\_Practica\\_\\_A.\\_Alliaud.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/030108El_Campo_de_la_Practica__A._Alliaud.pdf)
- Amuchástegui, G. (2004). *“De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados. Revista Pensar a Práctica número 7. Faculdade de Educação Física. Universidade Federal de Goiania. N.2. Goiania. Brasil.*
- Arnold, P. (1997). *“Educación Física, Movimiento y Currículum”*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J y Passeron, J. (2008). *“El oficio del sociólogo”*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bratch, V. (1996). *“Educación Física y aprendizaje social”*. Buenos Aires: Velez Sarsfield.
- Cena, M. (2010). *“La construcción social del cuerpo en la formación docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba (Argentina)”*. Tesis doctoral. Departamento de Expresión Musical y Corporal. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España.
- Cena, M., Etcheverry A., Ordoñez, A. (2017). *“Saberes y conocimientos de estudiantes de 4to año del IPEF en sus prácticas de enseñanza durante la residencia en la escuela secundaria”*. INFD. Convocatoria 2014 proyecto 2284. Córdoba. IPEF.
- Edelstein, G. (1996). *“Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico”* en Camillioni, A., Davini, C., Edelstein & Otros. *Corrientes Pedagógicas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2011). *“Formar y formarse en la enseñanza”*. Buenos Aires: Paidós.
- Furman, M; Poenitz, V. y Podestá, E. (2012). *“La evaluación en la formación de los profesores de ciencias”*. 9 Praxis & Saber - Vol. 3. Núm. 6 - Segundo Semestre 2012. Pág. 165-189. Recuperado el 9 de enero de 2016 de [http://educacion.udesa.edu.ar/ciencias/wp-content/uploads/2014/04/FURMAN\\_POENITZ\\_PODESTA-La-evaluaci%C3%B3n-en-la-formaci%C3%B3n.pdf](http://educacion.udesa.edu.ar/ciencias/wp-content/uploads/2014/04/FURMAN_POENITZ_PODESTA-La-evaluaci%C3%B3n-en-la-formaci%C3%B3n.pdf)
- Guevara, J. (2016). *“¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (tesis doctoral)”*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

Hisse, M. (2009). "Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares". Profesorado de Educación Física. INFD. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

Jackson, P. (2005). "La práctica de la enseñanza". Buenos Aires: Amorrortu.

Recalcati, M. (2016). "La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza". Barcelona: Anagrama.

Rockwell, E. (2009). "La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos". Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F. (2013). "Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué". Buenos Aires: Santillana.

Vezub, L. (2016). "Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores". Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2016, 53(1), 1-14. Recuperado el 1 de marzo de 2016 en [file:///C:/Users/Alumno/Desktop/doctorado/estado %20del%20arte%20abril/lea%20vezub.pdf](file:///C:/Users/Alumno/Desktop/doctorado/estado%20del%20arte%20abril/lea%20vezub.pdf)

#### **Documentos curriculares consultados y Leyes citadas:**

Ley de creación de la UPC N° 9375 <http://web2.cba.gov.ar/web/leyes.nsf /0/8210B6A75E20272F032572C900538512?OpenDocument>

Ley de Educación Nacional N° 2626 [http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf)

Ley de Educación Superior N° 24521 <http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf>

Contenidos Básicos Comunes para el nivel inicial y primario (1995)

Diseño Curricular. Profesorado de Educación Física. Provincia de Córdoba (2013)

---

<sup>19</sup> Los análisis históricos sobre la conformación del campo de la EF muestran cómo sus objetivos estuvieron orientados hacia el mejoramiento corporal con tendencia a disciplinar y fortalecer el cuerpo a fin de dominarlo, para lograr mejores rendimientos militares, laborales y deportivos (Aisenstein, 2006) o para compensar las tareas que la escuela debía enseñar (Bracht, 1996).

<sup>20</sup> Para acceder a los espacios de la práctica docente en el PEF, los docentes deben poseer como título habilitante el de profesor de EF.

## La enseñanza de una Gimnasia: Pilates.

❖ **PROF. SOLEDAD COLELLA** | solecolella@gmail.com

❖ **PROF. MARCELA OCHOTECO** | marcelaochoteco@gmail.com

**Estudiantes de Maestría en Educación Corporal, UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

En nuestra formación de grado como Profesoras de Educación Física no se desarrolla Pilates como contenido, por eso es que tuvimos que ubicar a Pilates dentro de las Gimnasias y analizar desde los efectos que produce en el cuerpo como analizar las Gimnasias que hicieron a que Pilates se gestara. Además, analizar como, por medio del ejercicio, las acciones servirán para construir una relación más inteligente e íntegra con el cuerpo, de manera tal que lo aprendido pueda ser considerado un bien cultural. Consideremos un primer momento, será introductorio y teórico, ya que definir que es la gimnasia no es lo mismo que considerar a Pilates como tal. Pilates no es solo un Método, es la Gimnasia del control postural. Es necesario luego profundizar cómo será la enseñanza de Pilates.

**PALABRAS CLAVE:** Gimnasia, Pilates, Enseñanza.

### 1. INTRODUCCIÓN

Enseñamos Pilates como una práctica corporal que toma por objeto al cuerpo. Nos resulta difícil enseñarla como llega al país o como J. Pilates lo hacía con su metodología. Como estudiantes de una maestría y siendo directoras de un programa de formación en Pilates destinado a profesores en educación física, tuvimos que pensar la enseñanza de una Gimnasia y fundamentarla, tuvimos que pensar en enseñar a enseñar Pilates.

En la carrera de grado no se enseña Pilates y solo son parte de los programas las gimnasias que se relacionan con la escuela, los deportes y los adultos mayores. Tuvimos que repensar Pilates, resignificando su sentido.

## 2. LA ENSEÑANZA DE PILATES

Para un buen comienzo debemos explicar lo siguiente, en el Profesorado de Educación Física se piensan las prácticas corporales, que son: los Deportes, Los juegos, las Gimnasias, en distintos marcos educativos ya sean en escuelas, clubes o gimnasios. De estas prácticas corporales definiremos la Gimnasia según la Dirección General de Cultura de la provincia de Buenos Aires,” La gimnasia constituye, en su sentido más amplio, una configuración de movimiento caracterizada por su sistematizada y posibilidad de seleccionar actividades y ejercicios con fines determinados. Todo ejercicio o movimiento instrumentado con intención de mejorar la relación de los hombres y las mujeres con su cuerpo, su movimiento, el medio y los demás, es gimnasia. Y todas las formas de gimnasias conocidas, desde la sueca hasta la aeróbica, y por conocer se supeditan a estos principios identificatorios: intención y sistematicidad”<sup>21</sup>. Pilates no es ni juego ni deporte, es gimnasia. Venimos investigando desde el 2004 y nos costó mucho entender y dar clases de Pilates porque no lo aprendimos como lo enseñamos. El ingreso de Pilates a Buenos Aires, es de la mano de una empresaria y por el año 1996 donde a modo de packaging se vendía un equipamiento y un dvd con ejercicios, de ese modo “podías dar clases de Pilates”.

Entonces Pilates no se enseña, no es parte de la curricula formal, y llegó al país como un producto, por lo tanto, nosotras en un espacio no formal, debimos armar un programa de contenidos para enseñar esta gimnasia. Al programa que diseñamos le buscamos soporte que avale lo que enseñamos y es así que contamos con el Auspicio del Departamento de Educación Física de la UNLP, con el Aval del CICES (centro interdisciplinario, cuerpo, educación y sociedad) Idihcs, correspondiente a Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP y contamos también con el apoyo de la Dirección de Deportes UNLP. Dicho programa pretende pensar la enseñanza de Pilates, definido como Gimnasia, desarrollar sus principios, analizar la biografía y la trascendencia de esta gimnasia en el mundo, fundamentar la

intensidad y la planificación. Nuestro propósito en la Capacitaciones, es que los egresados, entiendan que enseñar implica no pautar un estándar de ejercicios sino transferir un Saber. Inquietas, con muchas preguntas y dudas y en la búsqueda de información, decidimos concurrir a la Maestría en Educación Corporal. Por ese camino pudimos entender un poco más, y desde otro lugar, al cuerpo, dejándolo no en un único lugar de lo orgánico sino desde la construcción social que se tiene de él. En el punto de lo mal establecido de cuerpo, es que entra perfectamente el packaging de como entra al país. Pero fundamentar Pilates como gimnasia, nos brinda un lugar de apoyo y herramientas para concluir que lo más importante no es Pilates en sí mismo, sino considerarlo desde la enseñanza, tomando de ese modo, una posición crítica frente a: cómo se estableció en nuestra sociedad, la función que se le otorgó y los discursos que lo naturalizaron como un método cerrado. Apoyándonos en aquellas teorías en las cuales la Educación Física se desarrolló y sobre la propuesta de Educación Corporal, en este trabajo se pretende pensar que la enseñanza de Pilates requiere de reconocer lo siguiente: hay un saber disciplinar propio (del profesional que la piensa), y un saber que Pilates posee, ambos en proceso de tramado, conllevan a un cruce epistemológico como ***el inicio de un camino de la enseñanza del mismo.***

La propuesta de la Educación Corporal pretende una posibilidad diferente de pensar el cuerpo más allá de lo biológico. Colette Soler (2010) expresa que *“evidentemente, existe un sistema nervioso, ¡quién lo negaría!, más aún, existe un uso del sistema nervioso, pero no es el cuerpo así definido lo que nosotros abordamos”* (p: 2). Cuerpo no es el sistema nervioso, cuerpo no es el esqueleto, ni es músculos o sistemas aislados, *“es pues el lenguaje quien nos atribuye un cuerpo y después nos lo otorga al unificarlo”* (p: 3). Cuerpo es porque se dice y condice con un significante que tristemente es colectivo. Entonces, armar una urdimbre en tanto a cuerpo desde Educación Corporal nos coloca en una nueva idea de cuerpo. Es el lenguaje lo que le atribuye un significante al cuerpo y ese significante fluctúa.

Considerando eso y atendiendo a una curiosidad mayor que teníamos sobre el trabajo de los músculos aislados, fue que afortunadamente encontramos los textos de Mézières, quien se encarga y además es pionera en desarrollar la cadena muscular posterior, luego a su sucesor, Busqued quien pensó en otras cadenas musculares, o leyendo a Ida Rolf y su trabajo de fascias para comprender la unión que los músculos tienen, fue lo que nos sustentó de teoría para otra

manera de ver el cuerpo en acción. Era más noble pensar en que cada uno tiene una cadena posterior particularmente acortada o singularmente debilitada, ya que la práctica no nos demostraba músculos aislados y separados como los estudiamos en anatomía, en la Facultad de Medicina, con cadáveres en formol, eran músculos en cadenas y en cuerpos en acción. Por lo tanto, hicimos de las prácticas un Saber que tenía base en:

- La teoría de “cadenas musculares”,
- considerar la subjetividad del cuerpo y
- contemplar los usos del cuerpo que el alumno le quiera dar.

Entonces así se abría un abanico diferente, un tejido nuevo, un espectro a pensar los desbalances musculares, estos serán tantos como huellas digitales existan.

*“Nuestros programas de Pilates analizan el desequilibrio muscular, el desorden en tanto falta de flexibilidad y falta de fuerza, estas dos capacidades son en las que más pensamos en un primer momento, por eso nuestros objetivos generales son: fortalecer músculos débiles y estirar músculos acortados con un control de la respiración y la alineación”* (Colella; Ochoteco: 2014). Los Desequilibrios Musculares son tan diversos como las huellas digitales y cada quien tiene el propio, pero pueden ocasionarse por razones como estas:

1. La presencia de músculos hipertónicos: hipertrofia, trabajo de musculación para el desarrollo del volumen muscular.
2. La presencia de músculos en estado de contracción permanente que generan contractura o espasmos.
3. La predominancia de músculos débiles.
4. La presencia de músculos acortados.

Los objetivos generales para un primer cuatrimestre de un plan anual para nuestros alumnos de clases y lo que enseñamos a enseñar en nuestras capacitaciones docentes, son: Trabajar sobre el Desequilibrio Muscular – Reconocer las acciones desde el Centro – Introducción a la Respiración.



### 3. CONCLUSIONES

Nos interesamos en pensar la enseñanza de esta Gimnasia, porque era justamente el aspecto que a Pilates le faltaba. Nos parece importante compartir en estas jornadas alguna idea de cuerpo, ya que todo lo atraviesa. Acaso, ¿hay posibilidad de enseñar sin un análisis de cuerpo?

Intervenir con nuestra experiencia, en este espacio de reflexión sobre la vida universitaria, es demostrar cómo entre la carrera de grado y la de posgrado tamizamos distintos saberes que se formalizaron en nuestro espacio de enseñanza “no formal”, el cual consideramos una escuela, con 200 alumnos regulares y más de 200 profesionales egresados de nuestras capacitaciones.

### BIBLIOGRAFÍA

BUSQUET, L (2008). *“Las cadenas musculares”*. Tomo I, II, III y IV. Barcelona. Editorial Paidotribo.

COLELLA, S. Y OCHOTECO, M. (2014). *“Manual de Pilates”, Reformer Nivel II*. La Plata: Universitaria de La Plata.

COLETTE, S. *“El Cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan”*. PDF: <https://agapepsicoanalitico.files.wordpress.com/2013/07/colettesoler-elcuerpoenlaensenanzadejacqueslacan.pdf>

CRISORIO, R. (2011). *“Educación Corporal”*. La Plata: Inédito.

CRISORIO, R. (2015). *“Ideas para pensar la Educación del cuerpo”*. La Plata. EDULP.

CRISORIO R. y GILES, M. (2009). (dir.). *“Estudios críticos de Educación Física”*. La Plata: Al Margen.

EIDELSZTEIN, A. (2012). *“El origen del sujeto en el psicoanálisis”*. El Rey está desnudo Nº 5. Artículos. Buenos Aires. Letra Viva.

FOUCAULT, M. (1996). *“¿Qué es la Ilustración?”* Madrid: La Piqueta.

GILES, M. (2009). *“El deporte. Un contenido en discusión”*, en Crisorio, R. y Giraldes, M. (2001). *Gimnasia el futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones*. Buenos Aires: Stadium.

GIRALDES, M. (2012). *“La enseñanza de una gimnasia... en los márgenes. Una refutación a lo impuesto”*. Disponible en <http://marianogiraldes.blogspot.com/> Consultado en 2013.

GODELIEVE DENYS-STRUYF (2008). *“El manual del Mezierista”*. Barcelona. 3ª edición: Paidotribo.

JANDA, [http://academia.utp.edu.co/alejandrogomezrodas/files/2016/05/EL-CONCEPTO JANDA.pdf](http://academia.utp.edu.co/alejandrogomezrodas/files/2016/05/EL-CONCEPTO%20JANDA.pdf).

LANGLADE, A. y LANGLADE, N. (1970). *“Teoría general de la gimnasia”*. Buenos Aires: Estadium.

MINISTERIO de Cultura y Educación. República Argentina, (1996). *“Los CBC en la escuela Avellaneda”*, Talleres Gráficos. La ley S.A.E. módulo 0.

OCHOTECO, M. y COLELLA, S. (2011). *“Método Pilates Manual Teórico-Práctico”*. La Plata: Al Margen.

. PILATES, J. y MILLER, W. (1945). *“Volver a la vida con la Contrología”*. Pilates Wellness & Energy. Estados Unidos.

PILATES, J (1934). *“Tu salud: un sistema correctivo de ejercicios que revolucionó todo el campo de la Educación Física”*. Pilates Wellness & Energy. Estados Unidos.

ROLF, I. (1994). *“Rolfing, Integración de las estructuras del cuerpo humano”*. Ediciones Urbano S.A. Barcelona.

---

<sup>21</sup> Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina, (1996) Los CBC en la escuela, Avellaneda, Talleres Gráficos. La ley S.A.E. módulo 0.pag. 232

## Aportes de la biografía escolar y los docentes memorables en la formación inicial y continua de profesores en matemática

- ❖ **CIRELLI MARIELA** | [cirelli@fceia.unr.edu.ar](mailto:cirelli@fceia.unr.edu.ar)
- ❖ **VITAL MARÍA BEATRIZ** | [vital@fceia.unr.edu.ar](mailto:vital@fceia.unr.edu.ar)
- ❖ **SGRECCIA NATALIA** | [sgreccia@fceia.unr.edu.ar](mailto:sgreccia@fceia.unr.edu.ar)

**Universidad Nacional de Rosario, Argentina.**

### **RESUMEN**

Esta investigación se encuadra en el Proyecto “Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en Matemática” de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario (2014-2017) que tuvo entre sus objetivos estudiar los dispositivos de formación docente en pos de la configuración de conocimiento matemático para la enseñanza. Entre los dispositivos analizados desde las perspectivas autobiográfica y pedagógica se encuentra el de la biografía escolar. En el Profesorado en Matemática, el tema de los docentes memorables en la biografía escolar se ha constituido en un eje articulador de la enseñanza, robustecido con el correr de los años a partir del vínculo entre investigación y docencia.

A partir del trabajo con esta temática, fueron reportadas las cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes al Profesorado en Matemática de la UNR, agrupadas semánticamente e interpretadas en torno a las cinco dimensiones señaladas por Bain (2007) (Sgreccia y Cirelli, 2015), se recogieron las impresiones de egresadas recientes de la carrera acerca de las eventuales marcas de docentes memorables en sus actuales prácticas (Sgreccia, Cirelli y Vital, 2016) y se identificaron las peculiaridades que, entre los docentes memorables de aspirantes a profesor en Matemática, tienen los profesores en Matemática recordados

como buenos, realizando comparaciones con las características de los “buenos” profesores de cualquier disciplina escolar (Sgreccia, Cirelli y Vital, en prensa).

La importancia del tema radica en poder contar con información actualizada, situada y real de la labor docente y en la posibilidad de acción en torno a un tipo de conocimiento que se constituye desde la praxis, como síntesis de teoría y práctica contextualizadas, de producción y construcción de conocimientos mediante la reflexión crítica de la acción docente, al integrar conocimientos matemáticos y pedagógico-didácticos en prácticas de enseñanza.

Para que este “saber hacer” trascienda la connotación de “oficio” y sea considerado como un tipo particular de conocimiento, se requieren investigaciones de este estilo. Esto se debe a que se tematiza el fenómeno (procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en Matemática) y se lo problematiza desde la investigación educativa, con el procedimiento que la misma conlleva. La transferencia por un lado se realiza con los profesores del Profesorado que se desempeñan en asignaturas relativas al Campo de la Práctica Profesional Docente, al interpelar sus dispositivos de formación. También involucra, en consecuencia, a los que son y serán sus estudiantes, quienes se forman en la carrera mediante tales dispositivos. Y, al largo plazo, repercute en los alumnos de diversos niveles educativos cuyos docentes serán los hoy estudiantes del Profesorado.

**PALABRAS CLAVE:** Formación Docente, Conocimiento Profesional, Biografía Escolar, Docentes Memorables.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se realiza en el marco del Proyecto de Investigación “Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en Matemática” (1ING445) radicado en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA) de la Universidad Nacional de Rosario cuyo objetivo es analizar los procesos de formación inicial y continua del conocimiento profesional docente de profesores en Matemática, para comprender más acerca de cómo se construye dicho conocimiento y cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática.

Las tres autoras nos desempeñamos en la carrera Profesorado en Matemática (PM), (en materias disciplinares, de la didáctica específica y de la práctica docente) que tiene como finalidad *“la formación pedagógica, científica y técnica de docentes para desarrollar su práctica en el área de la Matemática, en los niveles secundario, terciario y universitario del sistema educativo y en el ámbito de la educación no formal”*.

El Plan de Estudios del PM (Res.147/02CD-Res.217/02CS) contempla cuatro asignaturas cuyo objeto es la construcción del conocimiento profesional docente: Práctica de la Enseñanza I, II, III (PEI, PEII, PEIII) y Residencia. Las tres primeras materias constituyen el denominado Eje Integrador, que tiene como objetivo insertar la problemática de la práctica de la enseñanza desde el primer año de la carrera, a través de la articulación teórico-práctica de los contenidos que constituyen los tres Campos de Formación (general pedagógica, especializada y orientada). En la Residencia se parte de la premisa que la práctica docente es un proceso permanente de construcción teórico-práctica, se realizan trabajos de observación, planeamiento didáctico, el dictado de clases en instituciones educativas y la reflexión sobre las prácticas realizadas. Tal como se indica en la Propuesta de Estándares para la Acreditación de carreras de PM universitario (Consejo Interuniversitario Nacional, 2013), el propósito de estos espacios curriculares *“es la construcción reflexiva y el desarrollo de saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor universitario, tanto en las aulas como en otros ámbitos que hacen al ejercicio de la profesión docente. Se concreta principalmente mediante actividades que constituyen experiencias prácticas en distintos contextos sociales e institucionales, incluyendo las propias aulas del Profesorado universitario”*.

En estos espacios se enfatiza desde hace más de una década, a través del uso de la biografía escolar, la importancia que tienen en la práctica profesional las vivencias o huellas que dejaron los docentes en los futuros profesores. Tanta es la influencia que poseen estas experiencias, que algunos autores (Alliaud, 2004; De Laurentis, 2014) consideran a la biografía escolar como la primera fase de la formación profesional docente y a la formación inicial como aquella en la que tiene lugar la consolidación o bien la reestructuración los modelos de vida institucional que fueron adquiridos como alumno. Como señala Edelstein (2002), la falta de exteriorización y de trabajo sobre estos modelos docentes inconscientemente incorporados puede llegar a imposibilitar la generación de esquemas de acción alternativos en los futuros docentes.

En nuestra investigación, la mirada se centra en las características percibidas por los estudiantes del PM como atributos de buenos docentes, a fin de colaborar en la reflexión acerca de cómo promover una buena enseñanza.

Por otra parte, siendo que la formación continua “se lleva a cabo a través de múltiples dispositivos, no excluyentes, contruidos a tal fin, pero que la propia práctica es una fuente inagotable de nueva formación, fundamentalmente, si se logra un permanente ejercicio reflexivo en ella” (Sanjurjo, p.38), se ha retomado también esta temática con algunos egresados recientes de la carrera.

### DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación parte de las respuestas de los alumnos del PM a la primera actividad de la asignatura PEI (Fig.1), en la que se les solicita que recuerden a los dos mejores profesores de su escolaridad secundaria, explicitando tres cualidades positivas que hacen de los mismos un docente memorable.

<b>PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA I – AÑO .....</b>
Docente 1: Nombre.....
Asignatura.....Año.....
Tres características positivas.....
Docente 2:

**Figura 1. Modelo de ficha que completan los ingresantes al PM**

Al recoger información de fenómenos de la realidad para lograr los objetivos específicos del estudio, la investigación efectuada fue de tipo empírica; longitudinal, recolectándose datos sobre los participantes en distintos momentos y no-experimental. El enfoque, por otra parte, fue cualitativo, con eventuales aportes cuantitativos, y de alcance exploratorio-descriptivo-comparativo, habiendo previsto la posibilidad del establecimiento de algunas relaciones entre

las categorías de análisis tanto en una misma parte de la investigación (formación inicial o formación continua) como entre las dos partes.

En la primera fase del estudio, se procesaron las 3701 cualidades mencionadas por los estudiantes a lo largo de los trece años comprendidos entre el comienzo del trabajo con esta actividad en la asignatura de referencia y el inicio de la investigación (2002-2014). Entre estas cualidades, 566 fueron distintas entre sí. A los efectos de la investigación se las clasificó de acuerdo a cinco dimensiones basadas en las preguntas utilizadas por Bain (2007) al intentar dilucidar qué hacen “los mejores profesores”: ¿Qué motiva a un alumno? ¿Cómo preparan las clases? ¿Cómo dirigen las clases? ¿Cómo tratan a sus alumnos? ¿Cómo evalúan?

Debido a que de las 566 identificadas hubo seis cualidades que sobresalieron con respecto al resto por su marcada aparición (explica bien, exigente, paciente, buena persona, claro, comprensivo) y siendo que cada docente memorable recordado por los estudiantes estaba relacionado con una terna de cualidades, nos interesó conocer las características positivas que acompañaron a cada una de las sobresalientes, con la intención de reconocer qué rasgos son especialmente ponderados juntos, a modo de tipología.

Con el fin de complementar este estudio y entendiendo que la indagación autobiográfica es una forma de reconfigurar el pasado que le otorga sentido al presente, se realizó un grupo enfocado con cuatro egresadas relativamente recientes de la carrera que ya han transitado sus primeros cinco años de socialización profesional. Se le solicitó a cada una de ellas que explicitara los sentidos atribuidos a las cualidades de los docentes que había indicado como memorables al inicio de la carrera y que realizaran una comparación con aquellas cualidades que creen poseer como profesoras en Matemática en la actualidad, resultando ser éstas prácticamente las mismas que las atribuidas a sus docentes memorables.

A través de estos estudios surgió asimismo la inquietud acerca de las eventuales peculiaridades que pudieran presentar entre esos docentes memorables aquellos que en particular se desempeñan en el área Matemática. Concretamente, retomando las cualidades procesadas al comienzo de la investigación, focalizamos nuestra atención en responder la pregunta: ¿Cómo se vincula el conjunto total de cualidades referidas a docentes de diversas asignaturas, con las señaladas como poseídas por los docentes memorables de la asignatura Matemática? Se observó la frecuencia de cualidades en cada dimensión, tanto para los

registros relativos a profesores en Matemática como de otras disciplinas y se la relacionó a la frecuencia total de cualidades, con el propósito de conocer comparativamente la distribución de cualidades por dimensión. Se reconocieron familias de cualidades emergentes en cada dimensión de análisis, y se comparó, para cada una de ellas, las frecuencias respectivas registradas en los profesores en Matemática y en los de otras disciplinas.

## CONCLUSIONES

De los docentes reconocidos como memorables por los alumnos aspirantes a Profesor en Matemática durante la asignatura PEI, nos interesó analizar, más allá del nivel educativo de pertenencia y el sexo del docente mencionado, las asignaturas en las que los docentes se desempeñaban y el tipo de cualidades citadas. Se observó, en primer lugar, que Matemática fue la asignatura holgadamente predominante, con 501 menciones sobre un total de 1346 respuestas. Acerca de las cualidades, hubo 73 respuestas del tipo “buen profesor”, en términos generales, que no fueron asignadas a una dimensión en particular, mientras que en la dimensión 1 ¿Qué motiva a un alumno?, se registraron 254 atributos; en la dimensión 2 ¿Cómo preparan las clases?, 574; en la dimensión 3 ¿Cómo dirigen las clases?, 1225; en la dimensión 4 ¿Cómo tratan a sus alumnos?, 1229 alusiones y por último, en la dimensión 5 ¿Cómo evalúan? se registraron 346 menciones. La distribución de las cualidades según las dimensiones se pueden observar en la Fig. 2.



**Figura 2. Distribución de las cualidades según las dimensiones de Bain y la cualidad "buen profesor"**



Los estudiantes de la carrera reconocieron que todo docente que disfruta de su tarea parece transmitir esta misma sensación a sus alumnos, provocándose así en ellos un interés genuino por conocer la disciplina. El hecho de que sus propios profesores estén motivados es también motor de motivación para los alumnos, de acuerdo a los participantes de la investigación.

La responsabilidad y el tesón en el desempeño laboral del profesor, fueron asimismo cualidades valoradas, en sintonía con la dedicación puesta en pensar las actividades a realizar durante las clases. A pesar de que esta es una tarea efectuada en otro tiempo y espacio, evidentemente parece traslucirse en el aula. Un contenido que es desmenuzado por el docente para facilitar su aprendizaje por parte de otros es un contenido especialmente pensado para ser enseñado, desde sus representaciones plausibles, sus ejemplos oportunos, sus preguntas provocativas. El profesor se constituye en un potente mediador entre el saber y el estudiante, y así supieron reconocerlo los encuestados. Un docente que se esfuerza en pensar cómo hacer pensar a sus alumnos es un docente que se esmera en preparar sus clases. También fue ponderado lo nuevo, lo diferente, lo peculiar, lo particular, lo que de alguna manera rompe con lo habitual, lo rutinario. A este respecto, fueron señaladas particularmente las actividades vinculadas con problematizaciones que van más allá del recinto del aula. La eficiencia, versus caos o dejadez, fue otro de los atributos señalados.

Fue recurrente la respuesta “explica bien”, tan directa y esperable como compleja e intrigante: ¿qué elementos confluyen en un docente cuando sabe explicar?, ¿qué es lo especialmente valorado de sus explicaciones? La consideramos una cualidad que, sin duda, engloba otras tantas y que se constituye en objeto de indagación por sí misma.

Dado que el factor tiempo es crucial en la regulación de las clases, hubo variadas apreciaciones en cuanto a su ritmo, valorándose cierto dinamismo en ellas. Sin embargo, difícilmente un docente apurado, o molesto porque sus alumnos no avanzan al ritmo que él esperaría (olvidándose de que él ya hizo ese recorrido), pueda generar un ámbito propicio de aprendizaje. De este modo, el esfuerzo por hacer comprensible lo que se intenta transmitir, por echar luz sobre algún asunto, fue valorado por los estudiantes, como también resultó la combinación de precisión y sencillez en las explicaciones. La forma de expresarse del profesor fue, en consecuencia, también tenida en cuenta, en tanto constituye una manera de generar canales comunicativos apropiados.

La manera en la que se percibe el ámbito en el que se está resultó otro aspecto señalado por los participantes, al recordar que aquellos docentes reconocidos como “buenos” lograban generar climas agradables para disponerse a las tareas. Además, se ponderaron clases en las que, por un lado, los estudiantes estaban invitados a participar, y por otro, la presencia del docente no pasaba desapercibida en el aula. El hecho de generar aprendizajes diversos durante las clases a través de enseñanzas tanto explícitas como implícitas, fue también mencionado como característico de los docentes memorables.

Los estudiantes valoraron especialmente la amabilidad y la comprensión por parte de sus docentes, y también vínculos tales como el compañerismo y el respeto.

Pareciera que lo que los profesores son como personas se percibe, de alguna manera, en el aula. De este modo, hubo alumnos que rescataron el buen sentido del humor de los profesores recordados, y también otros que reconocieron a docentes un tanto estrictos en su trato. La generosidad -como gesto de dar más allá de lo formalmente establecido- y la apertura del profesor, al habilitar al otro como persona, fueron también cualidades especialmente señaladas.

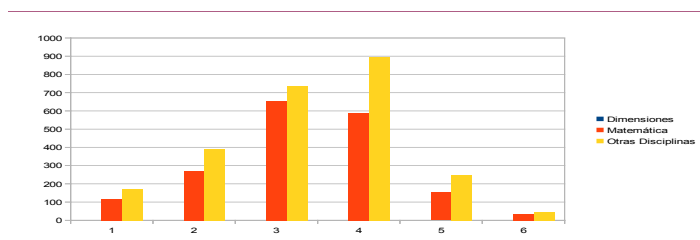
El afecto en el trato y el modo en el que el docente demuestra que sus alumnos le importan, al hacerlos sentir tenidos en cuenta y valorados, fueron también aspectos estimados. Al mismo tiempo, se valoró al docente que sabe hacerse respetar y que propende al buen comportamiento de sus estudiantes. Raramente los alumnos ponderen favorablemente a un profesor en quien no confían; así, la credibilidad que él mismo les transmite fue otro rasgo reconocido. Los participantes del estudio rescataron también el carisma, la flexibilidad y la sensibilidad de aquellos profesores que se encuentran entre los memorables.

La exigencia fue una cualidad remarcada por los encuestados, así como la equidad en la valoración de sus desempeños estudiantiles. Se apreció especialmente a los docentes que brindan oportunidades en el proceso de aprendizaje y que realizan un seguimiento del mismo mediante una evaluación continua. En este aspecto, se destacaron los modos variados de evaluación utilizados por los docentes recordados.

Dado que las cualidades analizadas son registro textual de las palabras escritas por los estudiantes, la presencia constante de aquellas consideradas como sobresalientes (frecuencia absoluta mayor a 100) a lo largo de los 13 años en los que fue recopilada la información es un hecho que, de por sí, vale la pena resaltar. Encontramos seis cualidades que sobresalieron con

respecto al resto: explica bien, exigente, paciente, buena persona, claro, comprensivo. Recordando que cada docente memorable está descrito por una terna de cualidades (Fig.1), nos interesó determinar, entonces, qué características positivas se asociaban a cada una de estas sobresalientes (Sgreccia, Cirelli y Vital, 2015). Para ello, seleccionamos las dos primeras cualidades con mayor cantidad de menciones acompañando a cada una de las seis consideradas “sobresalientes”. Explica bien fue relacionada con cuatro de ellas (exigente, paciente, buena persona, comprensivo), mientras que claro -la restante cualidad- no apareció, posiblemente debido a su afinidad semántica con explica bien. A su vez, paciente se encontró siempre como acompañante de tres de las cualidades sobresalientes (explica bien, exigente, comprensivo). Analizando todas las cualidades sobresalientes con sus respectivas dos cualidades recurrentes se desprendió una terna casi inseparable: exigente - explica bien - paciente.

En un trabajo reciente (Sgreccia et al., en prensa), se relevaron las cohortes correspondientes a los alumnos ingresantes al PM durante 15 años consecutivos (2002-2016), incrementando así el número de participantes en la investigación a 716. Se procedió, entonces, a comparar los datos acerca de los profesores en Matemática con los de aquellos de otras asignaturas (Fig.3).



**Figura 3. Comparación de las dimensiones según Docentes de Matemática y de otras disciplinas.**

En primer lugar, se pudo apreciar que las cualidades más estimadas en profesores de Matemática corresponden a las dimensiones *¿cómo dirigen las clases?* (654), *¿cómo tratan a sus alumnos?* (589) y *¿cómo preparan las clases?* (269), mientras que aquellas referentes a *¿cómo evalúan?* (152) y *¿qué motiva a un alumno?* (118) tuvieron menor peso. Existe una mayor variedad de cualidades distintas asociadas con docentes en Matemática que con profesores de otras disciplinas en todas las dimensiones, con excepción de la dimensión 5.

Tal variedad parece indicar que hay un espectro relativamente amplio de componentes del accionar del profesor en Matemática que son apreciadas por sus estudiantes.

Pareciera también que los aspirantes a profesor en Matemática que reconocen, a su vez, a profesores en Matemática como docentes memorables de su escolaridad, distinguen sus explicaciones, su paciencia, su exigencia y su claridad. Dejan en segundo plano, con estos profesores, a las cualidades comprensivas y buena persona, tal vez por no haber sentido la necesidad de acudir a ellos en estos términos.

Por otra parte, las cualidades que más valoraron en los docentes memorables de otras disciplinas son: exigente - explica bien - buena persona, notando que se registra una variación con respecto a la terna sobresaliente entre todas las ternas obtenida en Sgreccia et al. (2015): exigente - explica bien - paciente. ¿Estaría indicando que estos futuros profesores en Matemática necesitan en disciplinas no afines algo más que la paciencia del docente? ¿Requieren de ellos que sean buenas personas? Cuando centramos la mirada en las cualidades ponderadas en los docentes memorables de Matemática, sin embargo, encontramos que la terna obtenida coincide con aquella antes mencionada.

Finalmente, al analizar las diferencias en las frecuencias de las seis cualidades sobresalientes (explica bien, exigente, paciente, buena persona, claro, comprensivo) cuando fueron mencionadas para los profesores en Matemática y para los de otras asignaturas, se observó que en los profesores en Matemática dos de estas cualidades (explica bien y paciente) se destacaron más, dos se encontraron con una frecuencia ligeramente mayor (exigente y claro) y que las dos restantes (comprensivo y buena persona) fueron menos mencionadas para los docentes de Matemática que para aquellos de otras disciplinas.

Con respecto al grupo enfocado con las egresadas recientes del PM (Sgreccia, Cirelli y Vital, 2016), fue posible evidenciar que si bien el hecho de haber transitado los primeros años de socialización profesional repercute en las representaciones de buena enseñanza de las participantes, las características que estas señalaron como atributos de buenos docentes durante las entrevistas fueron prácticamente las mismas que al comienzo de su carrera universitaria. Asimismo, al momento de comparar las cualidades de sus docentes memorables con sus propias características como profesoras en Matemática, las participantes reconocieron parecerse a esos docentes memorables -al menos desde lo que procuran llevar a cabo o desde

lo que le dicen sus alumnos o sus compañeros de trabajo-, aunque considerando a esas cualidades como características propias de sus personalidades. ¿Es tanto el peso que tiene la idea de lo innato en la docencia que persiste más allá de la formación y de la experiencia de los primeros años? Pareció no reconocerse la componente de construcción que involucra llegar a ser un buen docente. En los relatos recogidos se subrayó una vez más la importancia de los modelos docentes vividos, prestando especial atención a los docentes del PM; lo que nos abrió nuevos interrogantes: ¿tienen presente los profesores de futuros profesores las huellas que ellos mismos van dejando? ¿Cómo sacar mejor provecho de las conclusiones de nuestras investigaciones para concientizar a los docentes en ejercicio y a los futuros docentes acerca de estas marcas que el trayecto educativo formal va dejando en los alumnos?

A modo de respuesta a estas cuestiones, el campo de las prácticas profesionales docentes del PM permite articular investigación y docencia, al constituir a la revisión del trayecto formativo propio de los estudiantes en contenido de sus unidades curriculares (Edelstein, 2015). A continuación, compartimos brevemente cómo los resultados de esta investigación se articulan con la formación de Profesores en Matemática en su etapa inicial y contribuyen a la misma.

A partir de la primera actividad de la asignatura PEI ya mencionada, el alumno de la carrera comienza a realizar un recorrido a través de su biografía escolar, con el objeto de despertar su consciencia a la complejidad de la labor docente y a la importancia de poseer aquellos conocimientos y actitudes necesarios para el buen ejercicio de la profesión. El trabajo de reflexión realizado al focalizarse en aquellas cualidades que se estiman como inherentes a los buenos docentes y el análisis de su importancia para el ejercicio de la docencia permiten comenzar a identificar la naturaleza de dichas cualidades y su génesis, con vistas a su posible desarrollo y a la construcción de la identidad docente que cada uno desea para sí.

En el segundo y en el tercer trabajo de la materia, a partir de un debate en el que participa el conjunto del grupo-clase, se realiza una reflexión profunda acerca de las maneras en las que es posible adquirir aquellas cualidades surgidas en la primer actividad y su relación con la formación disciplinar, la formación pedagógica, la personalidad del docente y las actitudes de cada docente en particular. Se intenta, con esto, destacar la importancia y la necesidad de la formación, tanto inicial como continua, para un desempeño profesional acorde a las responsabilidades que se deben asumir para ejercer la tarea docente. Por otra parte, en la

actividad siguiente, los alumnos reflexionan de manera individual acerca de las cualidades que les resultan deseables para su propia futura labor y la forma en la que sería posible desarrollarlas o, en caso de creer poseerlas ya, profundizarlas. De esta manera, se pone al aspirante a profesor en contacto con sus ideales y con las acciones concretas con las que pueden hacerse realidad, comenzando así a delinear su futuro perfil profesional.

Estas reflexiones se retoman durante el cursado de la asignatura PEII, al hacer hincapié nuevamente en el tema de la complejidad de la práctica docente. Las concepciones de los estudiantes acerca de los aspectos determinantes de la calidad en la tarea de enseñanza y de su buen ejercicio originan un nuevo análisis de aquellos conocimientos y actitudes que son necesarios para los mismos. Es de esperar que las concepciones de los alumnos estén enriquecidas, en este estadio de sus estudios, tanto por su biografía escolar previa como por las experiencias en aquellas asignaturas de la carrera que ya han sido cursadas y que van dejando su propia huella en la formación. De esta manera, los estudiantes son puestos una vez más en situación de introspección pero ahora llevando a cabo su análisis a la luz de los conocimientos y vivencias experimentadas a lo largo de su trayectoria como alumnos del PM.

A modo de ejemplo, presentamos las consignas de trabajo que se proponen a los estudiantes durante el trayecto PEII.

El primer día de clase se llevan las fichas con datos de docentes memorables (Fig.1), completadas durante los últimos años, separadas en sobre según cohorte. Cada estudiante extrae la ficha que completó cuando cursó PEI (la reconoce él mismo, pues había sido completada de manera anónima). A continuación se solicita que:

Cada uno lea en voz alta lo escrito /Intenten reconocer los sentidos de esas palabras, esto es, qué habrán querido decir mediante las mismas /Comenten si hoy volverían a elegir a esos profesores con esas cualidades y por qué/ Cuáles cualidades reconocen hoy en sí mismos como profesores en formación/ Debido a qué creen que las han ido incorporando: a) Cuánto tuvieron que ver los docentes memorables reconocidos en PEI; b) Cuánto, la carrera PM.

Si un alumno ingresante al PM reconocería a alguno de ustedes, qué cualidades creen que destacarían (escribirlas). Compartan las cualidades escritas, con sus sentidos y reconozcan el trabajo que les demanda poseerlas.

De tarea deben realizar un informe individual destacando: ¿Qué cualidades consideran imprescindibles para un buen profesor, en general y en Matemática en particular? ¿Cómo consideran que se desarrollan?

En la siguiente clase los docentes realizan una devolución de cada producción en el grupo-clase, a modo de retroalimentación, y se comparten los aportes de Bain (2007) así como algunos hallazgos de nuestro equipo de investigación.

En la materia Residencia, finalmente, ante la inminente finalización de los estudios y acceso al campo de trabajo docente, la temática de la biografía escolar y su huella inconsciente en el propio accionar cobra nuevamente relevancia. El primer trabajo de la asignatura consiste en la reconstrucción consciente de la biografía escolar personal, con el objetivo de identificar la incidencia de los modelos docentes vividos a lo largo de toda la trayectoria escolar y universitaria. Junto con esto, el estudiante hace explícitas sus expectativas y la visión de sí mismo como futuro docente de Matemática. Estas visiones, creencias, expectativas y temores en cuanto a su futuro accionar en la profesión se relacionan, en parte, con recuerdos de experiencias vivenciadas en contextos educativos y con las huellas que éstas han dejado en cada uno. Surgen en esta actividad, en relación con la idea que cada uno tiene de sí mismo como futuro docente, los recuerdos de profesores que han sido de la manera imaginada para sí o bien su antítesis y los de aquellos momentos compartidos con docentes que han dejado marcas, ya sea por experiencias positivas que merecen ser adoptadas como guía, como por experiencias negativas que orientan sobre errores que no deben cometerse. Se hacen presentes también -y de manera intensa-, los deseos y temores asociados con su próxima experiencia en la residencia docente. Se tratan de propiciar, además, reflexiones vinculadas con los estudios actuales: las contribuciones de los mismos a su formación actual y los aspectos que los alumnos consideran que deberían enfatizarse dentro de la carrera, las fortalezas y debilidades en el campo de la Educación Matemática que reconoce en sí mismo y los recuerdos de docentes que hayan contribuido a su desarrollo.

Si bien la introspección y la reflexión se llevan a cabo de manera individual, estas se enriquecen en un espacio colectivo de puesta en común y análisis conjunto en el que se reconocen puntos de coincidencia en las experiencias y expectativas planteadas.

Para terminar, y a manera de puente con las vivencias del comienzo de su propia trayectoria universitaria, los residentes realizan un análisis de las cualidades mencionadas en la actividad “Buenos Docentes” de la asignatura PEI a partir del año 2005 y un estudio de los sentidos de interpretación de las mismas que un ingresante a la carrera posee.

El estudio de elementos teóricos propuestos por diversos referentes en el tema a lo largo de este proceso de introspección y reflexión va haciendo posible, por su parte, que los alumnos efectúen una lectura de las huellas -ahora hechas conscientes- distinta de aquella que surge de manera espontánea, y les permite contrastar sus creencias, ideas y modelos implícitos con el pensamiento crítico reflexivo acerca de los mismos.

Afirmamos como Davini (2015) que las prácticas docentes son espacios que tienen como eje la centralidad de la enseñanza, que no alcanza con que los estudiantes solo lo transiten para que logren apropiarse de sus contenidos; es indispensable una acción deliberada, organizada y programada por parte de los docentes del Campo de la Práctica Profesional.

Con renovadas fuerzas, durante los próximos cuatro años, nos encaminamos a reconocer las marcas de docentes memorables en las prácticas docentes de egresados recientes, en su biografía escolar en general y en la configuración del conocimiento matemático para la enseñanza de contenidos específicos, dentro de un objetivo más amplio: el de analizar los dispositivos de formación en el trayecto de la Práctica Profesional Docente en la carrera PM de la UNR (Proyecto 1ING576, actualmente en evaluación para su ejecución).

## **BIBLIOGRAFÍA**

Alliaud, A. (2004). “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. *Biografías, trayectorias y práctica profesional*”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-12.

Bain, K. (2007). “Qué hacen los mejores profesores universitarios”. *Valencia: Universitat de València*.

Davini, M.C. (2015). “La formación en la práctica docente”. *Buenos Aires: Paidós*.

De Laurentis, C. (2014). “Docentes Memorables en la UNMDP: metáforas que construyen identidad”. *Revista Entramados*, (1), 99-107.



Edelstein, G. (2002). "Problematizar las prácticas de enseñanza". *Revista Perspectivas*, 20(2), 467-482.

Edelstein, G. (2015). "La enseñanza en la formación para la práctica". *Revista Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 1-11.

Sanjurjo, L. (2009). "Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas". En L. Sanjurjo (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.15-43). Rosario: Homo Sapiens.

Sgreccia, N. y Cirelli, M. (2015). "Cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes a profesor en Matemática". *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(2), 333-349.

Sgreccia, N., Cirelli, M. y Vital, M.B. (2015). "Docentes memorables destacados por ingresantes al Profesorado en Matemática. Hacia una tipología de análisis". *Memorias de las VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado*, 1-21.

Sgreccia, N., Cirelli, M. y Vital, M.B. (2016). "¿Qué cualidades de aquellos buenos docentes reconozco en mí? Un estudio con egresadas del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario". *Revista de Educación*, 7(9), 297-315.

Sgreccia, N., Cirelli, M. y Vital, M.B. (en prensa). "Cualidades de profesores en Matemática recordados como buenos por futuros profesores en Matemática". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.

## Innovaciones en las Prácticas Pre Profesionales

- ❖ **CREMASCHI MARÍA ELISA**<sup>1</sup> | latec@fau.unlp.edu.ar
- ❖ **CREMASCHI GUSTAVO**<sup>2</sup> | latec@fau.unlp.edu.ar
- ❖ **BARANDIARÁN RAÚL**<sup>3</sup> | latec@fau.unlp.edu.ar

<sup>1 y 2</sup> **Laboratorio de Tecnología y Gestión Habitacional - LATEC. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata - FAU - UNLP. Argentina.**

<sup>3</sup> **Taller Vertical de Producción de Obras. Cremaschi - Nizan - Lafalce. FAU - UNLP.**

### RESUMEN

En el marco de las 2ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública cuyo tema es "La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma. Legados, Transformaciones y Compromisos" resulta de interés compartir las estrategias pedagógicas y herramientas didácticas implementadas en las Prácticas Pre Profesionales Asistidas (PPPA) desarrolladas en el marco del Plan de Estudios VI a través del programa de Vinculación Tecnológica (PVT) de la Facultad de Arquitectura (FAU) y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). El programa tiene lugar físico dentro de un predio de carácter universitario con varios galpones longevos pertenecientes a distintas unidades académicas que requieren de propuestas fehacientes de recuperación. Su rehabilitación es imprescindible para afrontar los desafíos de los años por venir y los avances que necesariamente deben desarrollarse en la industria de la construcción en comparación con los avances de otras industrias, tanto en cuestiones como el ahorro energético, el cuidado del medio ambiente, la integración social y el progreso económico de nuestra sociedad, que son las bases del desarrollo sustentable.

Ante lo dicho y bajo la necesidad imperiosa de poseer un espacio de investigación aplicada en la construcción, se implementaron como parte del PVT, PPPA para cuali-cuantificar las tareas necesarias para la rehabilitación del galpón FAU en pos de aportar a la formación integral del estudiante de arquitectura, sumando saberes de grado, investigación y vinculación con el medio.

**PALABRAS CLAVE:** Innovación Curricular, Prácticas Pre Profesionales, Tecnología

## 1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento de la población y el desarrollo tecnológico de nuestros tiempos han originado novedosas formas de confort para los habitantes, lo cual a su vez se traduce en mayor variedad de instalaciones y equipos, y, en consecuencia, en una demanda creciente de energía difícilmente satisfecha por la oferta convencional. Estudios y aproximaciones recientes —como las conclusiones de la Cumbre de Río en junio de 1992, el Protocolo de Kyoto en diciembre de 1997 y la Cumbre de Johannesburgo en 2002— han identificado la necesidad de reordenar y repensar el consumo de energía en el mundo, para reducir así las emisiones de gases al ambiente; también se ha concentrado la mirada en el tema de las edificaciones, responsables del consumo de alrededor de 40% de energía en las ciudades. En consecuencia, disciplinas como la Arquitectura e Ingeniería se han visto en la necesidad de repensarse en una mayor armonía con el medio ambiente y en consecuencia una reducción del consumo de energía.

En el marco de la educación universitaria actual, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se desarrolla bajo un gran esfuerzo entre incertidumbres y utopías dentro de un contexto de crisis mundial generalizada con especial impacto en América Latina y Argentina. Esta precarización de las condiciones en que se encuentran las instituciones en general y, en particular la que nos compete, conlleva el desafío de construir alternativas posibles de transformación.

El Programa de Vinculación Tecnológica (PVT) de la Facultad de Arquitectura (FAU) tiene como objetivo profundizar la relación e interacción de la Casa de Estudios con la producción a través de la relación con el sector público y privado, colaborando en la obtención de nuevos desarrollos y tecnologías, así como la identificación y adaptación de tecnologías disponibles, promoviendo en las cátedras, grupos de investigación e institutos la vocación de participar y relacionarse con el medio. El desarrollo del programa pretende generar un círculo virtuoso entre la Universidad y la sociedad, así como el fortalecimiento de la relación de la Facultad con el medio productivo en general y el regional en particular.

El nuevo espacio, conseguido por la FAU a partir de larguísimas tratativas, tiene lugar físico dentro de un predio perteneciente a la UNLP con varios galpones muy antiguos, antes concernientes a la Autoridad del Agua de la Provincia de Buenos Aires (Figura 1). La rehabilitación de este espacio, de ahora en adelante, Centro Experimental de Tecnología y Arquitectura (CETA), es imprescindible para afrontar los desafíos de los años por venir y los avances que necesariamente deben desarrollarse en la industria de la construcción en comparación con los avances de otras industrias, tanto en cuestiones como el ahorro energético, el cuidado del medio ambiente, la integración social y el progreso económico de nuestra sociedad, que son las bases del desarrollo sustentable.



**Figura 1. Espacio CETA FAU-UNLP. Fuente: Elaboración propia. 2016.**

En este sentido, desde el PVT se plantea el reto de desarrollar estrategias y promover nuevas tecnologías que incorporen gradualmente el concepto de infraestructura universitaria sustentable a través de las prácticas pre profesionales asistidas (PPPA) de manera tal de obtener “mejor valor” por el dinero público que se invierte y contribuir en la formación de los futuros graduados profesionales y por ende de la sociedad y de la cultura.

Ante este requerimiento, y frente a los nuevos modos de producción de conocimiento, la interdisciplinariedad, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación; la transformación y heterogeneidad de la matrícula, se diseñaron como parte del programa, PPPA para realizar la rehabilitación e intervención sistémica y sustentable del Espacio CETA a fin de poner en práctica los saberes aprendidos en el currículum de grado y fortalecer la adquisición práctica de los conocimientos formales propios de las incumbencias profesionales. Para que esto sea posible, fue necesario que el alumno comprenda la relación entre tecnologías de construcción, uso del edificio, su duración, y su costo de mantenimiento, tanto activo como pasivo, y su vinculación con el concepto de sustentabilidad de la obra de arquitectura.

Estos procesos de innovación en el currículum de grado y en las metodologías de enseñanza se pretenden implementar en edificios institucionales de la UNLP que requieran de propuestas fehacientes de recuperación. Se toma como premisa que la Arquitectura involucra el proceso desde las ideas iniciales que sustentan las decisiones, hasta la materialización, la calidad de vida generada para el hombre, el uso y la evaluación post-ocupacional. Es por ello que la propuesta tiene como visión aportar a la formación de un arquitecto con vocación de servicio, con profundo compromiso social e individual, sensible a las necesidades del hombre, poniendo en consecuencia al servicio del mismo el máximo de su capacidad intelectual, cuidando los recursos que ella tiene y produce. Teniendo en claro que el objetivo no es formar técnicos constructores sino arquitectos con compromiso ambiental y sensibilidad social. Arquitectos capaces de reconocer a la sustentabilidad como un concepto integral que pretende identificar y desarrollar sus ejes compositivos: Sustentabilidad Social, Sustentabilidad Económica, Sustentabilidad Urbana y Sustentabilidad Tecnológica.

## 2. OBJETIVOS

### Objetivo General:

Poner en práctica los saberes aprendidos por el estudiante en el currículum de grado y fortalecer la adquisición práctica de los conocimientos formales propios de las incumbencias profesionales, a través de la realización del diagnóstico para la reparación, rehabilitación y restauración del Espacio CETA FAU-UNLP.

### Objetivos Particulares:

- Proporcionar al alumno una aproximación a la práctica profesional, afianzando y concluyendo el nivel de preparación logrado en el transcurso de la carrera.
- Profundizar el ejercicio del pensamiento crítico y creador, a los efectos de sortear situaciones concretas y objetivas en relación con las amplias problemáticas actuales.
- Orientar adecuadamente al futuro egresado dentro de las perspectivas laborales y de especialización de la profesión en la región.
- Verificar un pensamiento sistémico integrado para la labor profesional
- Aportar a la formación integral del estudiante de arquitectura, sumando saberes de grado, investigación y vinculación con el medio.

## 3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo se construyó en pos de lograr un pensamiento sistémico integrado para la labor profesional y estuvo compuesta por las tareas mínimas necesarias la rehabilitación del edificio.

Se priorizó la utilización de tecnologías apropiadas y transferibles, capaces de posibilitar cambios sustanciales, minimizar el uso de recursos escasos y brindar la resolución de un problema con la mejor relación insumo/producto. Con lo que fue de suma importancia, crear en el alumno la conciencia, que un responsable estudio de la biozona de implantación de la obra, no sólo

permitió adoptar las mejores soluciones para enfrentar los desafíos climáticos, sino que permitió analizar el uso favorable de esos factores en pos de una mayor prestación del edificio, apuntando a un menor gasto energético en pos del cuidado del medio ambiente. De esta forma se logró que el alumno experimente en escala 1:1 el camino de la edificación sustentable, estudiando, analizando y aplicando soluciones sustentables en la propuesta de intervención, seleccionando y utilizando tecnologías de bajo impacto ambiental y uso racional de la energía.

Las prácticas estuvieron compuestas por un grupo de 4 (cuatro) alumnos próximos a egresar: Florencia Facenda, Gastón Fernández, Luciano Di Gregorio y Romina Paggis, los cuales trabajaron sobre dos subsistemas, a saber: envolvente vertical e instalaciones, los cuales estuvieron divididos básicamente en: carpinterías y mampostería para el primer caso y en electricidad, baja tensión, gas, agua y cloaca para el segundo caso. Cabe aclarar que el subsistema cubierta fue descartado por cuestiones de seguridad de los alumnos.

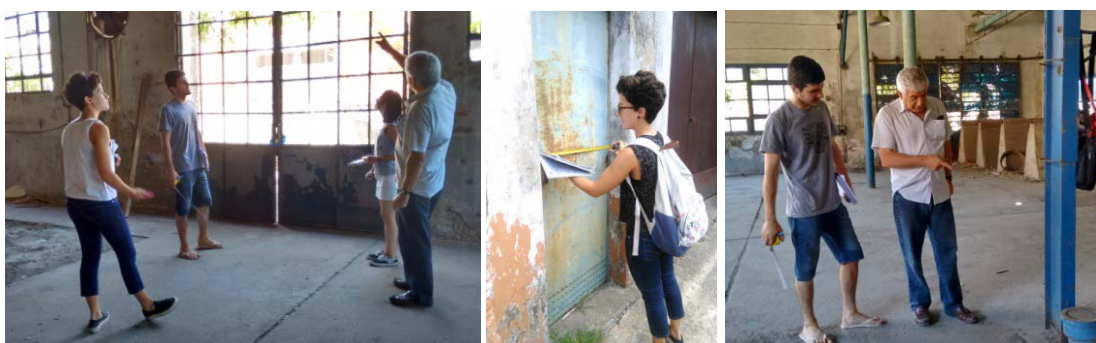
Se desarrollaron tres fases de trabajo para poder cumplir el objetivo propuesto: una primera fase de formulación del programa de actividades y recopilación de información necesaria, una segunda de relevamiento y síntesis de la información, y una tercera de propuesta, cómputo y presupuesto.

### **FASE 1: Formulación del Programa de Actividades y Recopilación de Información (Figura2)**

1.1. Visita e identificación del edificio.

1.2. Recopilación y selección de antecedentes en materia de relevamiento de obras.

1.3. Delimitación el área (rubro) de estudio con los tutores.







**Figura 2. Fase 1: Visita e identificación del edificio y delimitación del área de estudio con los tutores. Fuente: Elaboración propia. 2016.**

**FASE 2: Relevamiento y Síntesis de la Información (Figura 3)**

- 2.1. Relevamiento del edificio y registro del subsistema designado por el tutor. (Características del edificio, definición constructiva, estado patológico, entre otros).
- 2.2. Análisis de los rubros relevados y elaboración de fichas síntesis
- 2.3. Planteo de soluciones y alternativas de reparación.

**Envolvente húmeda vertical**

Condición de muros y revocos en el exterior del edificio.

Extracción de extractor para bajada de cañería pluvial, y completamiento de hueco con ladrillo.

**Envolvente húmeda horizontal**

Condición de pisos en el interior del edificio.

Extracción de elementos sobresalientes del nivel de piso. Reparación de rotura y hundimiento de piso.

**COI** CARPINTERIA METALICA OSCILANTE CANTIDAD : 1

**OBSERVACIONES**

DESGASTE PROGRESIVO DE LOS MATERIALES, CARPINTERIAS ONDADAS, SUCIEDAD Y POLVO DEBIDO AL ESTADO SANAMIENTO DEL EDIFICIO COMO MODULOS DE VIDRIOS ROTOS. QUISIERA ABRIR LAS CARPINTERIAS POR EL MAL USO O POR EL MAL ESTADO DE LAS MISMAS.

LA CARPINTERIA SE ENCUENTRA CUBIERTA CASI EN SU TOTALIDAD POR MALEZA, SISTEMA DE PROTECCION DE REJAS EN MAL ESTADO Y ONDADO.

**PROPUESTA DE REPARACION:**

PONER EN VALOR LA CARPINTERIA PARA UNA APROXIMACION A SU ESTADO ORIGINAL.

LIMPIAR LA CARPINTERIA Y QUITARLE EL POLVO, SUCIEDAD, QUITAR RASTRO DE PINTURA CON LIQUIDOS ESPECIALES DECAPANTE.

QUITAR LA CARPINTERIA CON PINZAS ANTICORROSION TIPO NINHO.

COLOCAR LOS OCHO MODULOS DE VIDRIOS ROTOS.

COLOCAR LUBRICANTE EN ADECUADA A LA BISOGRA Y COMPROBAR EL ESTADO DE LAS MISMAS.

COMPROBAR EL ESTADO DE CIERRE DE TIPO CREMONA.

**Figura 3. Fase 2: Relevamiento y Síntesis de la Información. Fuente: Elaboración propia. 2017.**



**FASE 3: Propuesta, Cómputo y Presupuesto (Figura 4)**

- 3.1. Diseño de la propuesta del subsistema asignado y elaboración de documentación necesaria.
- 3.2. Cómputo de materiales y elaboración de presupuesto.
- 3.3. Elaboración de la memoria técnica.
- 3.4. Elaboración del informe final.

*Principal condicionante fue garantizar el servicio continuo*

PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES – FAU UNLP  
Edificio del predio UNLP – Ex Autoridad del Agua (ADA).

**MEMORIA TÉCNICA**

**1 INSTALACIONES: PROVISIÓN DE AGUA FRÍA**

**1.1 Descripción del trabajo**

El precio en concepto de obra se incluye e interviene cuenta con la provisión del servicio de agua.

Actualmente se encuentra a la vista, en la fachada frontal del edificio, el antiguo tendido de la instalación y la base de un tanque de reserva superior. Para lo tanto se removerá todo lo existente para que se realice de cero la nueva instalación.

El diseño de la misma está integrado por: dos nuevas cañerías de distribución. La primera es la que alimenta los lavabos, por el lado del agua caliente, con provisión directa. La segunda, alimenta un tanque cisterna que impulsará el agua con una bomba hacia los tanques de reserva ubicados en el depósito de Planta 1. Estos tanques alimentarán al núcleo sanitario proyectado en Planta Baja.

También se propone el traslado del núcleo sanitario, desmantelando el existente, para poder ubicar sanitarios accesibles en planta 06 y 08 a este como la única parte húmeda del edificio (ver plano 1).

**1.2 Procedimiento**

En primera instancia se retirarán las cañerías de agua que existen en la fachada frontal del edificio, junto con el soporte del antiguo tanque de reserva.

De **ACOSTUMBRAR, LAVABOS Y DUCHAS**

En teoría, la cañería principal que abastece al predio se encuentra en el sector edificatorio en la imagen con una derivación hacia nuestro edificio en cara frontal.

Desde esta cara es donde se plantea la conexión al servicio del edificio, alimentando en primera instancia a los lavabos de mano y a la cisterna que se encuentra en planta 06. Cabe la existencia de este componente en el sistema, se plantea una cisterna tipo 1200 lts con la bomba de impulsión que impulsará el agua hacia los dos tanques de reserva que se encuentran elevados en el local 6.

Previamente a la alimentación de los lavabos y la cisterna, se coloca una válvula esférica que es la que controla el ingreso de agua al edificio.

Página 23 | 63

Vitorrencia Pascucci Nº 2223979

COMPUTO Y PRESUPUESTO PPPA EX ADA						
Nº	DESCRIPCIÓN	UN	CANT	ESTIMADO	ESTIMADO	% BUDGET
<b>1</b>	<b>EQUIPAMIENTO NECESARIO</b>					
1.1	MANOS DE OBRAS TUBERÍAS	UN	2	1.960	3.920	
1.2	ACCESORIOS	UN	1	800	800	
						<b>\$ 4.720,00</b>
<b>2</b>	<b>DEMOLICIÓN</b>					
2.1	DEMOLICIÓN DE TUBERÍAS	MD	11	660	7.260	
2.2	DEMOLICIÓN DE MUROS	MD	1	2.000	2.000	
						<b>\$ 19.260,00</b>
<b>3</b>	<b>MAESTRÍA MUROS Y TABIQUES</b>					
3.1	MUROS CON CONTRAPISO	MD	0,00	4.540	1.900	
						<b>\$ 3.091,67</b>
<b>4</b>	<b>CONTRAPISOS Y CARPETAS</b>					
4.1	CONTRAPISO EN CARPETA DE PISO DE NATURAL	MD	40	1.800	72.000	
4.2	CONTRAPISO EN CARPETA	MD	36	80	2.880	
4.3	CARPETA COMERCIAL (CON ADHESIVO)	MD	40	470	18.800	
						<b>\$ 70.525,99</b>
<b>5</b>	<b>REVOCOS</b>					
5.1	REVOCO INTERNO	MD	60	137	8.220	
5.2	REVOCO EXTERNO A LA CAL	MD	10	220	2.200	
5.3	REVOCO INTERNO A LA CAL	MD	10	100	1.000	
5.4	REVOCO EXTERNO A LA CAL	MD	10	440	4.400	
5.5	REVOCO INTERNO	MD	10	50	500	
						<b>\$ 81.476,81</b>
<b>6</b>	<b>PISOS Y REVESTIMIENTOS</b>					
6.1	REVESTIMIENTO DE PISO	MD	20	1.343	26.860	
6.2	REVESTIMIENTO DE PISO	MD	21	100	2.100	
						<b>\$ 40.000,00</b>
<b>7</b>	<b>INSTALACIONES SANITARIAS</b>					
7.1	DEBAGUÉS CLOACALES					
7.1.1	Instalación de tuberías	GL	1	3640	3640	
7.1.2	Instalación de tuberías	GL	1	800	800	
						<b>\$ 20.291,5</b>
7.2	DEBAGUÉS PUERTELES					
7.2.1	Instalación de tuberías	GL	1	9.270	9.270	
						<b>\$ 9.270,5</b>
7.3	PROVISIÓN AGUA FRÍA					
7.3.1	Carpetas	GL	1	2.000	2.000	
7.3.2	Manos de obra de instalación	GL	1	1.000	1.000	
7.3.3	Manos de obra de cañerías	GL	1	12.870	12.870	
7.3.4	Manos de obra de cañerías	GL	1	16.140	16.140	
7.3.5	Manos de obra de cañerías	GL	1	16.140	16.140	
7.3.6	Manos de obra de cañerías	GL	1	16.140	16.140	
7.3.7	Manos de obra de cañerías	GL	1	37.700	37.700	
7.3.8	Manos de obra de cañerías	GL	1	5.144	5.144	
7.3.9	Manos de obra de cañerías	GL	1	8.000	8.000	
7.3.10	Manos de obra de cañerías	GL	1	800	800	
						<b>\$ 116.897,6</b>

**Figura 4. Fase 3: Propuesta, Cómputo y Presupuesto. Fuente: Elaboración propia. 2017.**

### Forma de evaluación de las prácticas:

Cada estudiante presentó un informe final con el diagnóstico y la propuesta de intervención del subsistema designado para cada caso con toda la documentación necesaria y todas las fases anteriormente enunciadas.

### Acerca de la Tutoría:

Las actividades de los estudiantes se realizaron bajo la tutoría ad-honorem de los docentes Arqtos. Gustavo Cremaschi, María Elisa Cremaschi y Raúl Barandiarán pertenecientes al Área de Tecnología, Producción y Gestión de la FAU-UNLP (Figura 5).



**Figura 5. Tutoría de las prácticas pre profesionales asistidas. Fuente: Elaboración propia. 2017.**

## 4. RESULTADOS OBTENIDOS

Tomando como premisa los objetivos de las PPPA se pudieron verificar los conocimientos adquiridos en el curriculum de grado en el marco de una problemática acotada y bajo el acompañamiento de los tutores para fortalecer la adquisición práctica de los conocimientos formales propios de las incumbencias profesionales, generándose así un pensamiento sistémico integrado para la labor profesional. Es de destacar que este trabajo fue expuesto mediante una presentación formal de los alumnos y tutores frente a las autoridades de la FAU

(Decano Arq. Fernando Gandolfi y Secretaria de Investigación Arq. Fabiana Carbonari) y ha sido considerado de valioso aporte para la Casa de Estudios, capaz de contribuir a elevar el nivel tecnológico de la misma.

A partir de dicha exposición, la documentación generada por los alumnos se ha utilizado como fuente de insumo para ejecutar las obras correspondientes por la Dirección de Obras de la FAU (Figura 6), dando lugar a que este tipo de experiencias retroalimenten al curso de grado y visibilicen actividades de vinculación con el medio.



**Figura 6. Obras ejecutadas por la FAU-UNLP a partir del trabajo realizado por los alumnos.**

**Fuente: Elaboración propia. 2018.**

La implementación de esta estrategia metodológica en las PPPA promovió el aprendizaje de conocimientos, aptitudes y criterios necesarios como parte del proceso de proyecto, abarcando aspectos constructivos, de programación y de ejecución de la obra, que permitieron dar adecuada respuesta a la recuperación de edificios, en este caso, universitarios. Se promueve así, a través del diseño constructivo, la programación y la ejecución de la obra, la adquisición de la sensibilidad y el conocimiento metodológico que posibilite resolver problemas concretos en tiempos ciertos, así como proponer diseños nuevos, económicos y eficaces.

Asimismo, el desarrollo de estas prácticas favoreció la capacidad de comprender la totalidad de los aspectos de la producción de la obra como la decodificación total del proyecto arquitectónico en todos sus niveles de composición teórica, promoviendo la elección de las tecnologías de producción de la obra, de acuerdo a la complejidad, ubicación y disponibilidad de recursos económicos para la realización de la misma (Figura 7).



Figura 7. Resultados obtenidos. Fuente: Elaboración propia. 2017.

## 5. CONCLUSIONES

La mejor manera de superar el actual proceso de empobrecimiento ético y moral, de dependencia económica, cultural y tecnológica, es haciendo el esfuerzo de transformarse en hombres inteligentes y ayudar a otros en busca de esa misma transformación. El sinceramiento, el ejercicio permanente del pensamiento, la diferenciación entre voluntad y posibilidad, la aceptación de las diferencias ideológicas, la capacidad de integración social, el

reconocimiento y cualificación de las prioridades, son sólo algunos de los conceptos que deben estar presentes permanentemente en la Universidad. Interpretar y comprender el pasado que nos da origen, el presente que vivimos y como consecuencia el futuro que esperamos es parte de la mirada concientizadora y crítica que se pretende transmitir.

De este y futuros trabajos surgirán hombres capaces de integrar ideas, contrastar propuestas, evaluarlas y en un proceso profundo de comprensión y convergencia proponer la o las soluciones apropiadas a un problema, sabiendo que éste es sólo parte de un todo más amplio y que, como parte, debe ensamblarse en ese todo. En otras palabras, profesionales comprometidos con la realidad argentina, capaces de resolver los problemas del espacio arquitectónico con capacidad y potencialidades que le permitan asimilar los cambios que la sociedad produce. De esta manera el alumno de hoy se capacitará para ejercitar el mecanismo de abordaje a cualquier problema de los tantos que se plantearán en su desempeño profesional. Este tipo de estrategias de innovación curricular son pasibles de ser replicadas en otras prácticas en pos de proporcionar al alumno una aproximación a la tarea profesional, afianzando y concluyendo el nivel de preparación logrado en el transcurso de la carrera.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

*Argentina. Ley 13.059 y Decreto Reglamentario 1.030/2010 de Acondicionamiento higrotérmico de la Provincia de Buenos Aires.*

*Brundtland, Gro Harlem (, 1988) "Nuestro futuro común". Madrid: Alianza Editorial.*

*Chandías, Mario E. y Ramos, José Martín (2004). "Cómputos y Presupuestos. Manual para la construcción de edificios con computación aplicada". 19ª ed. Buenos Aires: Librería y Editorial Alsina, 446 p*

*Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid. Redacción de informes técnicos sobre el estado de la edificación. (Colección: Guías de Asistencia Técnica). Madrid: Fundación Cultural COAM, 1998. 87 p.*

*CSCAE. Un Vitruvio ecológico. Principios y práctica del proyecto arquitectónico sostenible.*

*Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. A., 2007. 159 p. (AD+E Arquitectura y Diseño + Ecología) ISBN 978-84-252-2155-2.*

*Edwards, Brian (2008). "Guía básica de la sostenibilidad". 2ª ed. revisada y ampliada. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL, 223 p.*

*Falabella, María Teresita (2006). "Cíclico, preventivo y constante: el mantenimiento edilicio y su relación con la patología constructiva". María Teresita Falabella; con colaboración de: Silvia Stivale. 1ª ed. Buenos Aires: Nobuko, 212 p.*

*Gordín, Eduardo W. (2013). "Patologías habituales de la construcción". Buenos Aires: Fundación Capacitar, 194 p. ISBN 978-987-24272-0-7*

*Instituto Argentino de Normalización y Certificación (IRAM). Normas 11601, 11602, 11603, 11604, 11605 y 11630.*

*Jourda, Françoise-Hélène. (2012). "Pequeño manual del proyecto sostenible". Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL, ISBN 978-84-252-2449-2.*

*Sosa Griffin, María Eugenia; Siem, Geovanni. (2004). "Manual de Diseño para Edificaciones Energeticamente Eficientes en el Trópico". Caracas: Instituto de Desarrollo Experimental de la Construcción Facultad de Arquitectura y Urbanismo, 2004 - IDEC/FAU/UCV (IDEC). Disponible en:<http://idec.fau.ucv.ve/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/manual-de-dise%C3%B1o.pdf>*

*Material de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP*

## Fortaleciendo las trayectorias educativas de la formación docente de música en el grado académico universitario: el caso de la práctica docente

- ❖ **MARTÍNEZ, ISABEL CECILIA**<sup>1</sup> | isabelmartinez@fba.unlp.edu.ar
- ❖ **ORDÁS, MANUEL ALEJANDRO**<sup>2</sup> | ordasalejandro@fba.unlp.edu.ar
- ❖ **ALIMENTI BEL, DEMIAN**<sup>3</sup> | demianalimentibel@gmail.com
- ❖ **PELUFFO, SANTIAGO**<sup>4</sup> | s\_peluffo@hotmail.com

<sup>1-2-4</sup> Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

<sup>3</sup> Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICba)/Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical (LEEM), Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

### RESUMEN

En este trabajo se presenta un relato de experiencia pedagógica realizada en el seno de la asignatura Metodología de las Asignaturas Profesionales, cuyo objeto de estudio es la formación de profesores de música en el grado universitario de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP. La experiencia tuvo como objeto fortalecer el trayecto formativo de los futuros profesores haciendo eje en las bases epistemológicas de la formación musical con vistas al logro de un mayor acercamiento del practicante entre el proyecto de práctica docente y la experiencia de los estudiantes que reciben la enseñanza en el primer año del grado universitario. El dispositivo pedagógico-didáctico desarrollado sigue la agenda de la reflexión sistemática acerca del contenido disciplinar, con base en los principios de la cognición musical corporeizada, enfatizando el vínculo entre la reflexión y la puesta en acto de dichos saberes en un ejercicio investigativo de la práctica docente. Los estudiantes que participaron de la

experiencia se insertaron en el interior de la cátedra Audioperceptiva 1-2 y realizaron sus intervenciones sobre la base de un esquema de auto-observación de su propio trayecto en el grado universitario, la observación y el análisis de contenido del proyecto de cátedra y la evaluación mediante la auto-observación y discusión grupal de sus intervenciones. Los resultados del trabajo intensivo realizado con este grupo de estudiantes llevaron a corroborar las percepciones que en el seno de la asignatura se vienen registrando en lo referente a la distancia epistémica entre la proyección de la intervención docente y la realización concreta de la práctica en el aula. Asimismo fue posible identificar en los registros que los estudiantes realizaron acerca de la propia práctica aspectos metacognitivos de magnitud. Nos referimos a (i) la evidencia de un grado de percatación consciente de sus procesos de pensamiento y reflexión en, y acerca de la acción durante la situación de clase; (ii) la fluidez con que analizaron sus propias acciones en relación a las actividades de los alumnos, y (iii) la visibilización del otro (en este caso de los estudiantes) de modo de poder establecer una comunicación honesta entre profesor y alumnos en el ambiente de aprendizaje. Este último resultado da cuenta del logro de una meta muy preciada en el proyecto formativo de la asignatura, a saber: la revisión crítica del modelo educativo de formación musical en el nivel superior, donde el otro es visto como un ajeno, que está allí afuera, y no como alguien con quien se comparte y co-construye el resultado del esfuerzo educativo en el ambiente de práctica social del aprendizaje en la universidad.

**PALABRAS CLAVE:** Música. Formación superior, Epistemología y práctica docente, Evaluación, Metacognición.

## 1. INTRODUCCIÓN

La asignatura Metodología de las Asignaturas Profesionales tiene como meta la formación de profesores en las disciplinas que integran el campo de la música. El proyecto de cátedra indaga en, e integra un corpus de conocimientos provenientes de la reflexión epistemológica y metodológica en el campo disciplinar con vistas al desarrollo de proyectos pedagógicos, a la



indagación sistemática del contenido teórico musical y a la sustanciación de la práctica de la música en el nivel superior del grado universitario. Se propende al desarrollo de la comprensión de los modos de conocimiento que conforman cada campo musical disciplinar, identificando nudos conceptuales, problemas epistemológicos, nuevas miradas críticas y propuestas de posibles soluciones. En el proyecto de cátedra se reúnen aportes de disciplinas afines con la práctica artística como la psicología, la filosofía, la pedagogía y la didáctica, como base para el análisis del contenido disciplinar, la investigación de la experiencia musical y el diseño de materiales pedagógicos.

El dispositivo pedagógico-didáctico de la asignatura sigue la agenda de la reflexión sistemática acerca del contenido disciplinar (Litwin, 2000) y la puesta en acto de dichos saberes en un ejercicio investigativo de la práctica docente. Al respecto, resulta particularmente saliente en el proyecto de cátedra la necesidad de no ceñirse exclusivamente a los aspectos didácticos, sino incluir y desarrollar fuertemente un basamento en el aspecto epistemológico/ontológico de la disciplina, debido a la vacancia de dicha reflexión en los primeros años de la formación musical del grado universitario, de naturaleza eminentemente práctica. Para ello se contemplan los distintos tipos de conocimiento que tiene que manejar el profesor, a saber: el contenido de la materia, la estructura de la disciplina y la forma de producir conocimiento en la disciplina, por un lado, y las concepciones, ontologías y creencias acerca de la materia, por el otro (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). La particularidad que tiene la enseñanza del conocimiento musical en la formación de formadores se vincula a la capacidad de reflexionar no solo acerca de la acción (propia y de los otros) sino de hacerlo en el momento mismo en que la acción tiene lugar. Este es el caso en la enseñanza de la interpretación musical en el instrumento, ya sea individual o grupal (Schön, 1992). Por otro lado, en la asignatura los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar acerca de su trayecto como aprendices en el grado y de este modo la asignatura brinda un espacio para -a través de las historias pedagógicas de cada estudiante- reflexionar epistemológicamente acerca de la música y acerca de la formación recibida en la carrera.

En cuanto a la elaboración del proyecto áulico, se consideran diferentes modalidades de mediación en las vertientes disciplinares de la formación musical, incluyendo el análisis de las competencias docentes hacia el interior de la práctica: habilidades de ejecución, gestuales, de

audición, de análisis. Los dispositivos de evaluación incluyen la autoevaluación y la evaluación de los diferentes modos de conocimiento musical, adecuándolos a cada vertiente disciplinar. Para ello se recurre al registro en video de las prácticas de la enseñanza como alternativa a la observación presencial. Luego, a través de la plataforma moodle de Aulas Web UNLP<sup>22</sup>, los videos pueden ser aptos tanto para la autoobservación del practicante como para el análisis de aspectos salientes de la práctica docente en contextos grupales.

A continuación presentamos la caracterización descriptiva de una experiencia pedagógica que tuvo lugar con un grupo de estudiantes de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Educación Musical, que dieron sus prácticas de la enseñanza en la materia Audioperceptiva 1-2 del primer año del grado universitario.

## **2. DESCRIPCION DE LA EXPERIENCIA**

### **Un caso de estudio: La práctica docente en contextos de masividad.**

La experiencia pedagógica de formación de este grupo de estudiantes tuvo como propósito desarrollar la percatación consciente de los estudiantes acerca de las estrategias pedagógico-didácticas desarrolladas en sus propias prácticas, esto es, al momento de desarrollar las actividades en contextos de la masividad universitaria.

Audioperceptiva 1-2 es una asignatura de la formación musical del primer año del grado universitario, que es común a todas las carreras del departamento de música de la Facultad de Bellas Artes, en la que se desarrollan habilidades musicales nucleares para la formación del estudiante, a saber: la audición y el análisis de la música y la adquisición, comprensión y uso del código de lectoescritura musical. Dada la disposición favorable de dicha asignatura para recibir grupos de practicantes en su interior en una modalidad piloto de estudio e investigación de la práctica docente, se decidió conformar con ellos un grupo de estudio de teoría y práctica de la audioperceptiva musical.

En una primera etapa los estudiantes ingresaron en una modalidad de residencia de corta duración en la asignatura mencionada, en la que fueron incorporados a la cátedra en una modalidad inclusiva que los comprometía no solamente como observadores de las clases

teóricas y prácticas sino también formando parte de las reuniones de cátedra semanales de la asignatura. A su vez, durante el período de tutorío de dicho grupo en el seno de Metodología de las Asignaturas Profesionales se desarrolló un módulo de trabajo semanal que corría en paralelo con las actividades del grupo de estudiantes/practicantes en la mencionada asignatura. Allí se analizaron y discutieron críticamente los materiales de trabajo de la cátedra (presentaciones en ppt de los teóricos, instructivos de los prácticos, temáticas discutidas en las reuniones de cátedra, etc.) a la luz del registro escrito de las observaciones presenciales realizadas por los estudiantes. El propósito de estos análisis críticos fue el de conformar una base epistemológica para la planeación de la segunda etapa de elaboración de los proyectos individuales de práctica pedagógica, de modo que la realidad observada y discutida del ambiente de aprendizaje se acercara lo más posible al planeamiento de la intervención docente.

Una de las hipótesis que guio la realización de esta experiencia piloto surge de la percepción que se viene registrando desde hace años en el seno de nuestra asignatura en relación a la brecha existente entre la elaboración del proyecto de clase y las percepciones de los estudiantes sobre el ambiente de aprendizaje. Sostenemos que las herramientas pedagógico-didácticas del planeamiento educativo son insuficientes para proveer un acercamiento entre ambos componentes. Por eso entendemos que la combinación entre una modalidad de residencia parcial y un ámbito de estudio, análisis, y acompañamiento grupal de tutorío podía contribuir a superar esa limitante.

Dada la modalidad de masividad propia del primer año universitario en el departamento de música de la Facultad de Bellas Artes, se trabajó en conjunto con la cátedra de Audioperceptiva 1-2, interesada en el desarrollo de un proyecto de cátedra que, bajo el marco de la cognición musical corporeizada, demandaba un ambiente de aprendizaje de habilidades de percepción/acción donde se combinaran los diferentes modos de conocimiento musical (audición, ejecución, composición, análisis) en la construcción de los preceptos y constructos involucrados en el aprendizaje del lenguaje musical. Para ello era necesario atender a una distribución de los estudiantes en grupos más reducidos que permitieran el ejercicio concreto de prácticas musicales con el uso de instrumentos, combinado con acciones de lectura y escritura musical, y de reflexión y análisis en la práctica y sobre la práctica realizada, mediadas por los estudiantes practicantes. Por lo tanto, se realizaron esfuerzos organizativos para crear

bandas horarias en simultáneo en diferentes aulas del departamento donde los estudiantes de una comisión se dividieron durante el período de prácticas en subcomisiones de trabajo.

La etapa de preparación antes descrita permitió elaborar proyectos de práctica docente donde, desde la caracterización del ambiente de aprendizaje, hasta la descripción del contenido y la proyección de las actividades, era posible advertir la cercanía del practicante con el contexto en el que iba a realizar su intervención. Así por ejemplo, un practicante de la materia describía al grupo de estudiantes:

*“El grupo estará conformado por cerca de 20 alumnos, que en su gran mayoría están en condiciones de participar activamente en las actividades de audición, lectura, transcripción y percepción musical. Si bien cada uno de ellos ha tenido una base en la audición musical, es de suma importancia atender a que el grupo es heterogéneo, en cuanto percibe, siente y experimenta de distintas maneras, que afronta y resuelve las distintas problemáticas con un criterio personal y subjetivo [...]”.*

En cuanto al contenido, su caracterización ya incluía los aspectos instrumentales de la práctica al contemplar en su formulación la interacción entre los conceptos de la teoría y los modos de conocimiento musical involucrados en su cognición. Por ejemplo:

*“El contenido a desarrollar durante la clase será el abordaje armónico y su relación inherente con la melodía, esto pensado en términos de la sucesión de los eventos en el tiempo, la direccionalidad que dicha sucesión genera en el discurso musical. De esta manera se pretende, experimentar a partir de la escucha y la práctica de ejecución y lectura musical, tanto la sensación de la armonía dentro del discurso musical, como la relación intrínseca que existe entre la armonía y la melodía, que al conjugarse en el entramado musical, permite entender y analizar la música en términos discursivos, y no meramente estructurales.”*

En cuanto al marco teórico que fundamenta el análisis de contenido se advierte en la selección y descripción el interés por encontrar vías de enlace entre la caracterización conceptual y los procesos cognitivos involucrados en la experiencia musical. Siempre en relación al ejemplo de análisis:

*“[...] “Una pieza musical no suena como una sucesión vaga o arbitraria de acordes y temas sino como un todo orgánico en el que cada acorde y cada acontecimiento melódico conduce convincentemente al que sigue” (Salzer, 1995: p.29). [...] El discurso musical está construido*

*bajo una relación inherente entre la armonía y la melodía, entendiendo que el componente de la configuración armónica, contiene de una u otra manera a la configuración melódica. Si bien la experiencia con la música es diferente de acuerdo a la persona que escucha, sin embargo, la direccionalidad discursiva que plantea la música es una clave susceptible al ser humano, quien la interpreta, percibe, siente, experimenta de tal modo que puede configurar un análisis para comprender la música como discurso y no como la sumatoria de configuraciones aisladas. Bajo este enfoque se propone orientar una escucha de la música pensada a partir de la experimentación corpórea que, tanto en la audición como en la ejecución vocal e instrumental nos permite identificar la dirección tonal, la tensión, la distensión, el reposo, el estatismo en el movimiento musical, etc., en una experiencia de cognición musical vinculada a la relación mente-cuerpo que en la percepción-acción se retroalimentan constantemente para dilucidar y dar significado a los símbolos y códigos notacionales de la escritura musical.”*

Al pensar la caracterización de los desempeños de los estudiantes también se advierte la cercanía con la necesidad de ver la perspectiva de quien aprende. Por ejemplo se consignan en el proyecto de clase (Tabla 1):

**Tabla 1: Descripción de la matriz de habilidades puestas en juego durante la clase.**

<b>PROYECTO DE CLASE: <i>Análisis de las habilidades puestas en juego</i></b>	
<i>Habilidades durante la ejecución</i>	<i>Habilidades por afuera de la ejecución</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis melódico, que permite dar cuenta de las posibilidades armónicas y la direccionalidad que propone la música a partir de su ejecución.</li> <li>• Experimentación en la ejecución de las distintas posibilidades armónicas que se generan a partir de la melodía, construyendo un criterio para utilizar una armonía determinada, que se</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de una escucha atenta, que permite experimentar las sensaciones de dirección que transmite el discurso musical.</li> <li>• Análisis de las funciones armónicas, desde la percepción y el discurso que genera la música a partir de la experiencia de tensiones y distensiones.</li> <li>• Relación entre la configuración</li> </ul>

<p>constituye en emergente de la percepción musical.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Consenso a partir de la experimentación colectiva, en la elección de una determinada armonía que permite entender la direccionalidad y el discurso musical.</li></ul>	<p>melódica y armónica, entendiéndolas como un conjunto direccionado en el discurso musical.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexión colectiva post – ejecución, que recupera las percepciones de cada alumno, y los modos en que dichas percepciones generan un entendimiento de la música en términos del entramado musical</li></ul>
--	---

Las prácticas se registraron en video. Los estudiantes elaboraron una crónica de las mismas. La evaluación consistió en el análisis grupal a partir de los registros en video y las crónicas. Los resultados fueron incluidos en la elaboración de las prácticas siguientes y así hasta concluir con el plan piloto de intervención.

Siempre en relación al caso ejemplificado se consigna a continuación un extracto de la crónica realizada por el practicante:

*“Por mi parte me sentí bastante cómodo en cuanto a la relación que se entabló con los chicos en el aula, hubo bastante retroalimentación entre lo que se decía y lo que ellos respondieron. Se los veía bastante interesados con las dos primeras actividades, y la dinámica de la clase se mantuvo casi en su totalidad. Por otro lado, el contenido sentí que se desvirtuaba, a pesar de que estaba pensando constantemente cómo organizarlo para poder transmitirlo de la mejor manera, es evidente que en muchas ocasiones no me salieron las palabras con las cuales pudiera generar una descripción conceptual clara. Sin embargo, la dinámica de interactuar desde un lugar más cercano a los chicos, me permitió propiciar en los alumnos otro tipo de respuestas que dentro del marco de la materia Metodología se intenta generar, y considero que se lograron varias de ellas.*

*En cuanto a las actividades surgieron varias cosas importantes vinculadas a la experiencia corpórea de la música: sensaciones, direccionalidad, el entramado discursivo en cuanto sentían que seguía una idea melódica, o que no se resolvía en su totalidad esa idea. Sin embargo, no*

*hice el análisis de la melodía con ellos, quizás por intentar vincular el contenido con lo que se iba gestando en la práctica concreta, generaba una explicación dentro de las ideas que me iban surgiendo con cada respuesta de los chicos. Respecto a lo armónico que era una de las ideas base del contenido, no ahondé mucho más que en la dirección que supone el discurso, a partir de tensiones y distensiones, dominante y tónica. Se hubiese podido vincular la experiencia corpórea con la parte proposicional y teórica que tiene la música, logrando mezclar las dos partes y permitir entender la teoría a partir de lo que experimentaron y reflexionaron de las escuchas. Para la actividad final, que era de transcripción, la verdad que no supe cómo encararla saliéndome de la construcción que ya se ha tenido en años anteriores, con respecto a mostrar el ejemplo y directamente empezar a transcribir, la verdad que me costó mucho dirigir esa parte de la actividad, porque lo que estaba pensando en el momento me resultaba demasiado vinculado a mi experiencia estructural de las Audioperceptivas. Hubiese podido plantear la escucha desde otro lugar y generar una micro-planificación que me permitiera organizar la actividad de mejor manera, en pos de hacerme entender y que vincularan lo visto en las actividades anteriores.”*

### **3. CONCLUSIONES**

En el análisis del contenido que surge de esta experiencia se ven reflejadas las problemáticas que constituyen el núcleo básico del proyecto de nuestra cátedra Metodología de las Asignaturas Profesionales, a saber:

- 1.** La comprensión del rol que cada modo de conocimiento que conforma el campo musical disciplinar juega en la identificación, análisis y puesta en acto de las nuevas miradas y propuestas de posibles soluciones para la formación musical
- 2.** La necesidad de incluir y desarrollar una estrecha relación entre la base epistemológica/ontológica de la disciplina y los aspectos didácticos de su puesta en acto en la enseñanza, de modo de elaborar proyectos de enseñanza basados en la dualidad del contenido de la materia de estudio y los modos en que su enseñanza puede mediar la experiencia de los aprendices.

3. La elaboración de proyectos de enseñanza a partir de la posibilidad de incorporar la reflexión acerca del propio trayecto de los practicantes como aprendices en el grado universitario, con el fin de construir puentes entre la auto-observación de la propia historia de aprendizaje, y la observación de la experiencia de los otros, rompiendo de este modo la brecha entre enseñanza y aprendizaje que es canónica en el modelo educativo de occidente.

4. La fundamentación del proyecto de formación en una concepción del conocimiento musical en el marco de las Ciencias Cognitivas de Segunda Generación, en particular vinculando la psicología de la música con la cognición musical corporeizada.

Una vez finalizadas las prácticas de enseñanza, cada estudiante identificó una problemática de su interés que resultó emergente de sus intervenciones en el rol de practicante. Y realizó el trabajo monográfico final de la asignatura profundizando en el análisis y la reflexión a partir de la propia práctica.

El trabajo intensivo realizado con este grupo de estudiantes en el seno de la asignatura permitió corroborar las percepciones acerca de la distancia entre proyecto y realización concreta de la práctica docente que se venían registrando en cursos anteriores. Incluso la comparación entre el grupo de estudiantes que participaron del proyecto piloto y el resto del curso evidenció diferencias en cuanto a la sensación de integración e involucramiento de los practicantes en sus respectivos contextos de práctica docente. Asimismo, fue posible identificar en el análisis de la propia práctica de los estudiantes aspectos metacognitivos de magnitud. Nos referimos a (i) la evidencia de un grado de percatación consciente de sus procesos de pensamiento y reflexión en, y acerca de la acción durante la situación de clase; (ii) la fluidez con que analizaron sus propias acciones en relación a las actividades de los alumnos; lo que dio paso al logro de una meta muy preciada del proyecto de la materia, lo cual es (iii) la visibilización del otro (en este caso de los estudiantes) de modo de poder establecer una comunicación honesta entre profesor y alumnos en el ambiente de aprendizaje. A su vez los estudiantes proveyeron un feedback importante a la asignatura donde se insertaron, que se constituyó en un insumo para la adecuación de actividades dentro del proyecto de cátedra de la misma.

En un futuro sería deseable poder extender esta experiencia de fortalecimiento de la trayectoria de formación docente de los estudiantes a la intervención en otras asignaturas del grado



universitario en las que los estudiantes de Metodología de las Asignaturas Profesionales puedan sustanciar sus prácticas, de modo de propender al desarrollo de una práctica docente situada.

## BIBLIOGRAFÍA

Grossman, P.L.; Wilson, S.M. y Shulman, L. (2005). "Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza". *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 9(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?ed=56790203>.

Litwin, E. (2000). "Las Configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Buenos Aires: Paidós.

Salzer, F. (1995). "Capítulo 2: El sentido direccional de la música como una fuerza de organización". En *Audición Estructural: Coherencia tonal en la música*. Barcelona: Labor.

Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". México: Paidós.

---

<sup>22</sup> AulasWeb es un entorno de enseñanza y aprendizaje en la Web que se pone a disposición de las Unidades Académicas de la UNLP para desarrollar proyectos educativos mediados por tecnologías digitales.

## Formación de Profesores en Psicología en la UNLP: revisión de una propuesta de socialización pre-profesional

- ❖ **CARDÓS PAULA DANIELA** | pauladcardos@gmail.com
- ❖ **FERNÁNDEZ FRANCIA MARÍA JULIA** | juliaferfran@yahoo.com.ar
- ❖ **ARPONE SOLEDAD** | soledadarpone@hotmail.com
- ❖ **SZYCHOWSKI ANDRÉS** | andres.tutoria@gmail.com

**UNLP, Facultad de Psicología, Argentina.**

### **RESUMEN**

En este trabajo haremos referencia a la propuesta de la cátedra “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología” perteneciente al 5º año del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. La misma es de carácter anual y constituye el tramo final de la carrera, formando parte del denominado ‘bloque pedagógico’ junto con “Fundamentos de la Educación” y “Diseño y Planeamiento del Currículum” Se trata de la única materia que articula más específicamente el conocimiento pedagógico y didáctico con el disciplinar (conocimiento psicológico).

En este relato daremos cuenta de las modificaciones que se han venido realizando desde el grupo de cátedra en función de nuestra experiencia como integrantes del equipo docente, así como del desarrollo y conclusiones de los distintos estudios realizados en el contexto de la misma.

Teniendo en cuenta que la asignatura contempla en su desarrollo la “práctica de la enseñanza supervisada”, focalizaremos en ésta en tanto instancia de socialización pre-profesional delimitando facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo de la misma, por ende, en los desafíos que enfrenta en función de los contextos actuales de inserción profesional de los docentes. Asimismo consideraremos aspectos que hacen a la formación de profesionales

docentes en nuestra Facultad así como las implicancias de enseñar y acompañar en la formación a quienes pretenden enseñar.

Es en función de ello que cobra centralidad en nuestra propuesta la noción de profesionalización como eje articulador de los distintos contenidos a abordar y a partir de los que nos proponemos integrar aquellos conocimientos que se constituirán en referencia para la práctica profesional de los Profesores en Psicología. Entendemos la profesionalización como aquel proceso que remite a las transformaciones en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión docente. El mismo supone tanto la configuración de la identidad docente como la construcción del conocimiento profesional e incluye las instancias de formación inicial, socialización y actualización profesional.

A su vez la idea de formación por mediación y la relevancia de los procesos reflexivos a partir de la objetivación de las propias prácticas durante la socialización pre-profesional constituyen el fundamento de nuestro quehacer docente y particularmente de nuestra función de supervisión durante la instancia de socialización pre-profesional.

Finalmente intentamos dar cuenta de cómo la propuesta y el mismo dispositivo construido en el marco de su desarrollo a través del tiempo permiten apreciar las transformaciones que en la misma se producen en función de los contextos y condiciones en las que se implementa.

**PALABRAS CLAVE:** Formación, Profesores en Psicología, Socialización pre-profesional, Profesionalización

## 1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo haremos referencia a la propuesta de cátedra de una asignatura perteneciente al 5º año del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: “Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología”. La misma es de carácter anual y constituye el tramo final de la carrera formando parte del denominado ‘bloque pedagógico’ junto con “Fundamentos de la Educación” y “Diseño

y Planeamiento del Currículum”. Se trata de la única materia que articula más específicamente el conocimiento pedagógico y didáctico con el disciplinar (conocimiento psicológico).

En este relato daremos cuenta de las modificaciones que se han venido realizando desde la cátedra en función de nuestra experiencia como integrantes del equipo docente, así como del desarrollo y conclusiones de los distintos estudios realizados en el contexto de la misma.

Teniendo en cuenta que la asignatura contempla en su desarrollo la “práctica de la enseñanza supervisada”, focalizaremos en ella en tanto instancia de socialización pre-profesional delimitando facilitadores y obstaculizadores en el desarrollo de la misma, por ende, en los desafíos que ésta enfrenta en función de los contextos actuales de inserción profesional de los docentes. Asimismo consideraremos aspectos que hacen a la formación de profesionales docentes en nuestra Facultad.

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

El desarrollo de la asignatura prevé una variedad de instancias de formación de carácter obligatorio. En cada una de las mismas el conocimiento teórico cobra centralidad informando a la práctica pero también constituyéndose en referencia para los procesos de análisis y reflexión suscitados por la misma y en pos de la integración del conocimiento teórico y el conocimiento práctico.

Durante el primer cuatrimestre y en el marco de las clases teóricas se focaliza en la transmisión de los contenidos de enseñanza, propiciando la participación y la reflexión a partir del diálogo entre docente y estudiantes. De modo simultáneo en el espacio de los trabajos prácticos a cargo de los Ayudantes Diplomados -en algunos casos acompañados por Docentes adscriptos- se promueve al análisis y recreación de situaciones institucionales y áulicas considerando las múltiples dimensiones que las configuran como clases de articulación teoría-práctica.

En el segundo cuatrimestre los alumnos devenidos practicantes, realizan la “entrada a la institución educativa” (de nivel secundario o terciario) que contempla: la observación institucional, las observaciones áulicas con su registro y el desarrollo de una serie de clases en acuerdo con el docente que ofrece su curso para el desarrollo de la “práctica”. En este segundo momento es el mismo alumno practicante quien aporta su experiencia. La misma es objeto de análisis y

reflexión al igual que lo es el registro de las observaciones institucionales y de las clases del docente que ofrece su curso al practicante. El proceso de “práctica” es acompañado por el Ayudante Diplomado que, en su función de “docente formador”, supervisa la labor y actuación del practicante tanto en forma individualizada (presencial y virtual –correo electrónico, grupo de Facebook, etc.) como en los grupos de reflexión que coordina con frecuencia semanal en el espacio que durante el primer cuatrimestre se desarrollaron los TP. En éste se fomenta la construcción conjunta de criterios e interpretaciones a partir del análisis y reflexión compartidas, promoviendo que la toma de conciencia permita la articulación teoría-práctica dando lugar a la interpretación de las situaciones y a la modificación de las propias acciones y prácticas.

La propuesta de formación contempla que en los grupos de reflexión se compartan ideas, intuiciones y experiencias, propiciando la articulación de las mismas con el conocimiento teórico previo, en un juego permanente de significación y resignificación a partir de la propia práctica. Valoramos la dimensión intersubjetiva que posibilita generar y desarrollar confianza en el espacio de supervisión (grupal y/o individual). En esta instancia se va diluyendo la asimetría inherente a la relación educativa para hacer lugar a una relación cada vez más simétrica que de ningún modo implica desconocer la responsabilidad del docente formador a la hora de promover la integración del saber teórico y la experiencia en la práctica.

En este mismo momento el espacio de los teóricos deviene espacio grupal de reflexión y supervisión, clases de articulación teórico práctica donde se ofrece un espacio para la profundización de algunos contenidos contemplados en el Programa General y se intenta propiciar la problematización y tematización a partir de los relatos de experiencias. Cabe mencionar que este espacio se incorporó en el año 2016 al extenderse el dictado de los teóricos al segundo cuatrimestre (con anterioridad a ello sólo se desarrollaban durante el primer cuatrimestre, pero ante el incremento del número de alumnos se optó por fortalecer el acompañamiento/supervisión en ese espacio a cargo de la Profesora Adjunta). Esta innovación favoreció el intercambio de la experiencia de “práctica” más allá del grupo de reflexión reducido, lo que trajo aparejado, el poder compartir una gama más amplia de experiencias de práctica pre-profesional ya que en este espacio la cantidad y variedad de experiencias institucionales enriquece la reflexión en torno a la relación entre contexto y práctica docente, constituyendo un valioso aporte a la formación.

En lo que respecta a las problemáticas que originan la experiencia que presentamos, y que da cuenta del desarrollo de una propuesta de enseñanza dirigida a los futuros Profesores de Psicología en el tramo final de su formación inicial, resulta de un intento renovado de ofrecer una formación de calidad en el contexto de la Facultad de Psicología en el que la carrera de Profesorado ha aparecido históricamente subsumida en relación a la Licenciatura. En los estudios realizados desde finales de los años 90, desde la propia cátedra, advertimos respecto a la escasa visibilidad del Profesorado y su correlato en la identidad del alumno de esta carrera (Compagnucci y Cardós, 2006).

El programa de investigación iniciado en ese momento fue profundizando, en un primer momento, en la enseñanza de la psicología para luego focalizar en la construcción del conocimiento profesional docente en el caso de los Profesores de Psicología. Posteriormente fuimos ahondando en la configuración de la identidad profesional tanto de profesores como de licenciados en psicología que se insertan laboralmente en el campo educativo.

A partir de los resultados de esos estudios tanto la fundamentación de la propuesta como la selección y organización de los contenidos fueron modificándose, particularmente en la delimitación de un eje en torno al cual los temas y su problematización cobrarán sentido en el marco formativo. De allí que en la actualidad sea la noción de profesionalización aquella que pretende articular el desarrollo de los contenidos de cada una de las unidades del Programa General y del de Trabajos Prácticos como aquel que posibilita la integración de conocimientos teóricos con la experiencia que constituye la instancia de socialización pre-profesional (práctica de la enseñanza supervisada).

La idea de profesionalización mencionada remite a los cambios en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión. Entendida como un proceso, vincula tanto a la configuración de la identidad profesional como a la construcción del conocimiento profesional e incluye tanto las instancias de formación como las de socialización y actualización profesional” (Cardós, 2016).

Entendemos que nuestro quehacer en el marco de la cátedra se apuntala no sólo en la experiencia como enseñantes y formadores sino en el constituirnos en investigadores, al mismo tiempo, de la propuesta de enseñanza que desarrollamos, del dispositivo de formación que integramos y de nuestra propia práctica profesional en ese contexto.

La delimitación de novedades, obstáculos, imprevistos que enfrentamos en nuestro quehacer como docentes formadores de docentes así como la problematización y abordaje de los mismos conllevan siempre a transformaciones que en la planificación y desarrollo de la propuesta cobran la forma de innovaciones pedagógicas, didácticas y formativas en tanto que en nosotros mismos redundan en modificación de las propias prácticas, en la apropiación de nuevos saberes profesionales y, quizá también, en nuevas maneras de “ser y estar” en la profesión docente.

En los últimos años, el incremento de estudiantes que se inscriben en nuestra materia ha sido significativo sin que ello tuviera como correlato el aumento de docentes y/o dedicaciones de los mismos. Esta situación ha llevado a modificar la propuesta fundamentalmente en la configuración del dispositivo de formación. Una primera modificación tuvo que ver con la consolidación de la modalidad de pareja pedagógica en la instancia de socialización pre-profesional. Ello permitió la distribución de ese número creciente de estudiantes en los cursos para poder realizar la práctica., pero hizo emerger una problemática antes no contemplada: el surgimiento en el interior de la dupla de algunos avatares vinculados a la relación a construir entre sus integrantes tanto durante la fase preactiva como activa de la enseñanza. La innovación enfrentó a los docentes al desafío de problematizar esas situaciones e intervenir en las mismas como actividad que se agrega a la corrección de planificaciones, sugerencia de recursos y materiales para la enseñanza, orientaciones para recabar información a través de observaciones institucionales y áulicas, coordinación del grupo de reflexión presencial semanal, lectura y señalamientos a las narrativas escritas de autoevaluación de cada clase, observaciones de las clases de los practicantes, devolución y corrección de los trabajos de análisis de aspectos institucionales.

En una serie de trabajos (Arpone, Cardós y Fernández Francia, 2013; Fernández Francia y Arpone, 2015; Arpone, Fernández Francia y Cardós, 2016) se indagó respecto a las características y efectos de la implementación de la “modalidad pareja pedagógica” en nuestro dispositivo de formación. Las conclusiones muestran que, si bien un gran número de estudiantes sigue considerando la experiencia de docencia compartida en el marco de las prácticas como ficción frente a la realidad del trabajo docente como tarea individual, la

experiencia posibilita comenzar a vislumbrar la idea de que se trata de un quehacer profesional esencialmente colectivo.

A su vez, las sucesivas transformaciones de la escuela secundaria y sus prescripciones curriculares han impactado en las incumbencias del título de Profesor en Psicología ampliando las asignaturas a dictar así como temáticas transversales a abordar, particularmente el caso de la Educación Sexual Integral. Esto nos ha llevado a problematizar el conocimiento a enseñar tanto en su caracterización como en las implicancias a la hora de hacerlo enseñable por parte del profesor en psicología. En este sentido venimos trabajando aspectos que hacen a la relación del docente con el conocimiento en general y en particular con el conocimiento a enseñar, sus características y los propósitos explicitados en los diseños curriculares. Entendemos que hay contenidos más orientados a la apropiación de conocimientos teóricos, a conceptos y relación entre los mismos, por ejemplo en el caso de la asignatura Psicología en el Nivel Secundario y/o la variedad de “Psicologías” incluidas en la formación docente y técnica del Nivel Terciario. En otras asignaturas como Salud y Adolescencia y Construcción de la Ciudadanía incluidas en el currículo de la Escuela Secundaria, la enseñanza se orienta a la promoción y apropiación de prácticas (“saludables” en el caso de la primera y “participativas” en la segunda) y situadas, ya que estas prácticas en tanto sociales, conllevan a transformaciones en el tiempo y en función del conjunto de atravesamientos históricos, sociales, económicos, etc.

Asimismo, y en relación a las políticas educativas que focalizan en la inclusión, apreciamos que cada vez más, los alumnos desarrollan su práctica en grupos en los que hay alumnos con o sin proyectos de inclusión, con o sin acompañamiento en relación a su condición y/o discapacidad. En este sentido venimos incorporando la temática articulando con los saberes previos de los estudiantes, ofreciendo espacios de intercambio y discusión con profesionales especialistas en la temática y propiciando la problematización a partir de las propias experiencias, creencias y concepciones sobre el tema. También nos proponemos que los practicantes puedan visualizar la cantidad de actores que intervienen en torno a estas problemáticas (equipos de conducción, de orientación escolar, docentes, familias, etc.) y por ende la complejidad que ello conlleva, así como que profundicen en el conocimiento de las normativas que regulan su accionar. Todo lo mencionado se vuelve objeto de reflexión en los encuentros semanales de supervisión que integran la instancia de socialización pre-profesional.



La instancia de socialización pre-profesional de los profesores en psicología ha considerado la realización de experiencias piloto en vinculación a las dificultades en los procesos de alfabetización que se visualizan en los alumnos del nivel secundario. En 2016 se implementó el trabajo de un grupo de practicantes que desarrollaron una intervención de enseñanza que contemplaba tanto la transmisión de contenidos en una asignatura de incumbencia al tiempo que se acompañó a algunos alumnos que se evidenciaban dificultades en sus procesos de apropiación de la lengua escrita.

Finalmente, el dispositivo de formación no ha dejado de considerar el impacto que el incremento de situaciones de conflicto en el contexto escolar y su abordaje tiene en los futuros profesores. En sentido se procura, a través de la comunicación fluida entre practicantes y docentes, así como en el interior de la propia cátedra, estar informados sobre hechos y acontecimientos que involucran a alumnos de las escuelas en las que nuestros alumnos realizan su práctica. Siempre desde la contención y al tiempo que se acompaña en la objetivación, análisis e interpretación de las circunstancias que conllevaron y en las que se enmarcan esos acontecimientos.

Los propósitos que orientan la propuesta que venimos desarrollando y que referimos aquí son: 1) la construcción de nuevas perspectivas sobre las prácticas docentes y el proceso de asunción del rol docente a partir de la resignificación de los planteos actuales sobre la cuestión y considerando el efecto que los contextos formativos y laborales tienen en ese proceso; 2) la integración de conocimientos teóricos –disciplinares y pedagógicos-, procedimentales y prácticos propiciada en el marco de una propuesta y un dispositivo en el que cobra centralidad la reflexión crítica y situada; 3) el análisis crítico de los documentos curriculares contemplando la problematización del conocimiento a enseñar en general y en particular del psicológico así como de los contextos de enseñanza y de los sujetos que aprenden en éstos; 4) la concreción de prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en contextos institucionales con acompañamiento y supervisión sistemáticos y en el marco de un dispositivo en el que el análisis y la reflexión son mediados por la grupalidad y la narrativa. Los procesos y actividades que se desarrollan y realizan en pos de los mismos conllevarían a consolidar tanto la configuración de la identidad docente como la construcción del conocimiento profesional de los futuros profesores.

En cuanto a los enfoques/perspectivas desde los que sostenemos nuestra propuesta, entendemos que la formación profesional en el caso de los Profesores en Psicología supone ponerse en condiciones para ejercer prácticas docentes. Éstas se sustentan tanto en conocimientos como en habilidades, representaciones del trabajo a realizar, de la profesión a ejercer, de la concepción del rol a desempeñar, etc. La formación solo es posible por mediación (Ferry, 1997). Las mediaciones pueden ser variadas: los mismos formadores, las lecturas, las circunstancias, las relaciones con los otros. De este modo, para que la formación tenga lugar se requieren: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Asimismo se trata de romper con la idea de “formarse haciendo”, ya que de lo que se trata es de “volver, de rever lo hecho”, es decir realizar un balance reflexivo.

La formación docente remite, entonces, al proceso orientado a “ponerse en forma” para ejercer el rol docente. En él se produce la apropiación de conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas. (Sanjurjo, Hernández, Alfonso y Caporossi, 2006). Las transformaciones sociales y su impacto en las instituciones en general y en particular en la institución escolar ponen en crisis tanto las identidades como los conocimientos profesionales docentes enfrentando a insuficiencias en los sistemas de formación docente frente a las transformaciones que afectan tanto al papel del enseñante como a su función social. Una formación docente que dé respuestas a estos cambios debería estar orientada a: redefinir sus objetivos, articular la formación inicial con la formación continua, integrar en la formación saberes disciplinares, académicos y profesionales, ampliar la formación pedagógica hacia una formación profesional que considere los contextos institucionales, iniciar en las nuevas tecnologías y metodologías y otras formas de vinculación entre teoría y práctica (Diker y Terigi, 1997). En función de ello los dispositivos de formación docente deberían facilitar la articulación entre teoría y práctica y la integración de conocimientos, a fin de orientar la acción en el marco de procesos de profesionalización que a su vez se constituyan en objetos de análisis, reflexión e interpretación.

Entendemos que los dispositivos, en tanto conjunto de elementos heterogéneos vinculados con un fin estratégico, asumen un carácter mediador (Ferry, 1997) produciendo fenómenos y procesos en función de una finalidad que pone el dispositivo en relación con valores y fines.

Desde un enfoque teórico-epistemológico de multirreferencialidad, Souto (1999) remite a algunos significados vinculados a la noción de dispositivo que resultan de interés para la configuración de dispositivos de formación docente. En primer lugar, el carácter productor del dispositivo vinculado a la intencionalidad de provocar cambios, es decir a la intencionalidad en la creación del dispositivo como generador de transformaciones y cambios. En segundo lugar el dispositivo como un artificio técnico en tanto espacio estratégico atravesado por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etc.; abierto a los eventos que se suscitan al tiempo que circunscripto a los efectos que provoca. En tercer lugar el dispositivo como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para, es decir como espacio que potencia y hace lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo del sujeto, a lo grupal, a lo instituyente. Estos sentidos/efectos del dispositivo son contemplados en la propuesta de formación que aquí se desarrolla.

El modelo de supervisión al que adherimos intenta superar las concepciones que vinculan dicha actividad con el control (supervisión como inspección) y/o a la misma como transferencia de habilidades, destrezas, métodos, técnicas, etc. (supervisión como tecnología), correspondientes a distintas vertientes teóricas, a saber el conductismo y el cognitivismo respectivamente. Nos posicionamos, en cambio, en la perspectiva de la supervisión clínica, la cual no asocia esa actividad al status jerárquico superior y a la imposición de criterios e interpretaciones, sino que la presenta como un proceso por el cual las reglas, relaciones y tareas se autoconstruyen en la interrelación de apoyo y desarrollo profesional tanto del docente formador como de los docentes en formación (Angulo Rasco, F., 1999). Es decir, como una relación democrática y colaborativa realizada in situ, indagando la significación práctica que para los practicantes tienen los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación que integran el dispositivo que presentamos en el marco de nuestra propuesta. Esta modalidad de acompañamiento formativo se basa en la utilización de estrategias narrativas y de reflexión dialógica (McCrary y Mazur, 2010) en las distintas instancias que configuran la propuesta.

Davini (2015) refiere a la 'supervisión capacitante', entendida como el conjunto de dispositivos y estrategias fundamentales para la formación inicial de un docente, en tanto "estrategia que se apoya en la reflexión sobre el porqué de las prácticas, valorizando los aciertos, analizando los errores, obstáculos o dificultades en la solución de un problema." (Davini, 2015, p.139). La

misma se desarrolla mediante el diálogo, las preguntas orientadas a reflexionar y problematizar la práctica y la búsqueda conjunta de soluciones y mejoras y se acompaña de una evaluación del proceso y desempeño ya sea individual o grupal. En este sentido, la supervisión que lleva adelante el/la docente de prácticas no está asociada al control sino al acompañamiento, en el marco de una estrategia que impulsa la reflexión, el señalamiento de posibles dificultades ante algunos planteos de la planificación, sugiriendo la búsqueda de alternativas, promoviendo la toma de decisiones conscientes y responsables, y la vuelta posterior sobre lo que ‘funciona’ y lo que no, y por qué.

El enfoque reflexivo sobre la práctica enmarca y fundamenta nuestra propuesta y experiencia. El mismo contempla dos perspectivas: una que entiende la reflexión como acción mediatizada instrumentalmente, que otorga relevancia a las prácticas eficaces producto de la investigación como modelos a imitar, y otra que concibe la reflexión como proceso de deliberación en el que el conocimiento informa la práctica. La reflexión como reconstrucción de la experiencia contempla el quehacer docente y las condiciones políticas, sociales y económicas. Acción, pensamiento y contexto se relacionan dialécticamente produciendo tres fenómenos paralelos: 1) reconstrucción de situaciones donde se produce la acción (atender a características ignoradas, y asignar nuevos significados a las conocidas); 2) reconstrucción de sí mismos como profesores (ser conscientes de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de acción); 3) reconstrucción de supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos (analizar críticamente los intereses que subyacen a las formas de concebir la enseñanza) (Edelstein, 2011).

### **3. CONCLUSIONES**

Hemos dado cuenta de la propuesta que desarrollamos a partir de nuestra labor como docentes de la materia señalada, cuya característica particular en el recorrido formativo de los Profesores en Psicología es que la misma incluye la “práctica de la enseñanza supervisada” como instancia de socialización pre-profesional.

Mencionamos la articulación entre el ejercicio de la docencia en el marco de la formación de profesores en nuestra facultad así como de la investigación llevada a cabo desde la cátedra

como instancias que al retroalimentarse han dado lugar a la propuesta para el desarrollo de la asignatura tal como la comentamos.

Pudimos presentar el dispositivo de formación docente que dicha propuesta permitió configurar e incluso fuimos delimitando algunas circunstancias que conllevaron a la modificación del mismo impulsando incluso el trabajo investigativo en el interior mismo de la cátedra, por ejemplo en relación a la implementación de la modalidad pareja pedagógica y su estudio.

Entendemos que nuestra propuesta es el resultado de muchos años de investigación y práctica en el marco de la formación de docentes con especificidad en el caso de los Profesores en Psicología.

En la actualidad el desarrollo de nuestra labor como formadores se ve obstaculizada por las condiciones en las que debemos implementar nuestra propuesta. El incremento en el número de alumnos que cursan la asignatura nos enfrenta a la imposibilidad de realizar un acompañamiento y supervisión acorde a los propósitos de la misma lo que afecta de manera negativa en la calidad de la formación que estamos brindando a los futuros Profesores en Psicología. La mayor dificultad radica en poder realizar la observación de las “prácticas de la enseñanza” a fin de contribuir al proceso de objetivación de las mismas, su análisis y reflexión en el marco de la supervisión en los términos antes planteados.

Finalmente, esperamos que quienes tienen la responsabilidad de garantizar las condiciones académicas para una formación profesional de calidad consideren no sólo la labor llevada a cabo por quienes asumimos la responsabilidad de enseñar y formar docentes en el contexto universitario sino también las evaluaciones realizadas y el conocimiento producido en relación a la temática. Ello a fin de tomar las decisiones necesarias para sostener y optimizar la configuración de los dispositivos que permiten una formación de calidad para nuestros futuros graduados, en este caso particular, de los Profesores en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

#### **4. BIBLIOGRAFÍA**

Angulo Rasco, J., Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.) (1999). *“Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica”*. Madrid, Akal.

- Arpone Soledad, Fernández Francia María Julia y Cardós Paula (2016). "La modalidad pareja pedagógica en la formación de Profesores en Psicología". En *Relatos de experiencia. Reseñas de Investigación. 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones y desafíos para los procesos de formación. Organizadas por la Dirección de Capacitación y Docencia y la Especialización en Docencia Universitaria de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 7 y 8 de abril de 2016, pp.862-868.*
- Cardós, P. (2016). "Profesionalización de Profesores en Psicología graduados en la UNLP". *Re-vista Trayectorias Universitarias. Universidad Nacional de La Plata, Vol.2, Núm.2 (2016), pp. 72-79.*
- Cardós, Paula; Arpone, Soledad; Fernández Francia, Julia; Szychowski, Andrés; Izurieta, Rosario; Guerreiro, Lautaro (2014). "Profesionalización de Profesores en Psicología: formación, prácticas reflexivas y cambios de perspectivas sobre docencia". En *Memorias de las 4as Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología y 3er Encuentro de Becarios de Investigación. 1a ed. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2015. ISBN 978-950-34-1174-2*
- Cardós, P.; Arpone, S.; Fernández Francia, M.J. (2013). "Formación para la enseñanza de La Psicología. La modalidad pareja pedagógica". *IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI "Conocimiento y práctica profesional: perspectiva y problemáticas actuales". Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, 13, 14 y 15 de Noviembre de 2013. Tomo I, pp.11- 21*
- Compagnucci E. y Cardós P. (2006). "Dispositivos de formación para la enseñanza en Psicología". *Revista Praxis Educativa, Año X, N° 10, Marzo 2006: 29-32.*
- Davini, M.C. (2015). "La formación en la práctica docente". *Buenos Aires, Paidós.*
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta". *Buenos Aires, Paidós.*
- Edelstein, G. (2011). "Formar y formarse en la enseñanza". *Buenos Aires, Paidós. Cuestiones de la Educación.*
- Fernández Francia, M. Julia; Arpone Soledad (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". En *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología en el MERCOSUR "30 años de la*

*creación de la Facultad de Psicología. Avances y Desarrollos de la Psicología en la Argentina”  
Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires 25 al 28 de Noviembre de 2015.*

*Ferry, G. (1997). “Pedagogía de la formación Buenos Aires”, Ediciones Novedades Educativas,  
Facultad de Filosofía y Letras, UBA.*

*Mccrary, N.E., & Mazur, J.M. (2010). “Conceptualizing a narrative simulation to promote dialogic reflection: using a multiple outcome design to engage teacher mentors.” Educational Technology Research and Development, n. 58, 325-349.*

*Sanjurjo, L., Hernández, A., Alfonso, I y Caporossi, A. (2006). “Las prácticas en la formación de grado”. Dispositivos alternativos. Revista Novedades Educativas, Año 18, N° 192/193, Diciembre 2006/Enero 2007*

*Souto, M. (1999). “Grupos y dispositivos de Formación”. Buenos Aires, Novedades Educativas.*

## Profesorados en Comunicación Social: contexto social y análisis de diseños curriculares

- ❖ **CATINO MAGALÍ** | magali.catino@gmail.com
- ❖ **MARTINS MARÍA SUSANA** | smartins1074@gmail.com
- ❖ **GÓMEZ NOELIA SOLEDAD** | gsoledad25@gmail.com

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Argentina.**

### RESUMEN

El presente trabajo surge del Proyecto de Investigación denominado “La formación docente en Comunicación/Educación: los profesorados en Comunicación Social en las Universidades Nacionales en Argentina. Tendencias y perspectivas” dirigido por la Prof. Magalí Catino y aprobado en el marco del programa de incentivos de la UNLP para el período 2016-2019. La propuesta apunta a mapear y sistematizar la oferta de profesorados universitarios en Comunicación Social que actualmente se dictan en nuestro país, rastrear sus matrices epistémicas, los modos en que han configurado su campo de saber y las respuestas específicas que cada experiencia le ha dado a las tensiones curriculares, por caso la relación teoría/práctica o la incorporación de las nuevas tecnologías.

**PALABRAS CLAVE:** educación - formación- curriculum – docencia.

### 1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la avanzada neoliberal, los debates actuales acerca de la centralidad del conocimiento, sus mecanismos de producción, circulación y utilización como variable estratégica



y dinamizadora del desarrollo cultural y socio-económico de los países de la región, introducen diversas dimensiones, que impactan profundamente en las definiciones curriculares de la Educación Superior en general y de las universidades nacionales en particular.

Dichas definiciones deben pensarse en el marco de conflictivas relaciones entre la educación pública y el Estado y de la creciente incidencia de las lógicas de mercado. Es por ello que se vuelve necesario plantear debates políticos y educativos acerca de los desafíos que plantea este contexto y retomar interrogantes centrales y aspectos sustantivos de los sentidos de la ES transversales a los procesos de definición curricular. Las discusiones acerca del qué, para qué, y el cómo de la formación vuelven a conformarse como parte de un profundo replanteo de la función social de la Universidad frente a las importantes transformaciones de la época, y de crecientes necesidades sociales, tecnológicas y económicas, científicas, etc. (Catino, M. Morandi, G. Ros, M.; 2005), derivadas de las políticas económicas mundiales y los cambios en el rol tradicional del Estado. Debates que se resuelven de diversas maneras según se ponga el acento en una Universidad que articule sus acciones y funciones con el mercado, con el Estado, con las comunidades académicas y/o con los movimientos sociales emergentes.

Las políticas de corte neoliberal aplicadas en la región, con mayor incidencia en la década de los 90, han impactado en la ES afectando diversos factores, pero particularmente los relativos a la estructuración de los planes de estudios en base a reformas curriculares que tendieron a la formación de profesionales competentes, especializados, abiertos a la innovación tecnológica, con un fuerte sesgo hacia la productividad y la eficiencia en la posterior inserción laboral en un mercado de trabajo definido por los mismos rasgos. Ese impulso en la reformulación de muchos planes de estudio dio lugar a posteriores revisiones y reformulaciones de las propuestas curriculares, a la luz de nuevas exigencias sociales, económicas y políticas. Así, las definiciones curriculares en el marco de las instituciones materializan o definen un escenario para la formación de los sujetos, marcos de experiencias, de prácticas y de categorías que se ofrecen a los mismos de manera legítima en el marco de una institución. En este sentido el currículum delinea identidades profesionales y académicas, más allá de las contradicciones y espacios de construcción que quedan abiertos a los sujetos y permiten afirmar una no linealidad entre las definiciones institucionales y los procesos subjetivos de formación.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### CONFORMACIÓN Y DESARROLLO DEL CAMPO COMUNICACIONAL Y LOS PROFESORADOS

El campo de Comunicación/ Educación en América Latina nace a fines de los años cincuenta y comienzos de los sesenta en el marco de la disputa entre el proyecto popular liberador y el proyecto desarrollista. Su expansión y consolidación reconocen una agenda actual que involucra abordajes acerca de la tecnicidad y los saberes, la subjetividad y los itinerarios del reconocimiento que, a su vez, le imprimen rasgos específicos a la formación de los profesorados universitarios (Hurgo Fernández, J.; 2013). En este sentido se tornan problemáticas transversales dimensiones que aborden los procesos y las prácticas, los lenguajes o alfabetizaciones (mediática, digital), los procesos de constitución de las subjetividades y los modos de vinculación social, el lazo social y la construcción de ciudadanía (Gamberini, G. Pasquariello, S.; 2013).

Los Profesorados Universitarios en Comunicación se gestan hacia finales de la década del 90 a partir de dos hechos íntimamente relacionados: por un lado el importante desarrollo de reflexiones y prácticas que tienen como objeto el campo de Comunicación/Educación, y por el otro, la inclusión de contenidos del campo comunicacional como objeto de formación en el sistema educativo formal, que inaugura la por entonces Ley Federal de Educación Nº 24.195/93 y luego la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06 en los distintos niveles y a través de diferentes asignaturas.

Al mismo tiempo, las carreras se han ido configurando en las Universidades Nacionales buscando expresar y recuperar esta doble articulación en torno del campo de formación y de intervención que define el complejo y amplio territorio de trayectorias y prácticas de Comunicación/Educación consolidado en Argentina y América Latina (aún con perspectivas y enfoques complejos y en ocasiones conflictivos).

Es importante destacar los distintos ámbitos de la práctica docente en procesos de formación en comunicación tanto en espacios de educación popular en organizaciones, como en el sistema educativo formal (que se inauguraba en el período indicado). Por otro lado, dicha configuración se realiza desde proyectos curriculares que atienden a lógicas epistemológicas

diversas, que se manifiestan en diseños curriculares en los que la articulación inter y transdisciplinaria es escasa y en algunos casos nula, o en planes de estudio en el que cada uno de los espacios curriculares se define por su referencia al campo de Comunicación/ Educación/Cultura entendido como el continente y el horizonte de la intervención político-cultural.

Queda así de manifiesto un primer elemento de indagación en los programas curriculares de formación de los Profesorados en Comunicación Social a abordar: su base epistemológica.

Por otra parte, el escenario de transformaciones de la ES, que atraviesa a las carreras de profesorados en Comunicación Social y a las instituciones en las que se desarrollan, vuelve imperativas las preguntas acerca de para qué formar un profesor en comunicación, cuáles son las características que debe tener y cuáles los campos y las prácticas de su formación. Debemos sumar a estas inquietudes la problematización respecto del lugar que pueden/deben ocupar las instituciones formadoras como espacios públicos en las coordenadas históricas actuales.

En este marco es importante señalar algunas dimensiones que se presentan como lugares posibles de intervención desde el campo de la comunicación/educación a la hora de pensar en la reconfiguración de los sujetos y las prácticas educativas, y que emergen como transversales a los procesos de definición curricular.

En primer lugar, recuperamos a los sujetos del proceso educativo a los que De Alba define como *“sujetos del desarrollo curricular los que retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales”* (1998; 87)

Se requiere la formación de un profesional capaz de analizar los contextos y tomar decisiones pertinentes, generador de conocimiento y estrategias para mejorar su práctica profesional. Esto supone una formación de docentes que genere aprendizajes significativos, en un proceso permanente, dialogado y negociado de construcción de conocimientos a partir de situaciones problemáticas contextualizadas (Krichesky y Benchimol, 2005)

La necesidad de recuperar la voz de los otros y los relatos de experiencias que ponen en evidencia la importancia de generar las situaciones y los contextos donde emerjan posibilidades de expresarse. La experiencia escolar diseñada por la Modernidad, desde la ubicación de los cuerpos hasta la distribución de los objetos al interior del aula, habilitaba la palabra en un

solo lugar: el libro, y la consecuente función de “traductor” del docente. En este nuevo escenario de pérdida de referencias y de códigos compartidos en términos de Corea, desafía la necesidad de repensar las situaciones que habiliten la palabra del otro como válida, pensable y horizontal. Este proceso es fundamental a la hora de evidenciar un saber que se construye entre todos y que ya no tiene como centro único de referencia el libro escrito. Constituirse en situación de diálogo supone instituir cada vez el lugar del otro, el lugar propio e instituir el código (Corea, 2004).

En segundo lugar es imprescindible no perder de vista la dimensión política de la acción, en este caso, tanto en los procesos de definición curricular como de la intervención pedagógica. La tarea de formar sujetos implica reconocer la subjetividad del otro en todas sus dimensiones, cuáles son los espacios donde dicho sujeto es interpelado y las características de las matrices culturales que lo configuran como tal. Los saberes y las prácticas adquieren sentido en la medida en que dialogan con los mundos posibles de los sujetos a formar.

Por último, se vuelve urgente conocer, analizar e interpretar los distintos escenarios que nos configuran como sujetos y condicionan nuestros modos de ver e intervenir en el mundo. En ese sentido, la cultura mediática y el mercado se erigen como lugares clave de constitución de identidades y se perfilan como protagonistas de un medio donde los niños y jóvenes buscan referentes y jerarquizan valores. Este desplazamiento de la escuela y la familia, al escenario del consumo y la espectacularización, supone operaciones diferenciadas y modos de pensarse que los procesos educativos no pueden ignorar. Porque la interpelación del mercado es más efectiva, sin duda, pero también porque los espacios educativos que han perdido su categoría de transmisores válidos, deben asumir con criterio y perspectiva, su lugar de mediadores en tanto puedan poner en evidencia los mecanismos, sutiles a veces, de configuración de sujetos que proponen el mercado y las lógicas mediáticas.

Si consideramos entonces que la educación, entendida como proceso, en su historicidad e institucionalización, ha tenido como característica central la necesidad creciente de garantizar la conservación de la cultura y la sociedad en vistas a un tipo específico de sujeto y de proyecto, el actual escenario de cambios muestra que lo permanente es el proceso mismo de la transformación, que tiene implicancias directas en las renovaciones periódicas de los currículos y en mecanismos permanentes de actualización. Esto hace que esa función

conservadora del proceso educativo tenga movilidad, adaptabilidad, flexibilidad, entre otros rasgos. La pregunta y el desafío para estas instituciones no es menor: el qué, el cómo y el para qué de la formación se definen en este escenario de incertidumbres.

## **OBJETIVOS Y DECISIONES METODOLÓGICAS**

En este marco el objetivo central de la investigación es relevar y sistematizar las principales dimensiones de los planes de estudio de formación de profesorado en comunicación social de universidades nacionales. Y, al mismo tiempo sistematizar las definiciones pedagógicas y comunicacionales que los referencian.

Para ello hemos tomado como punto de partida los documentos de los planes de estudios de todas las carreras de profesorado de las diez universidades nacionales públicas<sup>23</sup> (UNLP, UNC, UNQ, UNICEN, UNCOMA, UNCUYO, UNLZ, UBA, UNR y UNER). Es importante señalar que no todos los planes de estudios se encuentran publicados, lo que implicó una dificultad a la hora de relevar los documentos. Lo que sí se encuentra disponible es el resumen de materias que lo componen, el régimen de correlativas y los objetivos generales y específicos de las propuestas. Es decir, resultó complejo en esta primera instancia poder obtener los documentos aprobados por los Consejos Directivos / Superiores que cuentan con la fundamentación de las propuestas y los esquemas de contenidos.

Acceder a esta información nos permitió elaborar un análisis sobre las bases fundacionales de los profesorado en el nivel prescriptivo en cada una de estas instituciones, para luego establecer una comparación y obtener líneas comunes de posiciones y enfoques teóricos, pero también de intervención en el campo de la comunicación/educación en ámbitos de práctica docente.

Dividimos los planes de estudio en grupos de tres para trabajar por equipo y poder establecer contacto con los referentes institucionales de cada carrera. El primer grupo trabajó con la UNLP, UNC y UNQ; el segundo con UNCOMA, UNICEN y UNCUYO y el tercer grupo con UNR, UNLZ, UBA y UNER. Al mismo tiempo, cada grupo comenzó el análisis sobre los planes de estudios indagando sobre la información publicada en cada uno de los sitios disponibles y se inició el contacto con los referentes, en general directores de carrera o de departamentos.

Las entrevistas, abiertas y semiestructuradas, permitieron indagar dimensiones de lo que se conoce como “currículum oculto”, es decir retomar aquellos debates que se suscitaron en las reuniones previas a la elaboración del plan de estudio; diálogos que se establecieron con propuestas previas, consultas con expertos, modos de resolución de conflictos institucionales que surgieron cuando se trató de encarar procesos de autoevaluación y construir una mirada de los marcos de definición y de las matrices epistemológicas dominantes en cada contexto, hacia dentro de las instituciones.

Al mismo tiempo, indagamos acerca de las estructuras de los planes, cómo se relacionaban con las carreras de origen (todas las instituciones cuentan con una carrera de licenciatura en el campo de la comunicación/periodismo), qué estrategias utilizaban para recortar el campo de lo comunicacional a ser enseñado y qué estrategias creativas se ponían de manifiesto a la hora de formar “formadores de formadores”.

Un eje central fue rastrear el modo de abordaje de las nuevas tecnologías, no tanto en su condición de aparatos o formatos sino desde su impacto en la subjetividad y, en tal sentido, preguntarse por si es posible hablar de “nuevas subjetividades” en los estudiantes de los profesorados. Desde esta dimensión siempre resulta pertinente retomar la categoría de generación, proponer conceptualizaciones acerca de las transformaciones del tiempo y el espacio y, por supuesto volver a preguntarse por las formas que asume el conocimiento y las matrices legítimas que reconoce. Sobre todo por el modo en que se ha construido conocimiento en América Latina, atravesada por los destiempos de la Modernidad y herida por una desigualdad estructural. La pregunta por los modos de conocer es una pregunta que no puede ser independiente de la variable del poder.

### **3. CONCLUSIONES**

Los ejes abordados en esta primera etapa de trabajo metodológico nos permitieron definir ejes de sistematización de los planes de estudio para una primera categorización y descripción. Para ello se ordenaron: título que expide, articulaciones con las Licenciaturas, Años/horas de duración, estructuración curricular (ciclos, años, ejes), Intensidad de la formación práctica, tramos comunes con las licenciaturas, tramos específicos de formación de profesorado.

Dado el acceso a documentación vía on line, el material incluye una primera aproximación a nueve de los diez planes de estudios de Universidades Nacionales.

A continuación se presenta a manera una primera sistematización de las características generales de los planes de estudios vigentes analizados (en varios casos hay definiciones de nuevos planes de estudio que oportunamente en el avance de la investigación serán incluidos):

ASPECTOS GENERALES/ UNIVERSIDADES NACIONALES	COMAHUE	LA PLATA	UBA
<b>Título que otorga</b>	-Profesor en Comunicación Social. La carrera tiene una duración de cuatro años.	-Profesor en Comunicación Social.	-Profesor en Enseñanza Media y Superior en Comunicación Social.
<b>Articulaciones</b>	-Las dos carreras Licenciatura y Profesorado tienen un año introductorio común. Posteriormente, la currícula se diversifica, según la carrera u orientación dentro de la licenciatura. De todos modos, a efectos de optimizar los recursos y favorecer la	-Profesor en Comunicación Social.	No especifica.

	<p>movilidad de una orientación a otra -o de una carrera a otra-, sólo se ofrece una currícula diferenciada en lo que respecta a las materias de la formación específica.</p>		
<p><b>Características del Plan de Estudio</b> *Ciclos - Años; *Áreas - Ejes</p>	<p>La currícula atiende a los <b>tres ejes</b> curriculares establecidos para las carreras de formación docente que se dictan en la Universidad Nacional del Comahue y que comprenden <b>formación disciplinar, formación complementaria y formación pedagógica-didáctica.</b></p> <p>La currícula se organiza con <b>materias</b> de cursado anual o cuatrimestral cuyas correlatividades respetan la secuencia que indican las áreas.</p>	<p>-El Profesorado tiene cuatro años de duración:</p> <p>-Se deberá aprobar 30 (treinta) asignaturas. De esas 30 (treinta) asignaturas, 20 (veinte) pertenecen al ciclo común y 10 (diez) al ciclo superior.</p> <p>-Se deben realizar Prácticas de la Enseñanza en el Sistema Educativo formal.</p> <p>El Profesorado se presenta como una de las alternativas</p>	<p>-Plan de Estudio independiente de la Licenciatura.</p>



		<p>dentro del Ciclo Superior.</p> <p><u>Estructura</u></p> <p>Áreas:</p> <p><b>-Área Comunicacional</b></p> <p><b>-Área de Producción</b></p> <p><b>-Área Pedagógica</b></p> <p><b>Prácticas de la Enseñanza</b></p> <p><b>Materias Obligatorias</b></p> <p><b>Materias Optativas</b></p> <p><b>Materias Anuales Obligatorias</b></p> <p><b>Materias Cuatrimestrales Obligatorias</b></p> <p><b>Materias Cuatrimestrales Optativas de Cursadas Obligatorias</b></p> <p>-Las asignaturas</p> <p><i>Teoría de la</i></p>	
--	--	--	--

		<p><i>Educación, Diseño y Planeamiento del Currículum y Fundamentos Psicológicos del Aprendizaje</i> se podrán cursar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en asignaturas consideradas equivalentes.</p> <p>-Las <i>Prácticas de la Enseñanza</i> se desarrollarán en el marco de -De los 4 (cuatro) Talleres del Área de Producción, el alumno deberá aprobar 2 (dos) obligatoriamente. Se deberán aprobar y cursar obligatoriamente 3 (tres) seminarios optativos, de los cuales por lo menos</p>	
--	--	--	--

		<p>1 (uno) deberá ser de los ofrecidos por la carrera de <sup>ºº</sup> en Comunicación Social (Seminario de Investigación en Comunicación y Educación y Seminario de Transformaciones Culturales y Educación).</p>	
<p><b>Articulación con Licenciatura</b></p>	<p>-El <b>Profesorado en Comunicación Social</b>, tiene una currícula propia, pero compatible con la establecida para la Licenciatura con la que comparte el ciclo introductorio y las asignaturas correspondientes a la formación disciplinar y complementaria.</p>	<p>El Diseño del Plan de Estudios, que tiene como horizonte formativo al <b>Licenciado en Comunicación</b> o al <b>Profesor en Comunicación</b>, pretende articular las diferentes unidades didácticas en núcleos integradores según ejes contribuyentes a dicha formación, que tienen referencia con</p>	

		<p>intereses diversos del conocimiento: la producción, la contextualidad y la problematización de la Comunicación. De allí que se diseñan las siguientes <b>Áreas</b> (como espacios académicos homogéneos): Área Comunicacional, Área de Producción y Área Contextual.</p>	
<p><b>Intensidad de la formación práctica: Práctica de enseñanza;</b> <b>*Práctica profesional</b></p>	<p>-Los alumnos del <b>Profesorado</b>, en el último año de la carrera, con las herramientas teóricas y prácticas de las que se han apropiado en el cursado de las asignaturas del área pedagógica y de las áreas vinculadas con la Comunicación Social, realizan las <b>PRACTICAS DE RESIDENCIA</b>. Práctica</p>	<p>-Las <i>Prácticas de la Enseñanza</i> se desarrollarán en el marco de una asignatura. Consisten: a) en el desempeño de una práctica docente en una institución del sistema educativo formal; b) en una práctica de intervención de</p>	<p><b>-Didáctica Especial y Residencia:</b> -Materia anual <u>*1er cuatrines-tre:</u> cursada teórico-práctica con 2 evaluaciones <u>*2do cuatrines-tre:</u> -Tutorías personalizadas de residencia. -Planificación de la unidad didáctica a</p>

	de enseñanza: 320 hs.	carácter educativo en espacios de la educación no formal o informal, que comprende un trabajo de campo de diagnóstico, organización y coordinación de estrategias pedagógicas de comunicación. Ambas actividades se desarrollarán de acuerdo con pautas reglamentadas por el Consejo Académico de la Facultad.	dictar con cuatro Trabajos Prácticos. -Dictado de 12 horas cátedra frente a un curso, en parejas pedagógicas -Proyectos de investigación.
<b>Formación Inicial compartida con Licenciatura</b>	-Ciclo introductorio de <b>un año</b> de duración.	-Con el Ciclo Común, veinte asignaturas, y con el Ciclo Superior, diez asignaturas.	

ASPECTOS GENERALES/ UNIVERSIDADES NACIONALES	QUILMES	UNICEN	CÓRDOBA
<b>Título que otorga</b>	-Profesor/a en	Profesor de	-Profesor

	Comunicación Social.	Comunicación Social.	Universitario de Comunicación Social.
<b>Articulaciones</b>	El ciclo Inicial comparte parte nodal de la Diplomatura de Ciencias Sociales, que constituye el primer ciclo de formación de todas las Carreras del Departamento de Ciencias Sociales, difiere de él, en cuanto a la organización del núcleo electivo de cursos, definidos por áreas de formación en ambos ciclos: general, específica y de intervención. Se articula con la Licenciatura de Comunicación Social, en trayectos formativos comunes dados por núcleos de cursos básicos y obligatorios que	Terminado el Ciclo Intermedio, los alumnos pueden elegir pasar al Ciclo de Tecnicaturas en Producción Mediática (Ciclo de Licenciatura en Comunicación Social Orientación en Comunicación Mediática / Ciclo de Licenciatura en Comunicación Social Orientación en Investigación / Ciclo de Licenciatura en Comunicación Social Orientación en Comunicación Institucional) y de ahí elegir cursar el Profesorado en Comunicación Social ó del Ciclo Intermedio pasar al	Los alumnos del trayecto de la Tecnicatura del plan '78, deberán cursar seminarios de actualización de la carrera de grado para poder ingresar al profesorado Universitario en Comunicación Social.

	comparten.	Ciclo de Tecnicatura en Comunicación Institucional y luego elegir el Profesorado en Comunicación Social ó del Ciclo Intermedio cursar directamente el Profesorado en Comunicación Social.	
<b>Características del Plan de Estudio:</b> <b>*Ciclos - Años</b> <b>*Áreas - Ejes</b>	Profesorado: duración 4 años; que se componen de 2 ciclos cada uno (Ciclo Inicial o Diplomatura y un Ciclo Superior). Su estructura curricular establece espacios curriculares obligatorios, y ofrece espacios curriculares electivos (Ciclo Inicial: cursos básicos, cursos orientados y cursos electivos. Ciclo Superior: cursos básicos, cursos electivos y práctica de	*Carga horaria total 3042/3060 horas reloj *Ciclo común (1080hs.) / Ciclo intermedio (414hs.) / Ciclo de tecnicatura en producción mediática (324hs.) / Profesorado en comunicación social (1224hs.)  *Formación de orientación / Formación general y especializada	Duración: 4 cuatrimestres- 2 años. Cantidad de horas totales del Profesorado Universitario en -- Comunicación Social Cantidad de horas formación específica Corresponden a la formación de grado como técnicos en comunicación social: 2628 Cantidad de horas formación pedagógica didáctica

	la enseñanza). Áreas: Historia, Filosofía, Educación, Comunicación, Palabra, Sociología.		Corresponde al ciclo de profesorado: 1240 Horas Totales: 3868.
<b>Articulación con Licenciatura</b>	La carrera del Profesorado en Comunicación Social tiene una duración de 4 años, con una organización curricular en 2 Ciclos de Formación (Ciclo Inicial o Diplomatura y Ciclo Superior). Su estructura curricular establece espacios curriculares obligatorios y electivos. Se compone de diferentes cursos: Cursos Básicos y Orientados de carácter obligatorio y Cursos Electivos.	-Formación docente específica: aportes teóricos - metodológicos de las asignaturas de la Formación General y Especializada (Área Pedagógica) Intensidad de la Formación Práctica: - 7 materias que integran el área pedagógica de los profesorados realizan prácticas educativas y las explicitan en los programas de las asignaturas como contenido metodológico.-Por prácticas educativas entendemos toda práctica orientada a	-Taller de práctica docente I; Taller de práctica docente II; Taller de práctica docente III y residencia; Taller de práctica docente IV y residencia; Didáctica general; Didáctica de la comunicación I; Enseñanza y currículo; Didáctica de la comunicación II.



		<p>la socialización y la inclusión especialmente en ámbitos escolares o en programas socioeducativos (no formal).</p> <p>- Las prácticas en el ámbito escolar se desarrollan en los niveles Secundario y Superior con Modalidad de Residencia Docente.</p>	
<p><b>Intensidad de la formación práctica: *Práctica de enseñanza; *Práctica profesional</b></p>	<p>No especifica.</p>	<p>-No especifica.</p>	<p>-No especifica.</p>
<p><b>Formación Inicial compartida con Licenciatura</b></p>	<p>-La Universidad de Quilmes posee un ciclo de Diplomatura en Ciencias Sociales que constituye el ciclo inicial de las Carreras de Grado afines. En el caso de la Carrera de Profesorado,</p>	<p>-Desde la formación inicial está la opción de continuar con la licenciatura o cursar el profesorado. También está la opción de finalizar con algunas de las licenciaturas en</p>	<p>-El Profesorado es un título opcional al de la Licenciatura, se puede hacer terminada la Tecnicatura o al finalizar la Licenciatura.</p>

	<p>comparten los cursos Básicos obligatorios. Los cursos orientados a Carrera en líneas generales son compartidos, y otros se diferencian de los pertinentes a la Licenciatura en Comunicación Social.</p>	<p>comunicación social y continuar con el profesorado en comunicación social.</p>	
--	--	---	--

ASPECTOS GENERALES / UNIVERSIDADES NACIONALES	UNCUYO	ROSARIO (UNR)	ENTRE RÍOS (UNER)
<b>Título que otorga</b>	Profesor en Comunicación Social	Profesor de Comunicación Educativa	Profesor en Comunicación Social
<b>Articulaciones</b>	<p>El profesorado está destinado sólo a graduados de la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo.</p>	No especifica	<p>Dirigido solo a egresados de la Licenciatura en Comunicación Social. Prevé articulación para los graduados de la Licenciatura en Ciencias de la Información de la UNR (Plan 1981) y para los graduados</p>

			de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNR (Plan 1985 y 1998).
<p><b>Características del Plan de Estudio:</b>  <b>*Ciclos - Años;</b>  <b>*Áreas - Ejes</b></p>	<p>La carrera pertenece a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de UNCuyo. El plan de estudios tiene 10 asignaturas, con una carga horaria de 840 horas, divididas en los siguientes ejes:</p> <p>-Formación general pedagógica: tiene por objeto la formación de competencias para conocer, analizar y comprender la complejidad de la tarea docente en todas sus dimensiones y en múltiples contextos característicos de la realidad educativa del país y en especial de la provincia de</p>	<p>Pertenece a la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. El plan de estudios establece, 26 asignaturas, en 4 años de cursadas, con una carga horaria total de 2930 hs.</p> <p>Plan de estudios aprobado en 2014</p> <p>El dictado del profesorado implica un acuerdo de gestión entre la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales y la Facultad de Humanidades y Artes. Conceptualizando a la comunicación como una dimensión transversal a los</p>	<p>Pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación. Plan de estudios aprobado en 2004.</p> <p>La carrera consiste en una formación docente en comunicación que permitirá al profesional ejercer en instituciones educativas de nivel medio y superior, ampliando y diversificando la posibilidad de inserción laboral. Consta de 6 asignaturas, establecidas en 2 años de cursadas, pueden variar de</p>

	<p>Mendoza. Se organiza alrededor de la realidad educativa como objeto de estudio desde diferentes perspectivas: la problemática del currículo, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las características sociológicas del proceso educativo, del sistema educativo y de la institución educativa. El trayecto culmina con una instancia de Integración, concebida como un espacio para la construcción de una síntesis conceptual que permita la resignificación globalizadora de situaciones complejas</p>	<p>procesos de diversa índole que articulan la vida de cada sujeto y la vida en sociedad que, en una era digitalizada y globalizada. No establecen áreas o ejes pero en el análisis de las asignaturas y las correlatividades se observan dos dimensiones en el plan de estudios: uno en la <b>comunicación</b> como campo de estudio y práctica; y otro en la <b>educación</b> como campo y como práctica.</p>	<p>acuerdo al plan de estudios (Plan 1981, 1985 o 1998) y a la orientación elegida en la licenciatura.</p>
--	---	---	--

	<p>de la realidad educativa.</p> <p>-Formación especializada: se organiza a partir de un solo espacio curricular, que aborda la problemática de sujeto que aprende en el Tercer ciclo de la EGB, en la Educación Polimodal y en la Educación Superior.</p> <p>Apunta a la formación de competencias que permitan al futuro docente conocer las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos y las formas en que estos se presentan en el proceso de enseñanza/aprendizaje y diseñar estrategias de intervención adecuadas a las particularidades del</p>		
--	--	--	--

	<p>sujeto que aprende.</p> <p>-Formación orientada: tiende al dominio en profundidad de los conocimientos que deberá enseñar el futuro docente.</p> <p>Garantizará la construcción de las competencias que permiten relacionar los tres campos de formación, para atender la enseñanza de los contenidos específicos en situaciones y contextos particulares.</p> <p>La carrera fue aprobada en 2002 y prevé la realización de prácticas en el sistema educativo formal, dentro de una de las asignaturas.</p>		
<p><b>Articulación con Licenciatura</b></p>	<p>Es requisito ser egresado de la licenciatura. Se crea</p>	<p>Currícula propia. Comparte algunas materias con la</p>	<p>Ciclo superior de formación pedagógica.</p>

	<p>para ampliar el campo laboral de los egresados en comunicación social, atento a que la comunicación social se había incorporado a la currícula oficial, tanto en el 3° ciclo de la EGB como en el Nivel Polimodal.</p>	<p>licenciatura, pero establece correlatividades diferentes.</p>	
<p><b>Intensidad de la formación práctica: *Práctica de enseñanza; *Práctica profesional</b></p>	<p>La formación de la licenciatura se acredita, tomando en cuenta la compatibilidad entre los planes de estudio aprobados correspondientes a la Carrera de Licenciatura en Comunicación Social y los contenidos a enseñar, considerando los Diseños curriculares de la provincia para el tercer ciclo de EGB, la Educación Polimodal</p>	<p>La residencia se articula y despliega en dos niveles:                      En 3º año, tiene lugar una <b>residencia integral</b> en contexto de educación no formal (200 hs)                      En 4º año, tiene lugar la <b>residencia docente</b> en todos los niveles del Sistema Educativo. (200 hs)                      Se plantea como el ámbito de convergencia de un conjunto de procesos que promueve el</p>	<p>No hace mención especial a prácticas o residencias.</p>

	<p>y las carreras de Formación docente y de Formación técnica implementadas en los institutos de Educación Superior de la provincia. Los licenciados en Comunicación Social graduados en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales aportan al Área de formación orientada 2.795 horas, lo que excede ampliamente lo requerido por la normativa específica que regula los Diseños curriculares para la Formación docente.</p>	<p>diálogo entre teoría, práctica y socialización de las construcciones conceptuales emergentes. Busca integrar experiencias territoriales intitucionalizadas con procesos de formación y producción de conocimiento.</p>	
<p><b>Formación Inicial compartida con Licenciatura</b></p>	<p>La carrera tiene una duración de 6 años, porque es requisito ser egresado de la licenciatura (de 5 años)</p>		



La sistematización hasta ahora abordada posibilita tener un marco común de trabajo para las entrevistas en profundidad que se están desarrollando con los referentes de los profesorado ya que las definiciones curriculares, como se describió más arriba, si bien tienen algunas dimensiones históricas en común cada uno de ellos es configurado por una matriz propia sobre la que es necesario un abordaje analítico y conceptual comprensivo.

Este primer ordenamiento presentado nos permite visibilizar en una primera instancia, como armazón general, el mapa desde el que partimos en la investigación. Muchos de los descriptores incluidos entendemos que serán reordenados o redefinidos a partir de las entrevistas en profundidad y de un acceso a documentos completos de Planes de estudio.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (2008). *"Ideología y currículum"*. Madrid, Akal.

Argumedo, A. (2006). *"Filosofía, política y perspectivas educativas"*. En *Revista Anales de la Educación Común. Tercer Siglo, Año 2. Nº 3. Publicación de la D. G. C. y E. Pcia. de Buenos Aires.*

Bauman, Z. (2003). *"Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil"*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2005). *"La sociedad sitiada"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,

Buchbinder, P. (2005). *"Historia de las Universidades Argentinas"*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Carli, S. (2006). *"Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales"*. Mimeo. Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO/Cátedra de Comunicación y Educación Ciencias de la Comunicación UBA.

Carli, S. comp. (2006). *"Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)"*, en *La cuestión de la Infancia. Ed. Paidós, Argentina.*

Catino, M. Morandi, G. Ros, M. (2005) *"Tendencias en la Educación Superior. Desafíos para la formación en comunicación en un escenario de redefiniciones"* Revista *Redefiniciones. Ediciones RedCom.*

Corea, C. e I. Lewcowicz (2004). *"Pedagogía del aburrido"*. Buenos Aires: Paidós.

Cornu, L. (2004). "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud", en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Ed. Noveduc-CEM. Argentina.

Coscarelli, R.; (2002). "Universidad, extensión y formación". En *Anuario de Investigaciones 2002*. La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, pp. 32-43

Da Silva, T. (1999). "Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum". Belo Horizonte, Ed. Auténtica.

Davini M. Cristina (1997). "La formación docente en cuestión: política y pedagogía"

De Alba, A. (1998). "Currículum: crisis, mito y perspectivas". Buenos Aires, Miño y Dávila.

de Sousa Santos, B. (2005). "La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad". Parte I. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Debray, R. (2007). "Trasmitir más, comunicar menos", en *A Parte Rei 50*. Revista de Filosofía, Madrid, Marzo / 2007. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debray50.pdf>

Dubet, F. (2005). "La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?" Barcelona: Editorial Gedisa.

Frigerio, G. (2004). "Los avatares de la transmisión, en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*". Ed. Noveduc-CEM. Argentina.

Gamberini, G. Pasquariello, S. (2013). "Emergencias, contingencias y horizontes." Revista *Tram[p]as 75 Congreso de comunicación/educación Desafíos en tiempos de restitución de lo público Mayo/Junio 2013*.

García Delgado, D y Chojo Ortiz, I. (2006). "Hacia un nuevo modelo de desarrollo: Transformación y reproducción en el posneoliberalismo". *Doc. aportes adm. pública gestión estatal N.7* [citado 2014-08-15], pp. 119-152. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S185137272006000100004&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185137272006000100004&lng=es&nrm=iso) ISSN 1851-3727.

Gentili, P. (2011). "Una vergüenza menos, una libertad más" en *Gentili P (2011) Pedagogía de la Igualdad. Siglo XXI Editores. Clacso. Buenos Aires*.

Gimeno Sacristán, J. (1984). "Prólogo". En *Stenhouse, (1991) Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

Giroux, H. (1997). "Teoría y resistencia en educación". México, Siglo XXI.

Huergo Fenández, J. (2013). "Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación" Revista Tram[p]as 75 Congreso de comunicación/educación Desafíos en tiempos de restitución de lo público Mayo/Junio 2013.

Krichesky G. y Benchimol K (2005). "Universidad y formación docente: la interdisciplina como modo de acceso al conocimiento pedagógico. Un estudio de caso" en Rinesi E., Soprano G. y Suasnábar C (comp) Universidad: reformas y desafíos, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, Prometeo.

Martín Barbero, J. (2002). "Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar" en La educación desde la comunicación. Capítulo III. Editorial Norma.

Morandi, G. Mariani, E. Iotti, A. (2013). "Transformaciones en un escenario de restitución del derecho a la educación" Revista Tram[p]as 75 Congreso de comunicación/educación Desafíos en tiempos de restitución de lo público Mayo/Junio 2013.

Morandi, G. Ungaro, A. (Coord) (2014). "La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria". La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata Edulp. 2014. p1 - 276. ISBN 978-987-1985-51-7

Naidorf, J y otros (2007) "La pertinencia social de la Universidad como categoría equivocada" En Revista Nómadas. Nº. 27. Universidad Central Colombia.

Ros, M. Morandi, G. Mariani, E. (Coord) (2013). "Universidad y Transformaciones socio-históricas. Imaginarios, instituciones y prácticas". Publicación Editorial de la UNLP, Edulp. ISBN 978-987-1985-00-5.

Tyler, R. (1973). "Principios básicos del currículo". Buenos Aires, Troquel.

---

<sup>23</sup> Trabajamos con programas de Profesorados que pertenecen a Universidades Públicas Nacionales, por ello no está contemplado en esta muestra el Profesorado de Comunicación que se dicta en la Universidad Católica de Santiago del Estero.

## INNOVACIONES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

### La docencia universitaria y la construcción social de sentido

❖ **TEODOSIO, MARÍA ANTONIETA** | maria.teodosio@perio.unlp.edu.ar y  
maria.teodosio@unq.edu.ar

**FPyCS UNLP y UNQ, Argentina.**

#### RESUMEN

El trabajo presente constituye la experiencia realizada a lo largo de más de veinte años en la formación de estudiantes universitarios en prácticas de lectura y escritura.

Las prácticas docentes llevadas a cabo en universidades públicas, tanto en la Facultad de Periodismo y Comunicación social de esta casa de altos estudios como en la Universidad Nacional de Quilmes, conducen a la reflexión y a la proyección de las mismas sobre otros escenarios, con objeto de coadyuvar en los procesos de construcción de comunidades universitarias de sentido.

El enfoque dado a esta experiencia es el de la comunicación / educación, articulación de saberes propuesta por Jorge Huergo, docente hasta su muerte en esta Universidad, cuyo carácter es especialmente valioso a la hora de pensar y llevar adelante propuestas educativas de tinte liberador, crítico y transformador.

El contexto, marcado por el cambio epocal desde las tecnologías y la prescindencia de los valores más humanos, pone a las universidades públicas especialmente en una situación de privilegio, reconocidas como son por su carácter abierto, por la calidad de los saberes y de los aprendizajes que ellas vehiculizan, por su disposición atenta a las necesidades de sus comunidades de referencia, y no menos por la gratuidad de los estudios.

El reconocimiento de sus capacidades y posibilidades tiene el objeto de trabajar en su profundización y en la de sus valores y principios para responder de la manera más pertinente a los tiempos que vienen.

La docencia llevada a cabo especialmente en talleres de Comprensión y producción de textos y en Lectura y escritura académica conducen a ponderar algunos saberes propios de la disciplina, tanto como a reconocer que los mismos constituyen herramientas válidas no solo para la adecuada producción de textos sino también para el crecimiento de los sujetos lectores como ciudadanos, como sujetos cuyas identidades están en transformación y que habilitan las herramientas propias de la lectura para leer la realidad, para leerse a sí mismos y ver y reconocer sus propios procesos. De la actividad lectora devienen actores de su propia historia. Se trata por eso de generar las condiciones para que esos procesos de lectura, de crecimiento, de transformación, de posicionamiento crítico y liberador tengan lugar.

Se trata de asumir un discurso intelectual y valores humanos y sociales. Atender a propiciar el diálogo social. Poner en juego las identidades en contexto, desujetar las identidades, abrir la creatividad a prácticas nuevas y a nuevos escenarios, incluir para transformar juntos.

La mirada propuesta de la comunicación / educación habilita el camino para pensar y trascender los talleres de lectura y escritura, para reconocer que la producción social de sentidos es algo que nos involucra a todos y sobre la cual tenemos que generar una nueva cultura.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas Docentes – Educación Superior – Comunicación/Educación – Innovación – Lectura Y Escritura

## **INTRODUCCIÓN**

Los caminos de las prácticas docentes son múltiples y si en parte está acotada esa infinitud es porque las mismas constituyen prácticas políticas, del orden del poder. En ese sentido, reconocemos con De Alba (1998:3) que “se trata de una síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”. De allí que siempre el espacio áulico pueda amplificar, reproducir, inhibir o negar el mismo.

Salvando las distancias, cabe señalar que esta experiencia que acá se presenta es de alguna manera un relato sintético de más de veinte años en las aulas universitarias, trazado con la intención de salvarlo de la desmemoria y de extraerle lo que fuera en él útil, tanto en lo que a las prácticas docentes atañe como también a los espacios de tutorías presenciales o a distancia. Sabido es que los estudiantes requieren al ingreso a las carreras conocimientos de índole variada que resultan especialmente difíciles porque aún no disponen de los códigos de la cultura académica, porque creen que no saben nada al respecto y porque suelen tener una visión pobre de sí.

Si bien estas maneras concretas de ejercer docencia han sido especialmente pensadas para el primer año de la Universidad, y casi exclusivamente para carreras pertenecientes al área de las ciencias sociales, lo dicho no es óbice para que no pudieran ser llevadas a otros ámbitos de la educación superior. Aunque las mismas hubieran sido destinadas fundamentalmente a la lectura y escritura, el trabajo de investigación y de extensión en comunicación para el cambio social ha generado un plus de conocimiento con el cual enriquecerlas.

Asimismo, se espera que sean prácticas de verdad útiles, ya que las mismas no han sido probadas desde el exclusivo dominio de una disciplina de conocimiento sino desde un enfoque que siendo particular es a la vez de enorme amplitud, como el de la comunicación/educación, el cual constituye una creación gestada en nuestra Universidad a partir de la mirada construida sobre el lugar en que ambas disciplinas se articulan. La comunicación/educación ha sido ideada por el profesor y magister en comunicación Jorge Huergo, docente de la FPyCS (UNLP) y llevada adelante no solo en los múltiples espacios en los que se desarrolló sino también a lo largo y ancho de nuestra América. Se trata de una mirada que desde sus inicios ha sido un campo estratégico (Huergo, 2001) y que busca hoy devolver a las prácticas educativas su capacidad liberadora, con el propósito de que los estudiantes superen los obstáculos que la tecnicidad imperante infringe, a fin de desmontar la despolitización de los sujetos, la multiculturalidad licuada, dismantelar la visión negativa del Estado e impugnar la idea de globalización. En esta perspectiva, la comunicación que se articula con la educación no trabaja en la reproducción de la lógica tecnicista ni la de los intercambios, sino que va en la línea de la propuesta freireana del diálogo en el que somos (McLaren, 1998 y Bajtín, 1982), de la búsqueda de la expresión (Prieto

Castillo y Gutiérrez, 1991), de la promoción de procesos de sentido (Martín-Barbero, 1987 y 2000), de prácticas discursivas forjadoras de identidad (Giménez, 1997).

Finalmente, esta ponencia se propone detener la velocidad de lo cotidiano para tomar conciencia del papel de las identidades, la diversidad, la formación, el rol de las instituciones y especialmente el futuro que interpela al país en cada oportunidad de participación, de compromiso, en los valores que juntos vamos defendiendo o desarticulando.

## **1. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Como ha sido dicho, el relato que sigue surge de la experiencia como docente en Comprensión y Producción de Textos tanto en la FPyCS como en las prácticas de articulación con el nivel Medio (que ahora se denominan “De apoyo y contención”) que esta Casa de estudios brinda. También se funda esta narrativa en el trabajo sostenido en lo que fuera el Ingreso a la UNQ para todas las carreras de los distintos departamentos, y que ahora, habiéndose eliminado, da lugar al Ciclo introductorio de cada uno y específicamente del de Ciencias Sociales, donde laboro.

El contexto, marcado por el cambio epocal desde las tecnologías y la prescindencia de los valores más humanos, pone a las universidades públicas especialmente en una situación de privilegio, reconocidas como son por su carácter abierto, por la calidad de los saberes y de los aprendizajes que ellas vehiculizan, por su disposición atenta a las necesidades de sus comunidades de referencia, y no menos por la gratuidad de los estudios.

El reconocimiento de sus capacidades y posibilidades tiene el objeto de trabajar en su profundización y en la de sus valores y principios para responder de la manera más pertinente a los tiempos que vienen.

Desde ese posicionamiento, el trabajo en favor de la lectura y escritura me ha sujetado a los conceptos de texto y de producción textual de los que destaco principalmente el hecho de entender que emergen de una práctica que se realiza necesariamente en un contexto histórico-social-institucional fuera del cual los sentidos producidos serían ciertamente otros; de entender que el textualizador hace algo y que su práctica es procesual, vale decir que no surge de la nada ni se inicia necesariamente de modo eficaz, ni exime a nadie del error. Se trata entonces de iniciar procesos de producción social de sentidos en el reconocimiento de

que los mismos se encuentran altamente codificados en nuestra sociedad y mucho más aún en la educación superior. Esto que puede parecer específico de las cátedras de lectura y escritura constituye en realidad uno de los nudos de la vida universitaria donde los sentidos se funden y obstaculizan en la falta de reconocimiento de que es parte inherente de la práctica docente el trabajar para la construcción personal y social de sentidos. Se trata de una corresponsabilidad indelegable por parte de la Universidad. No corresponde por ende acotar la comprensión a la atinente a los contenidos del curriculum, ya que eso equivaldría a formar cabezas pero rechazar la formación de personas.

La cuestión del acceso no es de menor importancia. Vivimos en un mundo en el que se incrementa día a día la desigualdad y en el que las fuerzas centrífugas ponen a todos en relación de distancia creciente respecto del eje. Es en esa línea que concentrarnos en nuestros objetivos y colaborar para que los alumnos logren lo propio son tareas de la mayor importancia. Recordemos que las características preponderantes de los textos son dos: coherencia (mantener el eje) y cohesión (hacerlo unidos). ¿De qué otro modo podría la Universidad alcanzar sus metas si no es colaborando con el logro de las de su comunidad de sentido?

De esta manera, se ve en claro que si a la institución le cabe el estatuto textualizador, otro tanto les corresponde a los estudiantes. Sin embargo, no es este un título a detentar ni una capacidad potencial: es un poder en ejercicio y como cualquier otro poder, si no se usa, produce lo que se llama “vacío de poder”, de tal manera que sin estudiantes plenamente textualizadores, partícipes comprometidos en el ejercicio de la ciudadanía, la Universidad pierde su respaldo y su garantía. No es fábrica de títulos sino cuna de profesionales e intelectuales respetuosos de su tiempo y de su prójimo.

El reconocimiento de los códigos con los que nuestra sociedad encripta sentidos debe ser tarea por eso desveladora por parte de la Universidad toda. La maquinaria social de sentidos, las industrias culturales, no debería lograr aislar a los sujetos ni privarlos de sus libertades, y mucho menos vaciarlos de sus modelos de identificación. Es por eso preciso motivarlos e interpelarlos para su continuo y sostenido crecimiento<sup>24</sup>.

La investigación en comunicación para el cambio social<sup>25</sup> hecho ver, por su parte, el papel que los grupos como comunidades de sentido ejercen sobre los sujetos especialmente en el crecimiento en participación y diálogo. Las prácticas tanto artísticas como de otra índole (educativas, por



ejemplo) brindan las condiciones de igualdad y respeto que, puestas en la base, dan lugar a colectivos participativos y comprometidos con sus realidades. Esta construcción de sentidos hace posible la emergencia de significados inhibidos, reprimidos o negados, que al liberarse libran de sus cargas a quienes los padecen. Incluso el lugar de los espectadores puede ser válido para la experiencia catártica. Y la Universidad no debería quedar ajena a estos procesos. No si se tiene en cuenta su particularidad territorial, la de *“ciudad campus universitario (...)”*

Por eso resulta imperioso entender el sentido político del cambio para ejercer prácticas docentes adecuadas. Y comprender que solo liberan las personas libres. Para eso, hay varios aspectos de la práctica que revisar con ojos críticos, empezando por la clase magistral, la clase teórica en la que es uno el que sabe y el resto, no. Revisarlo por variadas cuestiones: porque reproduce desigualdad, porque muchas veces desde ese lugar se despliega un poder de saturación del otro con datos, con imágenes, con sonidos, y principalmente porque parte de un prejuicio, el de la tabula rasa, carente de fundamento. Paulo Freire hablaba de la necesidad de *“hacerse el docente chiquito para que el otro crezca”*. Con ello, favoreció una pedagogía no ya de la respuesta, sino de la pregunta.

A esta altura del s. XXI resulta justo reconocer e incorporar algunos hallazgos de la educación popular, atenta a valorar el lugar del otro. En ese sentido, en educación popular el otro es el que da sentido a mi práctica docente, es su co-constructor. Y no viene desnudo de palabras, aunque en ocasiones pertenezca a culturas que tradicionalmente han hecho culto del silencio. El otro llega con una pluralidad de saberes que emergen en el diálogo respetuoso, en el trato cordial, en la mirada atenta a su dignidad de persona. El otro, como yo, sabe y no sabe, y tiene conocimientos diferentes. Es en esa valoración del otro que empieza a percibirse en mi mirada que pueden construir una representación de sí como sujetos valiosos, necesarios, dignos. La mirada y la palabra tienen que ser mutuamente responsables de esa construcción del otro en la cual el prejuicio no tiene —ni debe tener— lugar. Esta diversidad que reconocemos a su vez se expresa en la necesidad de escucha del otro, en la atención que muestra mi propia necesidad de conocerlo, de ver a través de sus ojos y también de entender que el aprendizaje lo hace cada uno pero lo materializa en la construcción de un consaber. Nadie dice algo más importante que el otro: toda palabra debe ser reconocida y entrar a ser parte del nuevo saber que deviene de esta construcción siempre plural, colectiva. Por eso cada encuentro debe dejar alguna clase de

documento -la memoria- que dé cuenta de esta construcción. La memoria del encuentro desvela lo que sucedió entre todos, algo seguramente distinto de lo que trajimos como punto de partida. No es lo que importa el saber de un texto ni mi saber sino lo que juntos podemos devenir con ese saber. Por eso, lo que importa es esto último y después, recolectar ese camino de aprendizaje que cada uno recorrió y que pueden dejar expresado en una bitácora personal, claramente distinta una de otra. Y esto es valorar el camino de cada uno, su particular proceso. Entonces, generadas las condiciones para los aprendizajes, ponemos en circulación la palabra y vamos, como el año pasado, revisando juntos los modos de lectura que efectivamente desplegamos, no solo a la hora de estudiar sino también cuando leemos por puro pasatiempo o cuando navegamos por las redes sociales. Y realizamos prácticas de lectura conjunta de textos ficcionales y de textos académicos, en las cuales vamos sucesivamente tensando nuestras percepciones acerca de la lectura. Y al leer en voz alta vamos iluminando el texto con experiencias que provienen de nuestro propio andar por el mundo y otras veces con saberes literarios. Y los estudiantes reconocen que “no se les hubiera ocurrido” algunas de las observaciones realizadas, y entonces indagamos su porqué, y salta a la vista que no suelen considerar válida ni su experiencia de vida ni su historia lectora. No ven porque no están acostumbrados a mirar, a nombrar el mundo con sus palabras, a relacionar con lo leído por ellos. Como decía al principio, textualizar es parte de un proceso que va del texto al productor de sentidos y vuelve a comenzar porque en esa recurrencia se conoce el texto y se conoce el lector, se conoce el mundo y salen enriquecidos el objeto leído, el mundo y el destinatario. Todos salimos transformados por la experiencia lectora<sup>26</sup>.

Uno de los aspectos a atender es, desde esta experiencia, la de desinstalar la asociación espontánea entre comunicación y medios, para poner en el centro los procesos de comunicación y especialmente los que se realizan desde el diálogo, la lectura y la escritura en las instituciones educativas universitarias. La comunicación no radica en el mensaje solo sino en eso que sucede cuando se inicia un proceso de liberación de sentidos, de encuentro, de diálogo y de vínculo. Es un proceso de diálogo entre sujetos que aprenden: consigo mismos, con los otros, con el docente, con los materiales, con el mundo circundante. La tarea docente tiene en ese proceso que mediar, acompañar, estar ahí, con la atención puesta en el que aprende, y lo hace no solo en la Universidad, no solo en el tiempo de clase. La escritura es el modo de expresión de una cultura

consolidada a la que dar pertenencia. La expresión es liberadora y hacia ese punto buscamos llevar estos procesos, para lo cual es necesario deconstruir, desmarcar y desestructurar, en camino hacia una nueva cultura, que pase de la competencia al servicio, como profundo cambio en la lógica de los intercambios, de lo colectivo, del bien común, del proyecto común, reconociendo el papel de las tecnologías en el cambio social.

Como se puede observar, el papel de la comunicación, de la lectura y de la escritura se perciben fundamentales para alcanzar esa innovación necesaria, incluso más allá de las aulas. Dicho de otro modo, este cambio cultural que produce inclusión no solo en la educación superior sino en el contexto social que le es propio es relevante para toda la comunidad universitaria, sin distinciones, de tal manera que debería constituir una formación inicial para todas las carreras, y muy especialmente para todos los tutores y orientadores, quienes acompañan los procesos de crecimiento de nuestros estudiantes.

Como dicen muchos colegas por estos días, no se trata de que los alumnos no lean sino de que se lee distinto. Esto nos pone de cara a cambiar nuestra perspectiva pedagógica y nuestro posicionamiento respecto del papel de estos saberes en el cambio social.

Finalmente, hay que destacar que no se trata de inocular saber con ninguna aguja hipodérmica; estamos ante un cambio epocal de enorme trascendencia para la humanidad y tenemos que desatar los procesos necesarios, sin importar el tiempo que estos demanden.

## 2. CONCLUSIONES

Uno de los problemas que aquejan a los estudiantes –mayormente sin saberlo ellos mismos- es el de la falta de conocimiento de sí mismos y de sus propias condiciones contextuales. Su alienación viene promovida desde un sistema social que los quiere individuales e individualistas, consumistas y poco comprometidos como ciudadanos. Es allí, en su liberación, en su desujeción donde cobran sentidos las prácticas docentes desde la comunicación/educación.

El proceso educativo, en consecuencia, debería ser asumido por los distintos actores sociales involucrados con la institución Universidad, tanto desde el pregrado, el grado y las prácticas de extensión, como desde las tutorías y secretarías de asuntos estudiantiles. No es cuestión de los talleres de Comprensión y producción de textos lo que atañe a la ciudadanía en conjunto.

Por ende, la tarea productora de sentidos es motivo de una corresponsabilidad en la práctica holística de educar y educarnos.

En ese sentido, queda pendiente investigar si estos modos particulares de leer, cercanos a la pesquisa, a la aventura, al descubrimiento y autoconocimiento son también los modos habilitados para la lectura de los medios y de las redes sociales.

Empezar por la formación para el diálogo, para la producción social de sentidos y para la producción de conocimiento, crítica y liberadora, asume en esta experiencia la importancia fundamental que entraña trabajar para forjar identidades conscientes y comprometidas con su cultura y con su pasado, presente y futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio, (2011), "¿Qué es un dispositivo?", en *Sociológica*, año 26 N° 73, pp. 249-264.
- Cadavid Bringe, Amparo y Gumucio Dagrón, Alfonso (Edit.) (2014). "Pensar desde la experiencia. Comunicación participativa en el cambio social". Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Ciencias de la Comunicación, 2014.
- Carlino, P. (2003). "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere, Investigación*, Año 20 N°6, 409-420.
- De Alba, Alicia (1998). "Curriculum: mito, crisis y perspectivas". Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Díaz Larrañaga, N. (comp.) (2009). "Redes para el cambio social. Debates comunicaciones interuniversitarios". Bernal: UNQ.
- Di Stefano, M. y Pereira, M.C. (2004). "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales". En *Textos en contexto*. (25-39) Buenos Aires: Lectura y vida.
- Flower, L. y J. Hayes (1981). "A cognitive process theory of writing. College". *Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Foucault, M. (1992a). "El orden del discurso". Buenos Aires, Tusquets.
- Foucault, M., (1992b). "Vigilar y castigar". Bs.As. Siglo XXI.
- Giménez, G. (1997). "Materiales para una teoría de las identidades sociales". En: *Frontera Norte, Volumen 9, No. 18, México*.

Halliday, M.A.K. and Ruqaiya Hasan (1985). "Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective". Oxford: Oxford University Press.

Huergo, J. (2001). "Comunicación/educación: aproximaciones", en *Comunicación /educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación.

Huergo, J. (2013). "Mapas y viajes por el campo de Comunicación/Educación". *Tram(p)as de la comunicación* N° 75, 19-30.

Jakobson, R. (1988). "Lingüística y Poética". Madrid: Cátedra Lingüística.

McLaren, Peter (1998). "Pedagogía, identidad y poder". Santa Fe, Homo Sapiens.

Martín-Barbero, J. (1987). "De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía". México: G.Gili.

Martín-Barbero, J. (2000): "Culturas/ tecnicidades/comunicación" en OEI, Iberoamérica:.

Mollis, Marcela (Compiladora) (2003). "Las universidades en América Latina, ¿reformadas o alteradas?". Bs.As.: CLACSO.

Ong, W. (1993). "Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra". Bs.As.: Fondo de Cultura Económica.

Prieto Castillo, D. y Gutierrez Perez, F. (1991). "La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa". San José: C.R., Radio Nederland Training Centre.

---

<sup>24</sup> No es extraño encontrar estudiantes que ante los primeros exámenes se desanimen y piensen que se han equivocado de carrera, que armen un Plan B y vuelvan a empezar una y otra vez, y que al ser interrogados al cabo de un tiempo, contesten que el problema radicó en ellos porque no lo pensaron bien o porque no hicieron los esfuerzos necesarios o porque "no era su destino". El cambio de carrera es una constante que los jóvenes no perciben, razón por la cual aducen que fue culpa de ellos. Lo que no perciben –porque el dispositivo social lo invisibiliza- es la presión que ejercen el sistema de medios y la desfavorable condición económica sobre ellos, la cual suele acabar alejándolos de la Universidad y de alcanzar sus sueños.

<sup>25</sup> Amparo Cadavid (2011:11) sostiene que la Comunicación para el cambio social "señala la capacidad propia que surge de la comunicación como campo de construcción social y cultural para transformar esa sociedad en su conjunto".

<sup>26</sup> Hay casos que merecen ser destacados porque a fuerza de haber sido trabajados en la escuela secundaria, han quedado marcadas esas discursividades en sus procesos de subjetivación. Ejemplos: la memoria del Proceso, las luchas contra la violencia de género, los derechos humanos. En estos casos, se perciben y evidencian capaces de posicionarse y sostener desde ahí un debate.

## Estudiantes-autores o democratización de la producción de conocimiento en la universidad.

❖ MONTANO, ANDREA | amontanoar@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Sur, Argentina.

### RESUMEN

Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior es una asignatura cuatrimestral que se dicta desde el año 2003, para algunos profesorados en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur.

Desde la cátedra, buscamos sostener un trabajo de articulación entre la práctica docente situada que desarrollan los estudiantes en distintas instituciones y propuestas formativas del nivel superior; el tratamiento de los contenidos en las clases de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior y la evaluación de la materia.

En el año 2017, nos propusimos enfatizar la relación entre docencia e investigación en la formación de los docentes de universidades e institutos superiores. En el marco de sus prácticas docentes en el nivel superior y de forma colaborativa, les pedimos a los estudiantes que diseñaran e implementaran proyectos de cátedra que conjugaran dos dimensiones: investigación e intervención docente.

Los proyectos de los estudiantes se articularon en el contexto de nuestro propio proyecto de cátedra. En este caso, partimos de plantearnos como problema la formación en investigación de los futuros docentes universitarios y su relación con el desempeño docente y con las posibilidades de los estudiantes de construir y difundir conocimientos en su paso por la universidad. Como punto de llegada, nos propusimos materializar esa producción de conocimientos en un libro. Es esta la experiencia pedagógica que nos interesa socializar en este trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** Construcción Colectiva de Conocimientos, Difusión Del Conocimiento Universitario, Práctica Docente en el Nivel Superior, Estudiantes Universitarios.

## INTRODUCCIÓN

Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior es una asignatura cuatrimestral que se dicta para algunos profesorados, desde el año 2003, en el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur.

Desde la cátedra, buscamos sostener un trabajo de articulación entre la práctica docente situada que desarrollan los estudiantes en distintas instituciones y propuestas formativas del nivel superior; el tratamiento de los contenidos en las clases de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior y la evaluación de la materia.

En el año 2017, nos propusimos enfatizar la relación entre docencia e investigación en la formación de los docentes de universidades e institutos superiores. En el marco de sus prácticas docentes en el nivel superior y de forma colaborativa, les pedimos a los estudiantes que diseñaran e implementaran proyectos de cátedra que conjugaran dos dimensiones: investigación e intervención docente.

Los proyectos de los estudiantes se articularon en el contexto de nuestro propio proyecto de cátedra. En este caso, partimos de plantearnos como problema la formación en investigación de los futuros docentes universitarios y su relación con el desempeño docente y con las posibilidades de los estudiantes de construir y difundir conocimientos en su paso por la universidad. Como punto de llegada, nos propusimos materializar esa producción de conocimientos en un libro. Es esta la experiencia pedagógica que nos interesa socializar en el presente trabajo.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Inicialmente para los Profesorados en Historia (2002), Química (2005), Letras (2006), Filosofía (2006) y, más tarde, para los Profesorados en Economía (2012) y en Educación Secundaria y

Superior en Ciencias de la Administración (2013), el Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur dicta desde el año 2003, Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior junto a dos seminarios, Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior y Política y Legislación del Nivel Superior. Los tres espacios curriculares conforman un bloque de asignaturas en los planes de estudio que habilita a los egresados de los profesorados referidos a desempeñarse en el nivel superior: universidades e institutos superiores de formación docente, técnica y artística.

Desde su denominación, la materia implica una instancia de práctica en el nivel superior de educación y, al momento de su diseño e implementación, eran escasas las experiencias previas a las que remitirse. Ana María Malet, profesora a cargo de la materia hasta el año 2011 inclusive, realizó un rastreo de antecedentes y de búsqueda de alternativas para la configuración de dicho espacio, a la vez que se dedicó a la conformación de un nuevo equipo de trabajo y a la formación de quienes lo integramos en el campo de la Didáctica de Nivel Superior.

Fuimos desarrollando distintas propuestas con algunas variaciones año a año, en las que la práctica asumió inicialmente la forma de pasantía, luego de práctica docente supervisada para, a partir del año 2010, conformarse como Práctica Docente Situada (PDS), entendiéndola como un proceso que involucra la actividad, el contexto y la cultura en las que los alumnos se desarrollan con el objetivo de tener un contacto anticipado y supervisado con la práctica profesional durante su formación.

Desde la propuesta de Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior buscamos propiciar un espacio de trabajo orientado por los procesos de análisis, interpretación y producción reflexiva, que permita esclarecer las distintas perspectivas desde las que se puede abordar la enseñanza, la evaluación y el currículum, y sus relaciones, en el nivel superior de educación, así como también favorecer la adquisición de ciertas herramientas que faciliten la articulación y la búsqueda de coherencia entre las construcciones teóricas y las prácticas en el aula.

La principal finalidad es favorecer la reflexión sobre la práctica y así poder también apreciar su incidencia en los sujetos y sus prácticas. Se problematiza la idea de reflexión sobre la práctica intentando develar su sentido, los alcances y procesos que abarca para que se constituya en un “habitus” reflexivo.



Dadas sus diferentes trayectorias previas, los estudiantes que cursan la materia conforman un grupo heterogéneo, pero con una demanda común: la ausente -o a veces diluida- aproximación temprana a su futuro campo laboral, demandando a las “materias pedagógicas” la inserción progresiva en las instituciones y en las aulas.

En este sentido, todas las clases de la materia son plenarias y de carácter teórico-práctico. La propuesta de trabajo para la formación docente contempla la implementación de distintas estrategias de enseñanza como componentes de una construcción metodológica singular. Es así que tienen lugar distintas actividades que combinan el trabajo grupal con instancias de producción individual; entre ellas:

- Sondeo de expectativas y de conocimientos previos para articular las demandas de los alumnos con las finalidades y objetivos de la materia;
- diseño, implementación y análisis de microclases;
- análisis de casos (registros de clases, informes de observaciones y prácticas, diseños curriculares, planes de estudios, entre otros) y resolución de problemas;
- trayecto de práctica en el nivel superior de educación: aproximación a un diagnóstico institucional, análisis de planes de estudio, diseño e implementación de clases con énfasis en la construcción colectiva de saberes;
- elaboración de diversas producciones escritas que abordan la escritura académica como contenido: ponencias, informes de lectura, análisis e interpretación de las prácticas docentes en educación superior a partir de los criterios didácticos construidos en el desarrollo de la materia.

A lo largo del cuatrimestre se busca sostener un trabajo de articulación entre la práctica que desarrollan los/las alumnos/as, el tratamiento de los contenidos en las clases y la evaluación.

Las unidades didácticas del programa se corresponden con las instancias de práctica y de evaluación que atraviesan los estudiantes. De este modo, la Unidad 1: “El nivel superior de educación, sus instituciones y actores” se aborda junto con la inserción de los practicantes en las instituciones del nivel superior; en el marco de los contenidos de la Unidad 2: “El currículum, campo de tensiones en la educación superior”, se trabaja en la revisión de los

planes de estudios correspondientes al espacio de práctica elegido y, finalmente, en el desarrollo de la Unidad 3: “La práctica docente en situación”, los estudiantes desarrollan tareas docentes y ejercitan la reflexión sobre la práctica.

Tanto en la organización como en los contenidos del programa de la materia, así como en las diferentes instancias de la PDS, se busca la articulación entre el abordaje de marcos teóricos y el desarrollo de ciertas habilidades complejas en contexto.

En el año 2017, con la intención de que los estudiantes aprendan al enfrentarse con problemas reales vinculados con las instituciones del nivel superior y sus actores, con el currículum y con las prácticas de enseñanza y de evaluación, nuestra propuesta de evaluación tomó como eje el diseño e implementación de un proyecto de cátedra que conjugara dos dimensiones: investigación e intervención, esto es, se solicitó a los estudiantes/practicantes la organización de sus prácticas docentes en el nivel a través de la elaboración de un proyecto de cátedra que favoreciera la producción de conocimiento en contexto sobre algún tema/problema que les preocupara.

Es así que, en parejas pedagógicas y a lo largo de tres entregas formales, los alumnos diseñaron, implementaron y evaluaron sus proyectos de cátedra teniendo siempre como criterio fundamental de evaluación la necesidad de desarrollar una mirada propia sobre la docencia y la enseñanza de la disciplina<sup>27</sup> en el nivel superior de educación.

En la instancia final, les solicitamos que sistematizaran el conocimiento construido acerca de la enseñanza de la propia disciplina en el nivel superior dando cuenta del trayecto formativo recorrido (punto de partida, actividades desarrolladas y resultados obtenidos) y con vistas a la difusión de los saberes construidos en contextos de formación de docentes para el nivel superior.

Desde la cátedra, a la hora de pensar, implementar y sostener esta propuesta, consideramos esencial conformar un equipo interdisciplinario de trabajo. Es así que, durante el primer cuatrimestre del año 2017, el equipo de cátedra estuvo conformado por Andrea Montano (Profesora adjunta a cargo – Profesora y Licenciada en educación), Laura Iriarte (Profesora adjunta por extensión de funciones – Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación), Belén Bedetti (Ayudante docente - Profesora de Filosofía) y Gabriela Bonino (Ayudante docente - Profesora de Letras).

Asimismo, invitamos a las clases de la materia a las profesoras de las didácticas disciplinares de la Administración, Química, Filosofía, Historia y Letras. Quienes nos acompañaron, aportaron

sus saberes y experiencias en torno a la enseñanza de la propia disciplina en el nivel superior. Nos ayudaron a pensar, revisar y problematizar nuestras propuestas y su implementación en distintos contextos.

Como en todo proyecto, cuando se va más allá de su enunciación discursiva y se comienza a trabajar en la implementación a través de acciones concretas, por supuesto, surgen dificultades. En el transcurrir de las distintas etapas, fuimos contagiando nuestro entusiasmo a algunos compañeros/as; otros, evaluaron más el impacto político que implicaba que, transitoriamente, en esta experiencia, docentes de otras disciplinas ocuparan cargos de ciencias de la educación.

Los estudiantes fueron, de a poco, conociendo la propuesta, tratando de entender qué queríamos hacer y, finalmente, involucrándose profundamente en la práctica docente y en la investigación. En algunas oportunidades esto se dificultó por las demandas simultáneas de las otras materias que cursaban, pero, en todos los casos, pudieron avanzar en la implementación de sus propios proyectos de cátedra.

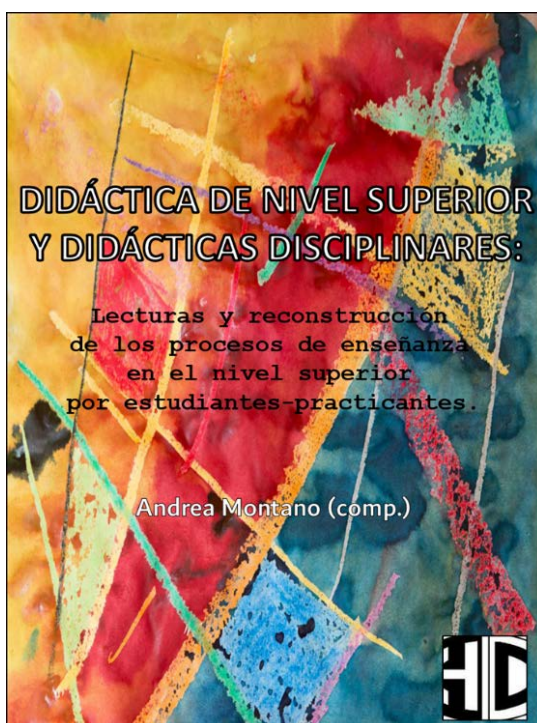
En el balance final, las dificultades –atravesadas y superadas- se diluyen y encontramos que resultó una experiencia formativa muy potente, para docentes y estudiantes. En nuestro caso, porque las producciones logradas retroalimentan los sentidos que intentamos transmitir desde una propuesta que sostiene su núcleo en el trabajo colectivo y que valora especialmente los saberes de la experiencia. En relación con los estudiantes, los trabajos que reúne el libro publicado muestran y legitiman su propia construcción de conocimientos.

En esta línea, recuperamos el planteo de Alliaud respecto de que:

*“lo propio de los saberes de la experiencia radica en su cualidad de asociar los conocimientos y la práctica, el saber y el hacer. Son saberes que se producen en situación, a medida que se enseña, siendo sus productores o referentes los protagonistas de estas situaciones. Al superar la disociación entre teoría y práctica, entre saberes y haceres, se presentan como un componente esencial para posibilitar la enseñanza, sobre todo en los tiempos que corren, cuando ya no es suficiente con saber qué decir y cómo decirlo para decidir qué hacer y cómo hacerlo. El saber al que nos referimos es aquel que constituye una herramienta para la acción, siendo la práctica su fuente de referencia y legitimación. Ahora bien, estos saberes de la*

*experiencia suelen quedar “envasados” en quienes los producen, por lo que requieren ser puestos en valor, identificados y recuperados mediante procedimientos específicos para que circulen y se transmitan a otros (docentes) en proceso de formación” (2017:74).*

Didáctica de nivel superior y didácticas disciplinares: Lecturas y reconstrucción de los procesos de enseñanza en el nivel superior por estudiantes-practicantes es un libro, entonces, de completa autoría de los alumnos de Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior, incluido el diseño de la tapa.



Desde la expectativa de que la lectura de las producciones que reúne este libro, aporte a la formación inicial y/o continua de los docentes del nivel superior, organizamos en cuatro grandes apartados, veinte capítulos que acercan y buscan difundir conocimientos relativos a tópicos muy poco explorados y documentados.

En la primera parte, se aborda la “Dimensión epistemológica de la enseñanza en el nivel superior” y se problematiza la necesidad de explicitar el propio posicionamiento al

construir una propuesta para el nivel, así como de reflexionar acerca de sus implicancias en la práctica pedagógica.

En la segunda parte, “La especificidad de los contenidos y los contextos de enseñanza en el nivel superior”, los trabajos instalan interrogantes y aproximan respuestas a distintas situaciones de enseñanza en las que se plantea enseñar contenidos propios de un campo disciplinar en carreras en las que el eje principal responde a otra área o a una práctica profesional con incumbencias diferentes.

“Construcciones metodológicas en el nivel superior” constituye el tercer apartado de este libro e incluye trabajos en los que se narran las trayectorias recorridas para concretar (o no) propuestas de enseñanza alternativas.

Finalmente, en el cuarto apartado, “El curriculum, campo de tensiones en la educación superior”, las producciones recuperan y analizan la incidencia en las clases de distintos aspectos curriculares, como lo son las diferencias entre trayectorias teóricas y reales, la articulación entre teoría y práctica, la definición de los contenidos, entre otros.

## CONCLUSIONES

Como expresamos, a lo largo del cuatrimestre buscamos sostener un trabajo de articulación entre: la práctica docente situada que desarrollan los alumnos en distintas instituciones y propuestas formativas del nivel superior; el tratamiento de los contenidos en las clases de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior y la evaluación de la materia.

En el año 2017, nos propusimos enfatizar la relación entre docencia e investigación en la formación de docentes para el nivel superior. En este sentido y en el marco del trabajo colaborativo, los alumnos diseñaron, implementaron y evaluaron sus proyectos de cátedra teniendo siempre como criterio fundamental de evaluación la necesidad de desarrollar una mirada propia sobre la docencia y la enseñanza de la disciplina en el nivel superior de educación.

Los proyectos de los estudiantes se articularon en el contexto de nuestro propio proyecto de cátedra. En este caso, partimos de plantearnos como problema la formación en investigación de los futuros docentes universitarios y su relación con el desempeño docente y con las posibilidades de los estudiantes de construir y difundir conocimientos en su paso por la

universidad. Como punto de llegada, nos propusimos materializar esa producción de conocimientos en un libro.

A los trabajos finales de los estudiantes que constituyen, hoy, los capítulos de ese libro, nos fuimos aproximando en el transcurso del cuatrimestre, a través de distintas entregas formales que conformaron la propuesta de evaluación.

Al respecto, nos interesa explicitar nuestro posicionamiento como cátedra. A lo largo de los años, en Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior hemos desarrollado distintas propuestas de evaluación, aunque con un enfoque común que hemos denominado evaluación productiva.

Definimos nuestra propuesta de evaluación como evaluación productiva en términos de evaluación positiva, evaluación en la que se produce o se crea algo y esa producción, lejos de reducirse a una instancia evaluativa y de acreditación, en la que se construyen conocimientos en forma individual que solo el profesor lee y archiva, constituye una construcción colectiva de conocimientos que excede, en algún sentido, la materia y el aula universitaria.

Este enfoque de evaluación puede tomar formas diversas en el desarrollo de diferentes actividades y en la implementación de distintos instrumentos. En nuestra experiencia hemos trabajado junto a los estudiantes en la elaboración de documentos que se presentaron a las comisiones curriculares correspondientes, a los efectos de que esta auténtica participación estudiantil instale cuestiones relevantes al momento de tratar institucionalmente la revisión de los planes de estudios; en el proceso de escritura de ponencias que efectivamente los estudiantes presentaron en eventos académicos; en el diseño de instrumentos de evaluación de cátedra para implementar a nivel institucional; y, finalmente, en la compilación de este libro con la difusión de la producción de conocimiento de nuestros estudiantes/practicantes.

Como sostuvimos, desde la propuesta de Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior buscamos propiciar un espacio de trabajo orientado por los procesos de análisis, interpretación y producción reflexiva, que permita esclarecer las distintas perspectivas desde las que se puede abordar la enseñanza, la evaluación y el curriculum, y sus relaciones, en el nivel superior de educación, así como también favorecer la adquisición de ciertas herramientas que faciliten la articulación y la búsqueda de coherencia entre las construcciones teóricas y las prácticas en el aula. La principal finalidad es favorecer la reflexión sobre las propias prácticas y así poder también apreciar su incidencia en los sujetos y en sus prácticas.

Creemos que los trabajos que reúne la compilación referida dan cuenta de esto y van más allá al democratizar la posibilidad de producir conocimiento en el nivel superior. Sostenemos esto porque, a excepción de una de las carreras, los planes de estudio de los profesorados no incluyen materias o prácticas relativas a la investigación. La posibilidad de investigar se reduce solo a la participación en proyectos de investigación de aquellos alumnos que se “destacan” en su rendimiento académico y, por ello, son invitados a integrar los proyectos de grupo de investigación.

Consideramos que esta propuesta de evaluación productiva contribuye a legitimar que todos los estudiantes de profesorado investiguen, construyan conocimientos, puedan documentarlos y difundirlos. Construcciones con sentido social que son esperables por la especificidad propia del nivel superior, pero que no siempre encuentran en la universidad vías de expresión que autoricen a los estudiantes a comunicar sus producciones.

## BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, A. (2017). *“Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio”*. Buenos Aires, Paidós.

Montano, A. y A. M. Malet. (2013) *“Una experiencia de evaluación productiva”*. Ponencia presentada en el Congreso en Docencia Universitaria, organizado por la Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA. Buenos Aires, 17 y 18 de octubre de 2013.

---

<sup>27</sup> Se refiere a las distintas disciplinas –y, por ende, a las asignaturas en las que desarrollan la PDS- de acuerdo con la carrera de profesorado que cada pareja pedagógica cursa.

## Juego de Roles: Una experiencia que nos acerca al entendimiento de las complejidades de las regiones productivas de la Argentina.

- ❖ **LOPEZ BENEITEZ MANUEL ADOLFO** | manu.lopezbeneitez@gmail.com
- ❖ **ASENJO PATRICIA** | forespatri.pea@gmail.com
- ❖ **CIOCCHINI FLORENCIA INDIRA** | florciocchini@gmail.com
- ❖ **GRAMUNDO ALDO** | ceciseibane@hotmail.com
- ❖ **SEIBANE CECILIA** | aldogramundo@agro.unlp.edu.ar

FCyF, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

La educación universitaria se encuentra en un punto de inflexión: las diferentes franjas etarias entre docentes y estudiantes, los planes de estudio muchas veces obsoletos y jóvenes que crecen y se desarrollan en un mundo cada vez más interconectado. Ser conscientes de esta situación nos impulsa a construir alternativas junto a los estudiantes, innovando en la construcción de aprendizajes.

Las transformaciones son difíciles y han dado lugar a una multiplicidad de perspectivas en relación a las nuevas metodologías. Frente a esta creciente complejidad, se plantea la construcción de un modelo de simulación desarrollado para estudiantes de primer año de la carrera ingeniería forestal e ingeniería agrónoma en el marco del Curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP. A través del juego de roles, los estudiantes buscaron interpretar la realidad de algún sector agrario (preestablecido) de la Argentina, mediante la representación de un actor social del área elegida. La estructura en la cual se basa esta simulación permite abordar las realidades de diversos territorios, con una problemática de la región elegida como precursora del debate. Esta metodología práctica genera la apropiación



de los contenidos curriculares de la materia en cuestión a través de un juego de debate, donde docentes y estudiantes construyen un ambiente propicio para que estos últimos sean protagonistas de su propia educación.

**PALABRAS CLAVE:** Juego De Roles, Regiones Productivas, Territorios, Actores.

## 1. INTRODUCCIÓN

El Curso Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales (ICAyF) de la FCAyF-UNLP se dicta en el primer año de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal con el objetivo de que el estudiante logre tener un contacto inicial con la realidad agropecuaria y la práctica científica en la que deberá desempeñarse como profesional. A lo largo del curso, se propone ir desarrollando una visión holística del objeto de estudio, generando habilidades de observación y análisis de los componentes biológicos, tecnológicos, económicos y sociales de los sistemas de producción y de las cadenas agroalimentarias y foresto-industriales.

Año tras año, docentes y ayudantes, debaten acerca de los contenidos curriculares y desarrollan estrategias e innovaciones pedagógicas. Con el objetivo de mejorar la calidad educativa y la comprensión por parte del estudiante.

A partir del 2014, se incluyó la temática con los contenidos de región agro-productiva.

Acordando con Valenzuela (2007): “En el enfoque regional, la unidad de observación, análisis e intervención se estructura a partir de la integración de los elementos espacio-temporales: el entorno geográfico y la dimensión histórica. (...) no se trata de un espacio neutro: aparece siempre ordenado, organizado por agentes concretos en función de intereses y valores también objetivables, dentro de las limitaciones impuestas por los condicionamientos naturales y de los recursos materiales disponibles.” (2007:187-188)

Los ejes de análisis con los que abordamos las regiones productivas son:

1. Condiciones naturales de producción.
2. Construcción social del espacio.

3. Estructura productiva.

4. Principales problemáticas de la región.

Entendiendo que, según expresa Manzanal (2007), *“El territorio sintetiza relaciones de poder espacializadas, relaciones entre capacidades diferenciales para transformar, producir e imponer acciones y voluntades, sea bajo resistencia o no, bajo conflicto o no. Y esto no es más que entender que la producción social del espacio es un resultado del ejercicio de relaciones de poder”* (2007:33).

En ese contexto, en el mes de Marzo del 2017, algunos integrantes del Curso de ICAYF comenzamos a construir una estrategia didáctica con el objetivo de mitigar las problemáticas que aquejan a la internalización de los contenidos de esta unidad temática. Después de mucho debate se propuso desarrollar la metodología del juego de roles.

El objetivo principal de la metodología propuesta fue que el estudiante se vincule con dichos contenidos de la materia desde otra perspectiva, involucrándose en las problemáticas actuales de los diversos territorios de las regiones productivas, comprendiendo las interacciones de los actores presentes.

De las ocho comisiones que pertenecen al Curso, dos de ellas llevamos adelante esta experiencia piloto. El equipo de trabajo quedó conformado por un docente de la Comisión Forestal, una docente de la Comisión Agronómica, cada uno con sus ayudantes y un integrante de la Unidad Pedagógica de la Facultad.

El equipo se reunió periódicamente con el objetivo de construir esta metodología de manera plural para desarrollarla en la Unidad temática de “Regiones Productivas de la Argentina”; bajo la denominación: “Mesa de Debate sobre el Desarrollo Regional”.

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

La construcción de la estructura del Juego de Roles fue producto de constantes debates dentro del equipo de trabajo. El formato de simulación utilizado fue tomado de la ONG NEXXOS, de la ciudad de Mar del Plata: a partir de las experiencias logradas en sus simulacros educativos aplicada en la enseñanza media. Este esquema se fue adecuando a los objetivos del Curso ICAYF.

El curso de ICAYF destina a la unidad temática de Regiones Productivas una totalidad de 6 encuentros. La innovación educativa fue compartida a los estudiantes en el encuentro previo al inicio de la temática en cuestión, y a partir del mismo se continuó trabajando en la preparación del Juego de Roles. A lo largo cuatro clases, se dividieron las mismas en dos momentos: el primero, donde se desarrollaban las clases expositivas y con un contenido mayormente teórico, a cargo del docente, y en un segundo momento, se trabajaba sobre el Juego de Roles.

**Tabla 1 (calendarización de las actividades en el aula)**

	Calendario 2017					
	19/5	9/6	16/6	23/6	30/6	7/7
<b>1° momento (2 hs)</b>	Introducción a las problemáticas del sector Agro-Forestal	Introducción a Regiones Productivas y análisis de la Región de Cuyo	<b>Pre-entrega del Documento de</b>	Análisis de la Región Pampeana y Región Patagónica	Análisis de la Región NEA y Región NOA	<b>Juego de Roles: “Mesa de Debate sobre el Desarrollo Regional”</b>
<b>2° momento (2 hs)</b>	<b>Se compartió con los estudiantes la dinámica propuesta de Juego de Roles</b>	<b>Explicación del Juego de Roles y Documento de Posición</b>	<b>Posición y armado de discursos</b>	<b>Explicación Reglamento</b>	<b>Consultas</b>	

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En primer instancia elaboramos el Reglamento de la “**Mesa de Debate sobre el Desarrollo Regional**” (Véase anexo), en este documento queda explicitado el fundamento de la dinámica, la estructura del juego de roles y los derechos y responsabilidades de los participantes.

La metodología del Juego de Roles se plasma en una Mesa de Debate. En esta experiencia, los estudiantes representaron a los distintos actores sociales que están vinculados/afectados por una problemática determinada, circunscripta a un territorio definido. En este simulacro la institución que convocó al debate fue la Universidad Nacional de La Plata-UNLP (representada por docentes del Curso) y quienes debatieron fueron los actores del sector agro-forestal (representados por los estudiantes). La problemática elegida fue acordada con los estudiantes. Surgió de un conjunto de problemáticas actuales identificadas en un territorio particular.

La Problemática, los territorios de análisis y los actores definidos fueron:

### a. Comisión de Agronomía (22 estudiantes):

**Problemática:** Agriculturización

**Territorio:** norte de la provincia de Buenos Aires, sur de la provincia de Santa Fe.

**Actores:**

1. Federación Agraria Argentina (productores Familiares ubicados en la región abordada. Se dedican a la agricultura y ganadería en superficies menores a 150 ha.)
2. Organización Pueblos Fumigados
3. Productores Hortícolas de Rosario
4. Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA)
5. Sociedad Rural Argentina (SRA) (Productores mixtos de la zona con superficies mayores a las 200 ha.)
6. Empresa Monsanto
7. CONICET-Investigadores-
8. Federación Argentina de Contratistas de Máquinas Agrícolas
9. Industria y Exportación (representantes de Cargill en Argentina)

10. Diputado de la Nación de la Comisión de Agricultura

**b. Comisión Forestal (29 estudiantes):**

**Problemática:** Agriculturización

**Territorio:** norte de la provincia de Santa Fe y sur de la provincia de Chaco.

**Actores:**

1. Productor Algodonero
2. Productor Forestal (madera nativa)
3. Productor Agrícola (sojero)
4. Productor Ganadero
5. Instituto de Tecnología Agropecuaria (INTA)
6. Pueblos Originarios
7. Greenpeace
8. Vida Silvestre
9. CONICET
10. Estado provincial chaqueño
11. Estado nacional
12. Industria Forestal (de madera nativa)
13. Industria Textil algodonera

En la Mesa de Debate se buscó discutir respecto a la problemática común de todos los actores, desde el posicionamiento socio-político que atraviesa a cada actor social. Así mismo que los estudiantes puedan identificar y apropiarse de la complejidad que atraviesa a cada sujeto y, por lo cual, a la misma realidad. Por ello, cuando hablamos de Juego de Roles identificamos, por lo menos dos, momentos claves para su desarrollo: (ver Tabla 1)

**1) Preparación (tiempo total requerido: 12 horas en aula)**

**Presentación y explicación del Juego de Roles** (tiempo requerido: 3 horas en aula)

**Comprensión del Reglamento** (tiempo requerido: 2 horas en aula)

**Documento de Posición** (tiempo requerido: 5 horas en aula)

En el caso de no haber sido suficiente el tiempo, también implicó que los estudiantes le destinen tiempo en sus casas a la profundización y/o terminación de este documento.

Proceso de investigación de cada rol, ¿Qué se investiga? Se investiga al actor social que se va a representar: posicionamiento sociopolítico, historia social, caracterización del entorno en el cual desenvuelve su accionar y cómo se vincula con la problemática a debatir. Esta instancia se consolida con la elaboración del Documento de Posición, que es la herramienta necesaria para que cada actor social/rol pueda participar y habitar la instancia de debate. Desde el curso desarrollamos un documento de posición para ser tomado como ejemplo (véase anexo).

En la experiencia desarrollada en FCAyF cada rol/actor estuvo representado preferentemente por una dupla de estudiantes.

**Formato del Documento de Posición:**

- a. Actor que lo presenta
- b. Problemática
- c. Presentación y proyectos en funcionamiento: aquí se detalla la postura del Actor sobre la problemática y todos los proyectos que el actor esté llevando adelante en relación al tema, desde políticas públicas a actividades público-privados, dentro del territorio y fuera de él.
- d. Propuestas
- e. Bibliografía utilizada

**Consulta previa al Juego de Roles** (tiempo requerido 2 horas en aula)

**2) Debate (tiempo total requerido: 4 horas en aula)**

Se consustanció la última clase de la cursada. Es la instancia de “juego” propiamente dicha. Fue el momento de “pasar por el cuerpo” todo ello que se ha investigado en relación al rol/actor social que se representó. Aquí fue menester que los actores fuesen coherentes en sus

alocuciones y accionar con los lineamientos exployados en su Documento de Posición. Esta instancia se enriqueció a partir de una actitud proactiva por parte de los estudiantes.

***Mesa de Debate*** (tiempo requerido: 2 horas 30 minutos en aula)

Cada uno de los participantes se presentó desde su rol social y su posicionamiento a priori respecto a la problemática a debatir. Luego de las presentaciones cada actor social pudo ser interpelado por el resto. Durante esta etapa también pueden darse otras instancias de debate, como las surgidas por las “Mociones”. (Ver reglamento, anexo)

En un ambiente de respeto, los representantes de la UNLP fueron coordinando el debate para que todos los actores presentes pudieran explicar y justificar sus posturas frente a las problemáticas.

***División en Bloques*** (tiempo requerido: 1 hora 30 minutos en aula)

Instancia que le sucede a la presentación de cada actor social. La UNLP presentó los dos bloques asignados, en cada uno de ellos se discutieron subtemas distintos derivados de la problemática principal con el objetivo de sintetizar recomendaciones de políticas públicas para subsanar la problemática en cuestión. Además de presentar los acuerdos y desacuerdos generados en cada uno de los bloques.

Con este resultado finalizó el simulacro educativo de la “Mesa de Debate sobre el Desarrollo Regional”.

### **3. CONCLUSIONES**

Hemos podido construir una nueva forma de abordar los contenidos curriculares a través de la creatividad y de la innovación. La dinámica del Juego de Roles es una instancia que permite a ver la realidad de otro modo.

La búsqueda de información a través de diferentes medios (Internet, entrevistas a actores), la capacidad de comprender, elaborar, reflexionar, hacer síntesis, problematizarse, preparar el cuerpo para posicionar un rol, e interpelar a otros, han sido motores de esta experiencia. Herramientas que no siempre se logran dentro del aula con las dinámicas tradicionales.

En la Mesa de Debate las duplas de estudiantes expusieron lo investigado, discutido, corregido y su vez fueron interpelados por sus pares en roles antagónicos; lo que les permitió comprender la complejidad del territorio analizado y representado. Apropiándose de los contenidos curriculares y comprendiendo las relaciones de poder entre los diferentes actores de los territorios, al mismo tiempo que eran artífices de una innovación educativa.

Quizás, construyendo estas metodologías, comenzamos a decolonizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

## **ANEXO**

### **REGLAMENTO DEL JUEGO DE ROLES**

#### **“Mesa de Debate sobre el Desarrollo Regional”**

##### **Síntesis:**

El presente Simulacro es una estrategia pedagógica propuesta por el Curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y forestales en conjunto con la Unidad Pedagógica de la Facultad de las Ciencias Agrarias y Forestales.

Los estudiantes de las comisiones representarán diversos actores de Regiones Productivas de la Argentina. Mediante una “Mesa de debate sobre el Desarrollo Regional”, convocada por la Universidad Nacional, los estudiantes debatirán en función a una problemática pre-establecida. El Simulacro se dividirá en 2 partes: Un Debate en General y una División en Bloques. Por último, una vez finalizado el simulacro, desarrollaremos un análisis del mismo en conjunto con los docentes a cargo.

### **REGLAMENTO GENERAL**

#### **Parte I: Disposiciones generales**

##### **1. Introducción**



**Artículo 1:** la “Mesa de Desarrollo Regional”, a desarrollarse en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF) de la Universidad Nacional de la Plata, es un evento académico organizado por la Cátedra de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales.

**Artículo 2:** la mesa abrirá al debate, convocado por la Universidad Nacional, entre diversos actores de un territorio de una región productiva en particular, con el objetivo de desarrollar una síntesis de las problemáticas que posee dicho territorio. Esas problemáticas serán abordadas y se espera que los actores sugieran resoluciones elaboradas en forma de recomendaciones de políticas públicas.

**Artículo 2 bis:** los territorios de análisis serán:

*a. Comisión de Agronomía:* norte de la provincia de Buenos Aires, sur de la provincia de Santa Fe.

*b. Comisión Forestal:* norte de la provincia de Santa Fe y sur de la provincia de Chaco.

**Artículo 3:** el objetivo del Simulacro es la internalización de los contenidos curriculares, específicamente para la comprensión de las Regiones Productivas de la Argentina. Partiendo de una problemática pre-establecida, desarrollaremos el debate desde las diversas dimensiones de análisis:

*a. Condiciones naturales de producción.*

*b. Construcción social del espacio.*

*c. Estructura productiva.*

**Artículo 4:** se desarrollará un ambiente donde los estudiantes puedan comprender la realidad agropecuaria y forestal desde una perspectiva holística, donde sean ellos quienes desarrollen la conciencia sobre las diversas problemáticas regionales, el respeto hacia la diversidad de opiniones.

## **2. Estructura del Simulacro**

### **DE LA MESA DE DEBATE**

**Artículo 5:** el Simulacro contará con un plenario deliberativo llamado “Mesa de Debate”, donde estarán representados diversos actores de las Regiones Productivas.

## DE LOS ROLES (ACTORES)

**Artículo 6:** todos los actores deberán estar representados por más de un estudiante.

**Artículo 7:** los participantes tienen las siguientes atribuciones:

- a. Representar el rol que se les ha asignado previamente.
- b. Hacer uso de la palabra.
- c. Hacer uso del voto en nombre del Actor que representa.

## DE LOS COORDINADORES

**Artículo 8:** el Cuerpo de Coordinadores del Simulacro está conformado por integrantes del Curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales y la Unidad Pedagógica de la FCAyF.

**Artículo 9:** la Mesa de Debate Regional poseerá Coordinadores, que en representación de la Universidad Nacional, dirigirán el debate. Los Actores podrán dirigirse a los Coordinadores siempre y cuando lo hagan respetando las formas.

Docentes y visitantes

**Artículo 10:** está permitida la asistencia de estudiantes no participantes del Simulacro y otras personas no afines al evento. Deberán ingresar en silencio, sin alterar el procedimiento de los debates.

## 3. Normas de comportamiento

**Artículo 11:** todos los integrantes del Simulacro (Coordinadores y Actores) deben llevar siempre su credencial a la vista.

**Artículo 12:** las vestimentas tradicionales que representan la cultura de cada actor serán respetadas por la Organización.

**Artículo 13:** queda estrictamente prohibido a los integrantes del Simulacro:

- a. Usar el celular durante las sesiones.
- b. Usar dispositivos electrónicos, de cualquier índole, excepto para llevar información guardada con anterioridad; no se podrá acceder a internet con dichos dispositivos.

**Artículo 14:** todos los integrantes del Simulacro se comunicarán entre sí en un tono de respeto.

#### 4. Desarrollo del Simulacro

**Artículo 15:** En caso de realizarse votaciones en el transcurso del Debate en General a cada Actor le corresponde un solo voto en cada una de las votaciones, sin importar la cantidad de estudiantes presentes en las sesiones.

**Artículo 16:** los Coordinadores podrán comunicar en cualquier momento del Simulacro la existencia de una situación de emergencia regional que necesite de la atención de los actores presentes.

**Artículo 17:** cuando los Coordinadores lo crean pertinente o la mayoría de los actores lo soliciten, podrá habilitar un Receso. Éste podrá adquirir dos modalidades, a saber:

- Receso con Permanencia en el Aula: los Actores podrán pararse, hablar y desplazarse únicamente en el aula y sin perder el propio rol.
- Receso sin Permanencia en el Aula: las Delegaciones podrán tener movilidad dentro y fuera del Aula, sin perder el propio rol

**Artículo 18:** todos los Actores podrán hacer uso de las Mociones para pedir que se considere una situación o propuesta durante el desarrollo del debate, debiendo expresar el tipo de moción a pedir. Existen 3 (cinco) tipos de mociones:

*a. Moción de Pregunta*

- solicitar un nuevo punto de interpelación para un Actor (con consentimiento de dicho Actor).

*b. Moción de Comentario*

- solicitar un derecho a comentario a mano alzada.

La moción no podrá interrumpir a ningún Actor ni a los Coordinadores cuando se encuentre en uso de la palabra. Los coordinadores podrán denegar, aceptar, o someter a votación, la propuesta.

- c. Moción de Duda: es un pedido de clarificación del procedimiento que se está llevando a cabo en el Debate.*

## **Parte II: Sobre la Mesa de Debate**

### **1. De la composición**

**Artículo 19:** En la Mesa de Debate están representados los Actores más reivindicativos de los territorios de las Regiones Productivas.

### **2. Sobre el debate**

**Artículo 20:** la Mesa de Debate realizará, en primera instancia, un Debate en General sobre la problemática a tratar y luego una división en dos Bloques para sintetizar las recomendaciones de Políticas Públicas.

### **3. Sobre el debate en general**

**Artículo 21:** cada Orador dispondrá de un tiempo máximo de 3 minutos para hacer una presentación de su rol y, luego, exponer su posición sobre el tema que se está debatiendo.

**Artículo 22:** cualquier Actor podrá ser interrogado luego de hacer uso de la palabra exponiendo su posición.

**Artículo 23:** los Coordinadores guiarán el Debate otorgando la palabra a mano alzada. En caso de considerarlo necesario podrá elaborar una lista de oradores.

**Artículo 24:** las Delegaciones deberán mantener visible su cartel del Actor que representan al momento de dirigirse a la Asamblea.

### **4. Sobre la división en dos Bloques**

**Artículo 25:** luego del debate en general, los Actores se dividirán en bloques de acuerdo a lo defina el equipo Coordinador y realizarán Recomendaciones de Políticas Públicas para la Universidad Nacional.

## 5. De las Recomendaciones de Políticas Públicas

**Artículo:** las Recomendaciones de Políticas Públicas deberán ser redactados con formalidad.

Deberán contar con la siguiente estructura:

- a. *Problemática: refiere al tema que está siendo tratado.*
- b. *Número de Bloque. (1 o 2)*
- c. *Actores que integran el Bloque.*
- d. *Actores que avalan las Recomendaciones: aquellos Actores que están de acuerdo con las Políticas Públicas redactadas.*
- e. *Documentos y cuestiones previas importantes para el tratamiento de la problemática.*
- f. *Medidas prácticas que proponen respecto a la problemática.*

### Anexo I: Análisis del desarrollo del Simulacro

**Artículo 1:** una vez concluido el Debate en general, la división en Bloques y las Recomendaciones de Políticas públicas se dará por finalizado el Simulacro Educativo. Se volverán a establecer los roles docente-estudiante.

**Artículo 2:** Se realizará un análisis acerca de las diversas opiniones de los actores, las dificultades que encontraron para incorporar su opinión y el justificativo de las Recomendaciones de Políticas Públicas.

**Artículo 3:** docentes y estudiantes evaluarán la estrategia pedagógica de manera verbal y luego se realizará una síntesis escrita que estará a disposición del Curso de ICAYF.

### Anexo II: Documentos de Posición

**Artículo 1:** todos los Actores deberán presentar un Documento de Posición, previo al Simulacro, en la fecha que determinará los respectivos docentes del Curso de ICAYF.

**Artículo 2:** el Documento de Posición contendrá los lineamientos generales de la postura del Actor que le tocara representar a los estudiantes, sobre cada una de las Problemáticas abordadas en la Asamblea General.

**Artículo 3:** durante el desarrollo del Simulacro, los delegados y embajadores deberán ser coherentes en sus alocuciones y accionar con los lineamientos expuestos en su Documento de Posición.

**Artículo 4:** el Documento de Posición es un único documento con secciones para cada órgano donde el país tenga representación y tendrá el siguiente formato:

*a. Actor que lo presenta*

*b. Problemática principal*

*c. Presentación y proyectos en funcionamiento: aquí se detalla la postura del Actor sobre la problemática y todos los proyectos que el actor esté llevando adelante en relación al tópico, desde políticas públicas a actividades público-privados, dentro del territorio y fuera de él.*

*d. Propuestas*

*e. Bibliografía*

## **ANEXO**

### **Ejemplo de Documento de Posición**

#### **DOCUMENTO DE POSICIÓN**

**Actor:** Productores Familiares Vitivinícolas

**Problemática/Tema:** Reconversión (reestructuración o modernización) del sector vitivinícola

#### **Contexto:**

Nos encontramos inmersos en la Región de Cuyo, esta comprende una superficie de 315.255 Km<sup>2</sup>, y se encuentra ubicada hacia el oeste de la República Argentina, abarcando tradicionalmente las provincias de Mendoza, San Juan y de San Luis, que comparten una igualdad cultural y tradición histórica en común.

Una de las actividades más importantes es el cultivo de uva o vid y la fabricación de vinos, siendo la región reconocida por la excelencia de sus uvas y su producción vitivinícola. En las

provincias de Mendoza y San Juan se centraliza el mayor porcentaje de bodegas y viñedos del país. Si bien durante la primera mitad del siglo XX la industria vitivinícola argentina empezó a sortear sus primeras dificultades importantes, en la segunda mitad se llegó al récord de consumo per cápita en el mercado interno que promedió los 88 litros anuales. La década del '80 vio a la vitivinicultura nacional atravesar una de las peores crisis de su historia, mientras que a principios de los '90 comenzó la recuperación del sector a través de la reconversión vitivinícola, la integración de productores, y el establecimiento definitivo del fraccionamiento en origen. Además, la industria comenzó a proyectarse a los mercados internacionales, llegando al 2000 con un crecimiento en las exportaciones, profundizando el proceso de reconversión, lo que implicó mejoras cualitativas en los viñedos, y la incorporación de tecnologías y prácticas modernas de vinificación en bodegas. En el año 2010 la cantidad de establecimientos elaboradores (bodegas) fue de 983 que en comparación con 796 en 2001, situación que representa un crecimiento del 23,5 %. Las hectáreas cultivadas con vid han evolucionado positivamente al cabo del período desde 2001 a 2009 en un 12%, ya que la misma pasó de 204.133 has., en el año 2001 a 228.575 has., en el año 2010.

### **¿Qué pasa con nosotros, los pequeños productores vitivinícolas?**

La presión para la reconversión (reestructuración o modernización) en nuestro sector tuvo efectos negativos. Este fenómeno queda claramente identificado con la constante desaparición -o el peligro cierto de que ello ocurra- de una franja mayoritaria de tales productores.

En el Plan Estratégico de la Vitivinicultura, que es el eje articulador de las políticas estatales a partir de 2004, se admite que 8.000 productores (algo así como el 40 % del total) están en riesgo de desaparecer.

### **¿Cuál es la situación de nuestras Unidades Productivas?**

- Viñedos envejecidos, como característica saliente de la plantación, lo que los obliga a un reemplazo total si se pretenden adaptar a las nuevas demandas de materia prima.

- Obsolescencia de factores de producción, lo que se hace evidente en la dotación de bienes de capital, envejecidos o de tecnología no adaptada a las emergentes exigencias.
- Multifuncionalidad productiva, aspecto que se refiere a la modalidad con que se encaran en la finca varias actividades tendientes a garantizar la reproducción simple de la unidad familiar a través de la estrategia dominante, que se orienta a la subsistencia antes que pretender la capitalización de la unidad productiva.
- Escaso nivel de representación colectiva, manifestado por la no adhesión a organizaciones sociales que postulan la defensa de los intereses grupales. Esta cuestión refleja una actitud generalizada de aislamiento o individualismo, fruto de las dificultades de supervivencia.
- Bajo interés tecnológico, caracterizado por un difundido rechazo a la adopción de tecnologías sofisticadas, con elevado impacto en la productividad física de la producción. En esta actitud juega un rol central el ya citado promedio de edad avanzado que se observa en el nivel de conducción de las fincas vinculadas con este sector.
- Gran parcelación de tierras por herencia, fruto de un sucesivo proceso de fragmentación de los predios cuando los trámites sucesorios asignan a cada heredero la cuota-parte que les corresponde. En la medida en que se trata de parcelaciones que afectan a unidades productivas de reducido tamaño su ulterior división en otras, aún menores en superficie, coloca a muchos productores en la imposibilidad de seguir trabajándose en tanto lo que se obtiene como ingreso por lo producido se va tornando crecientemente inferior al costo de reproducción de la unidad familiar.
- Pauperización creciente de nuestro sector, por falta de ingresos suficientes para afrontar el costo de producción familiar.
- Envejecimiento poblacional, en la medida en que los agricultores de la vida de mayor edad no logramos retener parte o toda nuestra descendencia, ante las desalentadoras perspectivas de ingreso a futuro y permanecen en las fincas;
- Escasa o nula capacidad de financiamiento, dado el sucesivo fracaso de las experiencias puestas en marcha por los organismos especializados de la región o la banca estatal o privada, La posibilidad de llegada a los canales de financiamiento formales resulta dificultosa por los requisitos impuestos a más de que, si se contara con tal aporte de



capital en forma de crédito blando, las posibilidades de reconversión son escasas con ese solo recurso. La transformación estructural de la finca, tanto en métodos de producción, plantación de nuevas vides, manejo de la gestión, modalidades de comercialización, etc. adquieren, en tal reconversión, tanto o más significación e importancia, ya sea por su incidencia directa como por la necesidad de que se implementen en forma coordinada con la recepción de los fondos requeridos a tal efecto.

Todas estas caracterizaciones, basadas sobre un extenso listado de procesos económicos, sociales y ambientales que afectan diferencialmente a los productores agrícolas ha ido impactando fuertemente sobre nuestra supervivencia y poder negociador durante todo el proceso de transformación tecnológica y económica de la cadena vitivinícola.

## PROPUESTAS

- Asociarse para comprar insumos, vender su producción y usar maquinarias y equipos (generar políticas estatales que exigen la asociación para percibir un determinado beneficio; entre ellas, Cambio Rural).
- Planificación de un sistema de comercialización de los productores no integrados, poner a su disposición la información necesaria al momento de acudir al mercado, los mecanismos de arbitraje adecuados, la educación o el asesoramiento técnico suficiente para tomar las decisiones convenientes y, fundamentalmente, la integración en la cadena productiva.

## BIBLIOGRAFÍA

*Guía Cuyo. 2016. "Curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales". FCAyF, UNLP. Disponible en:*  
*[http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/34476/mod\\_resource/content/1/GUIA%20DE%20CUYO%20%202016.pdf](http://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/34476/mod_resource/content/1/GUIA%20DE%20CUYO%20%202016.pdf)*

Manzanal, M. 2007. "Territorio, Poder e Instituciones. Una perspectiva crítica sobre la producción del territorio". En "Territorios en Construcción. Actores, tramas y Gobierno, entre la cooperación y el conflicto". Manzanal, Arzeno y Nussbamer. Compiladores. Ed. CICCUS. Buenos Aires.

ONG NEXXOS, Simulacros Educativos (Matrícula 44161), Mar del Plata. Simulacro ONU, Reglamento General .[http:// www.nexxos.org/simonu.nexxos.org/p/descargas.html](http://www.nexxos.org/simonu.nexxos.org/p/descargas.html).

Rofman A. et al. (2008). "Subordinación productiva en las economías regionales de la posconvertibilidad". Economías Regionales. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0Bw4o9hmLEONWtkVOTldzY1Q0WFU/view>

Sili, M. y otros (2011). "La problemática de la tierra en argentina. Conflictos y dinámicas de uso, tenencia y concentración". FIDA.

Valenzuela, C. (2007) "Abordajes recientes en torno a la investigación de las Economías Regionales. El caso del Nordeste Argentino". En: "La Argentina Rural del Siglo XX. Fuentes, problemas y métodos". Buenos Aires, Editorial La Colmena, 400 pp. 2007. (Compiladores Lázaro, S. y Graciano, O.), ISBN 978-987-9028-66- 7.

## “Luz, cámara, reproducción: manos a la obra”

- ❖ **BONAURA MARÍA CANDELA** | bonaura874@hotmail.com
- ❖ **GARCÍA MITACEK MARÍA CARLA** | carlagm23@hotmail.com

UNLP-FCV, Argentina.

### RESUMEN

En el presente trabajo se detallará la elaboración de un proyecto en relación a una reflexión de mejora en las clases prácticas de la materia Biotecnología de la Reproducción Animal, profundizando en el aprendizaje basado en problema (ABP). Esta asignatura surge de la división de la materia Reproducción Animal en el cambio de plan del año 2010. A partir de la reducción de carga horaria surgió el primer gran problema que fue la gran reducción hasta casi la pérdida de la práctica de las clases.

La materia presenta un régimen de cursada cuatrimestral, de carácter obligatorio, cursada en el 5 año de la carrera, con una carga horaria de 40 horas. La misma consta de 5 unidades, dictadas en 12 APO's (actividad práctica obligatoria). Éstas constan de una clase exponencial magistral a cargo de un docente encargado del tema, con una duración próxima a las 4 horas. Para poder mantener al menos alguna actividad práctica nos hemos centrado en dos Unidades, las cuales fueron modificadas combinando 3 horas de teoría y 1 hora de actividad práctica por día/semana. En la parte práctica los alumnos se dividieron en grupos por orden alfabético en un máximo de 8-10 estudiantes debiendo resolver la actividad propuesta (situación basada en problema). Al finalizar la materia debían resolver un caso reproductivo con el uso de materiales de laboratorio provistos por la cátedra para tal fin, explicando la selección de dichos materiales y los pasos llevados a cabo. Se trató que al menos cada uno de los grupos tuviera dos tutores, uno de los cuales fuera un docente de experiencia (Profesor titular – Ad-junto) junto con Ayudantes simples rentados y ad-honorem. Un proyecto de intervención tiene como objetivo introducir mejoras en los procesos donde se hayan detectado fallas o procedimientos

susceptibles de tener mejoramiento. La intervención didáctica requiere generar interacción con los profesionales para compartir códigos y enriquecer los distintos marcos teóricos (Porbe C. y col.) Un primer acercamiento es lograr identificarlos consecuentemente se elabora un diagnóstico se delimita el problema siendo necesario justificar y fundamentar la intervención. Es decir, porque y para que se pretende realizar el proyecto. Se proponen los objetivos de la intervención, a donde se pretende llegar, que se espera lograr al final del proyecto y se elaboran estrategias. Deben determinarse los recursos, tiempos, participantes, formas de evaluación y seguimiento (Navarrete Mosqueda, 2011). Para realizar un proyecto podrían tenerse en cuenta las siguientes preguntas: ¿Qué hacer?, ¿Para qué?, ¿A quiénes?, ¿Con quiénes?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Cuánto?, ¿Cómo? ¿Con qué? Evaluación.

Haremos referencia a otros proyectos que sirvieron como precedentes del actual.

Como menciona Navarrete Mosqueda nuestros objetivos narran los propósitos del proyecto, la visión que pretende alcanzar al final del proceso. (Navarrete Mosqueda, 2011). Este proyecto se decidió emprender pensando en los alumnos próximos a recibirse y convertirse en profesionales. Siendo estos los beneficiarios directos o finales, pero impactando de manera indirecta sobre la sociedad y los pacientes-casos de reproducción que atenderán.

**PALABRAS CLAVE:** Practicas de Intervención, Aprendizaje basado en problema.

## 1. INTRODUCCIÓN

Resulta de gran importancia para el médico veterinario que se incorpora al mercado laboral conocer y reconocer las necesidades de quienes acuden a la atención veterinaria, tanto en la clínica como en sistemas de producción. Para que este objetivo sea cumplido, en parte se requiere de la familiarización con situaciones en las que se encontrarán los profesionales habitualmente cuando comiencen a ejercer su labor. Con miras de lograr una mejora en el aprendizaje y una emancipación de los alumnos (Sáez Carrera, 1993); nuestro proyecto pretende la integración de conocimientos teórico-prácticos, y asumir el compromiso de lograr mejoras. “Todo grupo social se ha preocupado por enseñar a las nuevas generaciones las

diversas prácticas que garantizan la supervivencia individual y colectiva. Era ineludible una formación teórica previa al aprendizaje de una práctica y que algunos ejercicios prácticos debían llevarse a cabo como cierre final de esa formación.” (Sanjurjo L. 2012.). El trabajo en equipo permite que los estudiantes se organicen, distribuyan tareas e intercambien información. Tanto los colegas como los estudiantes pueden aportar y enriquecer en el encuentro desde la reflexión socializada en el camino de enseñar una práctica (Sanjurjo L., 2012). Creemos que la heterogeneidad de los grupos con los que hemos propuesto trabajar provoca la ayuda entre unos y otros, promoviendo intercambios que favorecen el crecimiento de cada uno de los integrantes.

La combinación teoría-práctica requiere la integración grupal que habilita, un grupo de aprendices que coopera, y en el centro, la práctica, que implica una realización, una obra que requiere un saber, que es singular en sus detalles y común a otras obras en su función (Sanjurjo L., 2012). La teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de esta (Sanjurjo L, 2012).

Abordar el problema de la relación teoría-práctica supone, según Carr *“mejorar las teorías empleadas por los docentes para dar sentido a sus prácticas los problemas educativos ocurren cuando hay algunas diferencias entre lo que realmente sucede cuando los practicantes se dedican a fines educativos y a su comprensión más o menos exacta de lo que está sucediendo”* (Carr y col., 1988). Los docentes visualizan la enseñanza como un proceso complejo que requiere de análisis, reflexión, toma de decisiones, diseño de la práctica y construcción de herramientas conceptuales que mejoren la calidad de la tarea, promoviendo aprendizajes con sentido para los estudiantes.

El estudio de casos clínicos reproductivos es una estrategia de enseñanza que conecta la teoría con la práctica real, es la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje significativo (Sánchez Moreno y col., 2008). Este debe adecuarse a los objetivos propuestos en el proyecto.

En el presente trabajo se detallará la elaboración de un proyecto en relación a una reflexión de mejora en las clases prácticas de la materia Biotecnología de la Reproducción.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- **Unidad de Biotecnologías de la Reproducción Animal:** “Criopreservación de semen”
  
- **Población de Estudiantes:** Los estudiantes pertenecen al segundo cuatrimestre de quinto año del plan de estudio 406/14 de la carrera de Ciencias Veterinarias de la FCV UNLP.
  
- **Objetivo General:** Capacitar al estudiante para que pueda de realizar practicas reproductivas en las distintas especies.
  
- **Objetivos Específicos:**
  - Capacitar al estudiante para que pueda integrar los conocimientos adquiridos en los años previos de la carrera para ser aplicados.
  - Capacitar al estudiante para interpretar los hallazgos y estimar la influencia de los mismos en los casos problemas.
  - Capacitar al estudiante para afrontar situaciones frecuentes de la clínica reproductiva diaria.

En los primeros años de implementación de esta nueva metodología surgieron al menos dos inconvenientes fácilmente distinguibles como incidentes críticos, por un lado, algunos alumnos no estaban de acuerdo, ya que en los primeros casos problemáticos implicaba que tuvieran que reunirse fuera del ámbito académico, y que no había un trabajo equitativo entre los distintos integrantes del grupo. Y por otro lado, se solicitaba la exposición por parte de los grupos, que se convirtió en meras repeticiones de la clase dada por los docentes, sin que los estudiantes puedan incorporan y asimilar los conocimientos de manera tal que les permitiera la resolución del caso problema. Lo que llevó a sucesivas reuniones por parte del grupo docente para realizar una autocrítica y la búsqueda de nuevas soluciones que pudimos implementar en el proyecto actual. En el cual se decidió eliminar estos dos puntos críticos y la

resolución de los problemas se llevaron a cabo durante el desarrollo de las clases en el aula. Se utilizaron distintos tipos de problemas como anagramas, crucigramas, completar cuadros, situaciones problemáticas.

Un plan debe ser flexible abierto, descentralizado, participativo, auto gestionado e interdisciplinario (Pérez Serrano, 2002).

Una vez cumplida la resolución del APB, los alumnos participaron en el Laboratorio de la Cátedra y Servicio de Reproducción Animal de un caso modelo. Los grupos de estudiantes fueron dirigidos y supervisados por los docentes. Los estudiantes tuvieron disponibles los insumos y equipamiento necesarios para llevar a cabo esta actividad. Durante el desarrollo de la misma, demostraron la integración de los conocimientos y comprensión del tema de la unidad. Para las Unidades Sincronización e inducción de la ovulación – Inseminación Artificial se plantearon problemas a resolver y discutir que requirieron la integración de lo expuesto en las clases teóricas. Siendo también los estudiantes dirigidos y supervisados por los docentes.

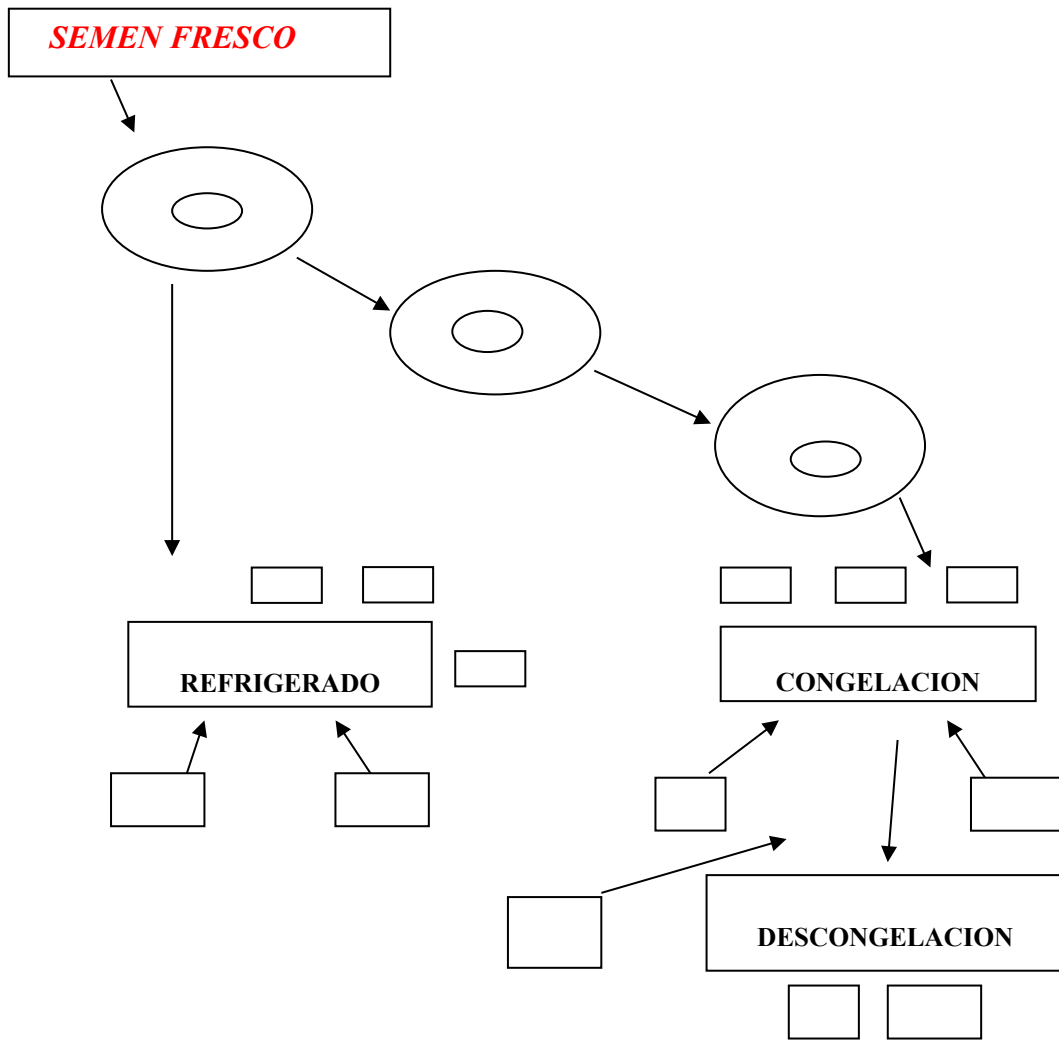
El trabajo en equipo permite que los estudiantes se organicen, distribuyan tareas e intercambien información. Es importante que exista bibliografía de circulación permanente en la cátedra.

**Figuras 1: Ejemplos de crucigrama y anagramas**

**Biotechnologías de la Reproducción-Primer encuentro**

1. C \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_
2. \_ \_ \_ \_ R \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_
3. \_ \_ \_ I \_ \_
4. \_ O \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_
5. P \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_
6. R \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_
7. \_ E \_ \_ \_
8. \_ S \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_ \_
9. \_ \_ \_ \_ E \_ \_ \_

- 10.                    -- R \_ \_ \_ \_ \_
- 11.                    \_ V \_ \_ \_ \_ \_
- 12.                    \_ \_ \_ \_ \_ A \_ \_ \_ \_ \_
- 13.                    \_ \_ \_ \_ \_ C \_ \_ \_
- 14.                    \_ \_ \_ \_ \_ I \_ \_ \_ \_ \_
- 15.                    \_ \_ \_ \_ \_ O \_ \_
- 16.                    \_ \_ \_ \_ \_ N \_ \_ \_ \_ \_





### 3. CONCLUSIONES

Nuestro problema principal enfatiza en la búsqueda de técnicas para evitar la desaparición de las habilidades prácticas reproductivas. Ya que su ausencia no solo afecta al sujeto durante su paso por la carrera, sino también repercutiendo en su futuro como profesional. A través de la mejora de los trabajos prácticos se puede articular la teoría con la práctica y proveer aprendizajes significativos que recuperen conceptos aplicables en la práctica reproductiva diaria.

*“Todo acto pedagógico da lugar a lo imprevisible. No es posible preverlo todo, planificar hasta los más mínimos detalles. Hay temas nacidos sobre la marcha, conceptos nuevos, experiencias capaces de iluminar todo un ámbito de problemas”* (Prieto Castillo, 1995).

Conviene estudiar las necesidades y los recursos de los que disponemos tanto personales como materiales, con el fin de salir al encuentro de las necesidades de una forma realista.

En nuestro proyecto de intervención utilizamos el método de aprendizaje basado en problemas, junto con actividades prácticas adaptadas a este nuevo modelo de plan de estudio universitario, en el que la aplicación de banda horaria y la consecuente reducción de carga horaria han llevado a una drástica disminución de las prácticas veterinarias. Esta estrategia permitió a los estudiantes relacionar los conocimientos científicos con la vida real (Davini, 2009).

Es conveniente desarrollar el pensamiento crítico durante la elaboración, desarrollo y aplicación de cualquier proyecto de trabajo. Como nos recuerda Litwin: Empezamos a teorizar sobre la práctica desde el momento en que partimos de esa práctica; pero hay un momento metodológico en que hacemos énfasis, intencionadamente, ordenadamente en esa reflexión (Litwin, 2008).

### BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, J (1997). *“Un problema: ¿Qué hacer para motivar a mis alumnos? En: Motivar para el aprendizaje. Barcelona, Edebe.*

- Barraza Macias, A (2010). "Elaboración de propuestas de intervención educativa". México, Univ de Durango.
- Barraza Macias, A (2013). "Construcción del problema generador de la innovación" En: Como elaborar proyectos de innovación educativa. México, Universidad de Durango.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. "Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado". Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- Davini, MC (2009). "Métodos para la acción práctica en distintos contextos". En: Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires, Santillana. Págs: 126-127.
- Edelstein (1999). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: Camilloni A y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.
- Enrique Ogliastrri (2006). "Para escribir un caso. Casos sobre casos. Experiencias con métodos de discusión en clase, Monografías Administración, 35, U. de los Andes, Bogotá, 1993 @áginas 151 a 165). Versión Junio 2006.
- Litwin, Edith (2008). "El Oficio en Acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas". En El Oficio de Enseñar. Paidós Educador.
- Navarrete Mosqueda, A. (2011). "¿Cómo se elabora un proyecto de intervención? Disponible en <http://uvprintervencioneducativa.blogspot.com.ar/2011/09/como-se-elabora-un-proyecto-de.html>.
- Pérez Serrano, G. (2002) "Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos". Madrid, Nancea. Cap 4. 2002.
- Perkins, D. "La escuela inteligente", Gedisa Edit., España, 1995.
- Prieto Castillo, Daniel (1995). "Prácticas de aprendizaje" en "Educar con sentido. Ediciones Novedades Educativas. U.N. Cuyo. Bs. As.
- Probe, C. Y otros. "La intervención pedagógica en una cátedra universitaria: experiencia que aporta a una didáctica de educación superior" Cátedra de odontología preventiva y comunitaria, Facultad de Odontología UBA.
- Sáez Carrera. (1993). "La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad". Revista in-teruniversitaria de pedagogía social N° 8pp. 89-6.

*Sánchez Moreno M.; Altopiedi M.; Lavié Martínez J. M. Investigación sobre género y liderazgo en la universidad. Vol. 1 2008.*

*Sanjurjo L. (2012). "Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales". Homo Sapiens. Ediciones. Rosario. Pp. 15-44; 151-182.*

## Educación superior en contexto de encierro. La experiencia de la FPyCS-UNLP

❖ VIVAS ARCE, VALERIA | materialesnatalia@yahoo.com.ar

❖ ZAPATA, NATALIA ROSANA | vva135@gmail.com

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

En este trabajo presentamos una síntesis reflexiva de los alcances que tiene el Programa Educación Superior en Contextos de Encierro que desarrolla la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP), cuyos criterios políticos y estratégicos de trabajo se fundamentan en el derecho humano a la educación y a la comunicación.

En primer lugar, enmarcamos conceptualmente la experiencia, luego describimos las acciones que diversos actores institucionales realizan en torno al mismo y, en tercer lugar, compartimos ejes reflexivos que recuperamos desde la perspectiva de los estudiantes nucleados en el Programa (la mirada de los/as estudiantes a partir de las encuestas que realizamos el primer día de clases).

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, Cárceles, Inclusión, Derecho.

### INTRODUCCIÓN

En nuestra tarea docente, enmarcada en este Programa educativo desde la universidad pública, concebimos a la educación y a la comunicación desde una perspectiva de derechos. El ejercicio de estos derechos, en particular en el contexto de los establecimientos de encierro

punitivo, actúan como resguardo de la condición de ser humano para aquellas personas que se encuentran procesadas y/o penadas (Scarfó, 2002) en tanto que posibilita a la persona “detenida” crear condiciones de posibilidad y ejercicio de la ciudadanía.

Si bien la educación universitaria es un derecho de las personas, más allá de su situación procesal, no forma parte de la educación oficial obligatoria. Por lo tanto, las experiencias de procesos educativos de nivel superior en contexto de encierro dependen de la voluntad política de las instituciones académicas y penitenciarias para favorecer acuerdos y generar acciones al respecto.

De esta manera, las instituciones universitarias comprometidas con la temática favorecen la puesta en marcha de programas y de este modo se da cumplimiento a leyes y derechos en la modalidad de educación en ámbitos de privación de la libertad, como ser, la ley 26.695, que garantiza el acceso a la educación pública a las personas privadas de su libertad, *“en todos sus niveles y modalidades, sin ningún tipo de restricción ni discriminación”*.

En la Universidad de La Plata se pueden identificar tres programas específicos:

- a) El Programa de educación en contexto de encierro, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS-UNLP);
- b) El Programa de Acompañamiento a Estudiantes Privados/as de la Libertad, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y
- c) El Programa de Educación Superior en Contexto de Encierro, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP).

En este último espacio institucional inscribimos nuestra experiencia docente con el dictado de las asignaturas Comunicación y Medios y Comunicación y Cultura, correspondientes al Ciclo Básico a las carreras Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social.

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

#### **Historización del Programa y los modos de participación de los/as estudiantes privados/as de libertad**

El Programa Educación Superior en Contextos de Encierro de la FPyCS-UNLP surge del acuerdo interinstitucional y la articulación que se inicia en 2005 entre el Ministerio de Justicia de la provincia de Buenos Aires, el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) y la casa de altos estudios. Se enmarca en la Secretaría de Derechos Humanos y la Secretaría Académica de la Facultad. Actualmente cuenta con más de trescientos estudiantes inscriptos y se desarrollan distintas modalidades de participación de las personas privadas de libertad: a) mesas de exámenes libre y mesas de examen de materias cursadas; b) cursadas en la Extensión de la Unidad 9; c) cursadas en sede de la Facultad de Periodismo (Diagonal 113 y 36); d) participación en talleres de tutorías, voluntariado y extensión universitaria.

Desde el año 2007, la Facultad realiza inscripciones a mesas de examen final libre a personas privadas de libertad provenientes de diversas unidades penitenciarias de la Provincia. Con dichos estudiantes la coordinación del Programa mantiene contacto telefónico y encuentros en las mesas de examen final. También con familiares (suelen llamar y/o recurrir a la oficina padres, hermanos/as y/o pareja de la persona detenida) para facilitar los trámites administrativos de inscripción, pases de nota, gestión de libreta, entre otros así como también informar traslados o situaciones de agravamiento en las condiciones de detención que impiden avanzar con los estudios.

En las mesas de examen final, se entrega en mano a los/as estudiantes fotocopias del material bibliográfico perteneciente a las materias libres (son ocho asignaturas optativas que se pueden rendir bajo dicha modalidad, de acuerdo con el Plan de estudios 1998). Las copias se consiguen por medio de donaciones y no son personales, sino que se dan en préstamo, dado que el objetivo es que se utilicen y luego queden en las bibliotecas de las Unidades y/o Centros de Estudiantes.

En 2009, se formaliza la Extensión Áulica Unidad 9, se trata de la primera carrera de la UNLP desarrollada intramuros que plantea una experiencia de formación superior, presencial. Se ubica en la Unidad Penitenciaria N°9 de La Plata para personas que se encuentran en esa Unidad, y en otras de la región. Bajo la modalidad de extensión áulica, se dictan materias correspondientes al Ciclo Básico de la Licenciatura en Comunicación Social, con los mismos contenidos y equipos docentes que componen las cátedras de la sede de la ciudad de La Plata. Desde entonces más de 250 estudiantes pasaron por las aulas. Se dictaron más de veinte materias, que involucra a cerca de treinta docentes en el proceso educativo y diversas

actividades académicas como fundación de una biblioteca, edición de productos comunicacionales (revistas, audiovisuales), desarrollo de clases de apoyo y realización de diversos eventos educativos-culturales; charlas debate; intercambio de experiencias, entre otras actividades organizadas conjuntamente con el Centro de Estudiantes Universitarios “Santo Tomás de Aquino”, emplazado en la Unidad 9.

Hasta el año 2016, se había llegado a un acuerdo entre el Servicio Penitenciario Bonaerense y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP que posibilitó que la mayor parte de los estudiantes asistiera a cursar a la sede académica trasladados en transportes y con custodias propias del SPB. No obstante, a partir de algunos incidentes, la Facultad elaboró un protocolo para regular y limitar medidas represivas dentro de su edificio. En respuesta a esto, el Ministerio de Justicia, de dónde depende el SPB, determinó que sus propios protocolos de seguridad no compatibilizan con las medidas de seguridad que cuenta el edificio de la Facultad, por lo tanto limitó las salidas a cursar en esa sede, a aquellos/as estudiantes que son habilitados judicialmente para acceder al sistema de monitoreo electrónico (asisten sin personal de custodia).

### **Articulaciones interinstitucionales**

A nivel interno, desde el Programa Educación Superior en Contextos de Encierro de la FPyCS-UNLP se trabaja en la articulación con otros proyectos, a partir de iniciativas de docentes de la casa de estudios, vinculados a extensión universitaria y voluntariado en ámbitos de privación de la libertad. Por citar un caso, se puede enunciar la gestión de la Comisión de Discapacidad de la Facultad que trabaja con personas privadas de libertad que participan del taller de Braille de la Unidad 9. En dicho proyecto, se realizan carteles indicadores en braille (señalética adaptada) destinados a la Facultad que son colocados en aulas y pasillos para la accesibilidad de estudiantes con discapacidad visual. Asimismo, la Comisión desarrolla actividades con el Centro de Estudiantes de la Unidad 8 de Mujeres para la digitalización de textos destinados a personas no videntes que cursan en la Facultad.

No obstante, la problemática carcelaria atraviesa los muros, los despachos de los Jueces, Fiscales, Ministros, personal del Servicio Penitenciario y la sociedad civil. Por tal motivo, el

Programa establece relaciones con diversas organizaciones sociales y académicas que trabajan la temática y con directivos de escuelas secundarias con sede en cárceles para que los/as estudiantes (privados/as de libertad o no) de Profesorado puedan realizar sus prácticas pedagógicas en dichos establecimientos.

Por otro lado, junto con universidades de todo el país, el Programa participa de los espacios construidos a nivel interuniversitario sobre educación en contextos de privación de la libertad. Incluso genera espacios de debate y discusión desde la propia Facultad en Jornadas, Congresos y Encuentros académicos. Estas articulaciones permiten fortalecer el trabajo de todas las universidades, como también profundizar el debate y la apuesta a una transformación sobre el sentido y el rol social de la Universidad Pública con esta población.

En tal sentido, se informa permanentemente a los juzgados de ejecución y tribunales orales criminales (según si la persona se encuentra condenada y/o en condición de procesada), sobre el avance educativo para que los magistrados puedan evaluar períodos de la progresividad del sistema penitenciario que se reducen, de acuerdo con las pautas que se fijan en la normativa, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente trayectos de formación (Ley 26.695, modificatoria de la Ley N° 24.660 de Ejecución de la Pena privativa de la libertad).

### **Tutorías académicas**

En tanto, las tutorías académicas, son parte de un proceso de acompañamiento tendiente a mejorar el rendimiento académico, abordar problemas educativos, desarrollar hábitos de lectura, estudio, reflexión y convivencia social. Este acompañamiento lo realizan estudiantes avanzados, lo hacen en articulación con el Centro de Estudiantes Santo Tomás de Aquino de la U9 y se busca reforzar no solo el acceso sino también la permanencia; el rendimiento académico que pretende proveer ambientes que le permitan a la persona “aprender a aprender”. Integra las actividades tendientes a potenciar el desarrollo como estudiante universitario y promover la interacción social con compañeros y profesores y el abordaje de textos académicos.



Estas iniciativas procuran incluir a la población alojada en ámbitos de privación de la libertad en distintas propuestas formativas de educación formal y no formal que promueve la Universidad. De este modo, se fomenta una relación positiva entre los estudiantes y la institución de educación superior, se van interiorizando de las propuestas formativas y van incorporándose gradualmente a ellas.

### ¿Qué dicen lxs estudiantes?

En el ciclo lectivo 2016 concurren 26 estudiantes a cursar materias del Ciclo Básico en la Extensión Áulica Unidad 9. Mediante una encuesta diagnóstica que realizamos con ellos/as, relevamos algunos datos que pueden resultar significativos para pensar la situación que los/as atraviesa: tiempo de permanencia en situación de privación de libertad; antecedentes laborales, trayectoria educativa, consumos culturales actuales y sus posibilidades de acceso a la biblioteca, recursos tecnológicos y medios de comunicación.

Los datos dan cuenta de que el promedio de permanencia en situación de encierro de los estudiantes es de 6 años y medio, teniendo la mitad menos de 5 años privados de libertad, y la otra mitad se divide entre los que no llegan a diez años y los que superan los diez años. El mayor tiempo de permanencia privado de libertad es de 15 años, situación que podemos caracterizar como *“proceso de aislamiento brusco y progresivo”* (González, 2001).

Con este dato podemos dar cuenta de la situación del estudiantado respecto del grado de exposición que han estado en ese proceso que podemos pensar como adaptativo y que la criminología ha definido como prisionización (Clemmer, 1958). De acuerdo con el trabajo realizado por Valverde Molina (1997), esta situación genera profundos efectos y severas consecuencias somáticas y físicas así como también de orden psicosocial: alteración de los sentidos, déficit en la percepción del propio cuerpo, la sensación permanente de peligro, ansiedad, estructuración rígida de los espacios y el consecuente hacinamiento, los tiempos, entre otras.

Respecto de la trayectoria educativa de los sujetos los datos señalan que poco más de la mitad de los estudiantes completó sus estudios secundarios intramuros. Esta situación está atravesada por la complejidad y tensiones que surgen en ese cruce entre el campo pedagógico y el punitivo y exige ser leída desde las tensiones que presenta dicho cruce.

En la literatura académica que aborda las problemáticas sobre el ejercicio del derecho a la educación en ámbitos de privación de la libertad (Scarfó, Herrera, Frejman, Blazich, Gutierrez, Manchado, Vitale, Travnik y otros) el modo en que estas tensiones se definen está relacionado con el posicionamiento que cada actor implicado (estudiante, docente, funcionario educativo, penitenciario, ministerial y/o judicial) asuma. En este sentido, cabe consignar que la práctica pedagógica, desde una perspectiva de DDHH, define a la educación como derecho humano, en tanto la práctica punitiva la integra como *“tecnología del tratamiento penitenciario”* (Scarfó y Aued, 2013).

Si bien excede esta presentación, consideramos que resulta pertinente establecer que la práctica educativa en los ámbitos de privación de libertad amerita una reflexividad permanente debido a esas tensiones adicionales que la atraviesan. Para estos fines, puede retomarse el abordaje situacional que realizan Scarfó y Aued (2013) para evaluar la educación en estos ámbitos. Estos autores parten de una serie indicadores trabajados por Katerine Tomasevsky, relatora de la ONU por el Derecho a la Educación, basada en los ejes de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad; la institucionalidad de lo escolar y la formación de los educadores. Una evaluación permanente desde estos observables permite elaborar y definir estrategias didácticas adecuadas a fin de prevenir y evitar el riesgo de convertir las desigualdades sociales de los sujetos en desigualdades educativas.

Siguiendo con el relevamiento diagnóstico, lxs cursantes tienen un promedio de ocho materias aprobadas al momento de iniciar el ciclo lectivo donde se ofertan varias materias del Ciclo Básico del Plan de Estudios. Algunxs han aprobado tres materias en tanto otrxs ya llevan más de la mitad de las materias del Plan de estudios. Cabe destacar que el diseño curricular de la Licenciatura en Comunicación Social vigente al momento de realizar el relevamiento presenta ciertas características facilitan una trayectoria dinámica, por tener una propuesta integrada, nucleadas en torno a áreas, flexible que facilita la traza de diversas trayectorias y líneas facilitadoras de la transversalidad e integración. Entonces, tal como sucede en todas las aulas donde se imparten la carrera, la cantidad y tipo de materias aprobadas con las que cuentan lxs estudiantes en el marco de un curso específico suele ser ampliamente diversa lo que facilita la recuperación de trayectorias previas y la construcción colectiva de saberes.

No obstante, como se advirtió anteriormente, el Servicio Penitenciario bonaerense dispuso en marzo de 2016 que, para ser trasladados a cursar a la sede académica, lxs estudiantes debían tener aprobadas las ocho materias optativas con modalidad de examen libre: ...Esta disposición generó la presentación de diversas presentaciones judiciales por parte de los estudiantes considerando que obstaculiza el pleno ejercicio del derecho a la educación dado que no solo no reconoce las dificultades que implica para los estudiantes el rendir materias libres sino también por representar una vulneración a la elección de su propia trayectoria formativa tal como lo estipula el Plan de estudios.

Respecto de los consumos culturales, la totalidad de lxs encuestados son espectadores de televisión (un promedio de cuatro horas diarias), casi todos escuchan radio (ochenta y cinco por ciento) y solo algunos leen el diario, siendo el género informativo, en sus distintos soportes, el más elegido. No obstante, al momento de especificar la cantidad de días y horas semanales, en su mayoría lo definió con la proposición “de vez en cuando”. La regularidad es imprecisa, según comentan, en función de las posibilidades de su acceso. Es decir, si bien lxs estudiantes cuentan con acceso a una biblioteca y a la oferta cultural de radio, televisión y medios gráficos, el nivel de acceso está en mayor o menor medida mediado por la situación de alojamiento en la que se encuentra cada uno de los sujetos. El componente de segmentación según el pabellón de alojamiento es determinante en lo que respecta a las posibilidades en que se encuentra cada uno respecto de sí están más cerca o más lejos de la biblioteca, sumado a las pocas computadoras que allí se disponen, y las limitaciones acceso que este hecho implica.

En relación con las posibilidades de futuro, resultan significativas las dificultades que se encuentran en las respuestas que requerían algún tipo de anticipación en el futuro inmediato. Solo dos casos pudieron decir algo al respecto. En ese sentido, un indicador de la capacidad de imaginación respecto de su futuro, y de su protagonismo a la hora de enunciar motivaciones, anhelos y expectativas, estuvo presente en el cuestionamiento acerca de la posibilidad de definir temáticas de interés que puedan ser exploradas a partir de la propuesta de seminarios interdisciplinarios dictados en la extensión áulica. En ese ítem, a la hora de responder, también salvo dos excepciones, plantearon no tener certezas o intereses. Luego, elaboraron alguna respuesta escueta menos de la mitad de la muestra (“filosofía”, “política”, “Malvinas”, “comunicación y medios”, fueron algunas respuestas al respecto), el resto se abstuvo de contestar.

No obstante estas observaciones, la experiencia de práctica de trabajo con estos estudiantes da cuenta de que la carrera universitaria en sí misma se transforma en una certeza, una proyección de futuro anclada en esa vivencia nacida en el encierro, que en muchos casos no imaginaron transitar.

Por último, la pregunta más explícita al respecto tuvo que ver con la posibilidad de pensar el futuro profesional como comunicadores. Si bien comprendemos que estas dificultades no sean solo palpables en estudiantes en condición de privación de libertad, nos resultó atractivo pensarla en este contexto tan particular y situar sus respuestas a la luz de esta interpelación. Un tercio de las respuestas pudo situar su práctica imaginada en un lugar o ámbito concreto, y menos de un tercio pudo definir en qué consistía esta tarea proyectada. Poco menos de la mitad de los encuestados no pudo responder esta consigna, se abstuvo o excusó en la dificultad de delimitar las condiciones de esa situación.

Respecto de los lugares, las respuestas indican el barrio o localidad de origen, en tanto que respecto de los ámbitos, aparecen con frecuencia medios de comunicación de alcance local (“radio de mi barrio”, “revista vecinal”, “revista o canal local”), instituciones educativas (escuela, Facultad, centro cultural) y un estudiante señaló “en alguna empresa comunicacional del estado”.

El Programa cuenta con siete egresados (cinco del Profesorado en Comunicación Social), un egresado en y varios estudiantes en proceso de producción de sus trabajos finales de graduación. Uno de los egresados se encuentra en libertad y con trabajo en escuelas secundarias de la región La Plata.

## CONCLUSIONES

Si bien este proceso de trabajo en cárceles se inició en el año 2006, la iniciativa formal de educación superior que la FPyCS, en articulación con el SPB, es una experiencia absolutamente nueva, que se ha ido desarrollando con errores y aciertos, pero con un horizonte claro: que esta experiencia se multiplique.

Es muy bajo el porcentaje de personas privadas de libertad que acceden a la educación superior universitaria, de acuerdo con los datos elaborados por el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) y Sistema Nacional de Información Criminal

(SNIC) producidos por la Dirección Nacional de Política Criminal. La última estadística publicada corresponde al año 2014 y allí se observa que sólo el dos por ciento de un total de 68 mil personas detenidas en todo el territorio nacional participa en algún programa educativo formal de nivel universitario.

No obstante, año a año va creciendo la matrícula en la universidad de La Plata y en particular en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales cuenta con alrededor de mil estudiantes en situación de privación de la libertad y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación con alrededor de doscientos.

Cabe destacar que no todos estos inscriptos tienen una participación activa ya que la mayoría no suele ser trasladado de la unidad de alojamiento a cursar y existen serias dificultades que presenta el servicio penitenciario para llevar a los estudiantes a rendir en las mesas examinadoras. Esto presenta una grave vulneración en la garantía del derecho a la educación de estos estudiantes. Los constantes traslados de los estudiantes se presentan también como un problema para que los estudiantes tengan una continuidad en su proceso educativo. Al respecto, desde la Facultad, en articulación con los actores estratégicos vinculados a la temática, se realizan sendas presentaciones judiciales para alertar a los magistrados de tales situaciones y se discuten estrategias para favorecer el acceso y también la permeancia.

En cuanto a las capacidades y habilidades organizacionales de la PFyCS, una falencia que se reconoce desde el Programa es la dificultad de recorrer todas las Unidades Penitenciarias donde se encuentran alojados estudiantes de Comunicación Social para acercar materiales y tener contacto, por contar con escasos recursos financieros. Al respecto, en el espacio de Mesa Interuniversitaria Nacional sobre Educación en Contextos de Encierro, las universidades han planteado la necesidad de contar con partidas presupuestarias específicas.

Por otro lado, en estos años se visibiliza la dificultad para que los materiales bibliográficos perduren en los espacios colectivos, ya que, a pesar de haber entregado cientos de copias de textos desde el 2007 a esta parte, los/as estudiantes reclaman por la escasa cantidad de material bibliográfico que se encuentran en las Unidades. En tal sentido, se viene planteando al Servicio Penitenciario que disponga de recursos tecnológicos en los espacios universitarios de las unidades carcelarias para garantizar, al menos, el material en formato digital.

## BIBLIOGRAFÍA

- Clemmer, D. (1958). *"The prison community"*, New York: Rinehart and Winston.
- González, A. (2001). *"Consecuencias de la prisionización"*. Revista Cenipec nº20. Universidad Simón Rodríguez, Mérida-Venezuela.
- Méndez, J. T. (1996). *"Efectos de la reclusión sobre el sujeto y su familia"* Revista Chilena de Ciencia Penitenciaria y Derecho Penal nº21. Gendarmería de Chile, Marzo de 1996.
- Scarfó, F. y Aued. V. (2013). *"El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel"*. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p.88-98, mai. 2013. Disponible en <http://www.reveduc.ufscar.br>.
- Méndez, J. T. (1996). *"Paradojas y contradicciones del sistema carcelario"* Revista de Trabajo Social nº68. Escuela de Trabajo Social, Pontificia Universidad Católica de Chile
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) Informe Anual SNEEP 2014 [http://www.jus.gob.ar/media/3074134/informe\\_sneep\\_argentina\\_2014.pdf](http://www.jus.gob.ar/media/3074134/informe_sneep_argentina_2014.pdf)
- Valverde Molina, J. (1991). *"La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada"*, ed. Popular, Colección "Al margen", nº 7, Madrid.
- Uranga, W. (2011). *"Para pensar las estrategias en la planificación desde la comunicación"*, mimeo Cátedra Taller de Planificación de Procesos Comunicacionales, FPyCS-UNLP, La Plata.

## La evaluación como parte del proceso de enseñanza. Análisis de una experiencia en el marco de la cátedra de Didáctica de la FaHCE-UNLP

- ❖ **MARCHESE, ELISA** | elilaca@hotmail.com
- ❖ **HOZ, GABRIELA** | gabrielahoz@gmail.com
- ❖ **ALLUSÓN, JUAN SEBASTIÁN** | jsallus@yahoo.com.ar

FaHCE-UNLP. Argentina.

### RESUMEN

En el siguiente trabajo, pretendemos describir y analizar una propuesta de evaluación diseñada en el marco de la cursada de Didáctica del año 2016. Dicha materia, se ubica en el segundo año del plan de estudios de las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación.

La propuesta de la evaluación que describiremos en el trabajo, consistió en la elaboración de un parcial domiciliario que podía ser resuelto en parejas o tríos. La consigna implicaba el análisis de una propuesta de clase en una versión avanzada pero no concluída. En dicho sentido, la propuesta debía ser analizada con categorías teóricas aportadas por la bibliografía de referencia y, al mismo tiempo, habilitaba a la elaboración de sugerencias de mejoras, revisiones e incorporaciones.

El propósito de la tarea consistía en que los estudiantes pusieran en juego los conceptos abordados en las unidades 1 y 2 del programa (trabajados hasta entonces durante la cursada) y, al mismo tiempo, comenzaran a asumir tareas propias del rol profesional. En este caso, la “evaluación situada o en contexto”, en palabras de Anijovich (2010), posicionó a los alumnos ante una situación habitual en la práctica profesional del graduado en Ciencias de la Educación, ya que debían analizar la programación entregada con las categorías teóricas

abordadas en la materia, al mismo tiempo que debían hacer sugerencias de modificación en aspectos con escaso desarrollo o ausentes. Esta propuesta les permitió lograr una articulación entre los conceptos teóricos estudiados con una tarea propia de la práctica profesional convirtiendo a la resolución del examen, en un contenido de enseñanza en sí mismo.

En el relato de experiencia expondremos el proceso de construcción que la cátedra realizó en relación al examen. Asimismo incluiremos algunas notas sobre el desarrollo de la consigna y apuntes para continuar reflexionando sobre el abordaje de los contenidos por parte de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación, Contenidos, Programación.

## INTRODUCCIÓN

Didáctica, es una materia obligatoria del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se ubica en el segundo año de la estructura curricular de ambas carreras. El programa de la cátedra en 2016<sup>28</sup>, se conformó con 4 unidades temáticas cuyos contenidos se abordaron tanto en las instancias de trabajos prácticos como en las clases teóricas.

A lo largo de la materia, los estudiantes analizan las prácticas de enseñanza como procesos complejos, constituidos por sujetos sociales y objetos de conocimiento, configurados sociocultural e históricamente; acceden a los saberes conceptuales e instrumentales que la Didáctica puede aportar al mejoramiento de las prácticas de enseñanza; debaten y analizan los aspectos conceptuales y los problemas teórico-epistemológicos de la Didáctica como disciplina; y reflexionan críticamente sobre el ejercicio de la práctica docente y sus posibilidades de transformación áulica, institucional y social.

La metodología de trabajo propuesta por la cátedra plantea actividades que posibilitan la realización de una evaluación permanente y formativa entre todos los actores que participamos de la cursada. Los intercambios, discusiones y producciones promovidos tanto las clases teóricas como en los trabajos prácticos, dan lugar a la explicitación de los conocimientos de los estudiantes –ya sean aquéllos más ligados al sentido común como aquellos construidos



a partir de las lecturas realizadas– como punto de partida para la crítica y la construcción de nuevos saberes. Por ello, acompañamos a los estudiantes en el desarrollo de las actividades, con la intención de resolver dudas y realizar comentarios que tiendan a la integración conceptual y la sistematización de saberes.

En ese marco de acción, al finalizar la unidad 2, es que proponemos un examen parcial que plantea la profundización de aspectos teórico-conceptuales propios de la disciplina. Sin embargo, como la Didáctica es un campo en movimiento, la resolución de la consigna del examen también puede plantear controversias ya que los saberes que allí se ponen en juego pueden considerarse saberes puramente instrumentales<sup>29</sup>.

Desde la cátedra consideramos que las prácticas de enseñanza requieren ser analizadas en contexto, ya que cada uno de los componentes de la tríada didáctica –sujeto de enseñanza, sujeto de aprendizaje y objeto de conocimiento– tienen sustento en procesos sociales más amplios y se introducen en la lógica particular de desenvolvimiento de los procesos educativos. Es por ello que diseñamos una evaluación que contemple la posibilidad de recuperar contenidos de la materia y, al mismo tiempo, permita analizar una programación de la enseñanza situada en un contexto específico. En este sentido, el propósito fue el de favorecer la formación del estudiante como un sujeto-docente envuelto en un proceso de construcción y en una dinámica reflexiva que recupere la teoría y la práctica.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### **El parcial: Construcción y desarrollo de la consigna**

El primer examen parcial de Didáctica se realiza al concluir el abordaje de las unidades 1 y 2 del programa. Es decir, luego de que los estudiantes han analizado, discutido y estudiado: el significado de la enseñanza como práctica social compleja y su sentido central en el desempeño profesional de los Profesores y de los Licenciados en Ciencias de la Educación y en la misma identidad docente (unidad 1); la programación de la enseñanza como práctica progresiva de concreción de las intencionalidades educativas; la programación y sus diversos componentes, y los debates teóricos en torno a cada uno de ellos. En ambas unidades, el eje de estudio se

constituye en torno a conocer los márgenes de actuación profesional y las decisiones que el docente puede tomar respecto a esta práctica nodal del desempeño cotidiano en el aula y en la institución para llevar a cabo la enseñanza de la que es responsable.

En las clases de trabajos prácticos previas al examen abordamos contenidos y desarrollamos estrategias vinculadas con la lectura y análisis de relatos de observaciones de clases, entrevistas, relatos de situaciones de enseñanza, casos típicos y propuestas de enseñanza de docentes. En éstos materiales, la empíria permite de cierta forma, interpelar o acceder al marco conceptual-referencial de la materia. Por otro lado, facilita la interrelación entre teoría y práctica, donde claramente una se nutre de la otra. La bibliografía se transforma en un referente activo relevante en este proceso ya que aporta herramientas conceptuales para comprender las prácticas de enseñanza.

En ese contexto, como cátedra, existía un propósito de enseñanza y evaluación claramente definido. Sin embargo, aunque sabíamos qué evaluar, tuvimos que ir tomando decisiones respecto de cómo hacerlo, por lo que se puede sostener que el proceso de construcción de la consigna del parcial, fue producto de una serie de interesantes y enriquecedores intercambios al interior del equipo de cátedra en torno a ciertas definiciones que debíamos adoptar sobre la evaluación de los aprendizajes.

La primera definición que tomamos, es que se trataría de un parcial domiciliario y de elaboración en parejas o tríos. Esta decisión que podría considerarse general o superficial, conlleva implícita un modo de concebir el aprendizaje como actividad compartida. En tanto consideramos que el aprendizaje se beneficia de la interacción con otros puesto que exige la toma de posición, la argumentación y el debate de ideas y, en ese sentido, resolvimos que el parcial debía ser construido en equipos de estudiantes que se agruparían según sus propias afinidades. Por otro lado, también tuvimos en cuenta que ese proceso de deliberación con otros requiere de tiempos que exceden las dos horas de cursada de los prácticos, lo que dió la pauta que el examen no podía tener carácter presencial.

En segundo lugar, en tanto se buscó que los estudiantes pusieran en juego categorías conceptuales desde una reconceptualización de la práctica, es que sabíamos que el examen debía girar en torno a una propuesta de enseñanza. Las dudas respecto de la construcción de la consigna, radicaban en la conveniencia o no, de pedirles a los estudiantes que realicen una

propuesta propia o si más bien, les solicitábamos que analizaran una propuesta asignada por la cátedra. La inquietud en relación al primer aspecto se vinculaba con que los estudiantes son alumnos de segundo año de las carreras de Ciencias de la Educación, por lo que se entendía que en muchos casos, la trayectoria en los temas del campo disciplinar de la Educación aún es muy breve, por ende, corríamos el riesgo de promover la realización de propuestas de enseñanza con escaso dominio en los saberes de referencia, constituyéndose de ésta forma la consigna una actividad demasiado compleja en la resolución.

Por otro lado, sí ofrecíamos una propuesta de clase desde la cátedra, convenía que fuera una “mala” programación ya que serían más fáciles de identificar los aspectos a analizar, en términos evaluativos; sin embargo, esto no les proveía de herramientas o propuestas modélicas para realizar sus propias programaciones. Luego de algunos intercambios, decidimos presentar una propuesta seleccionada por la cátedra pero intervenida, es decir, con algunas modificaciones específicas realizadas bajo el propósito de enseñanza y evaluación que la cátedra tenía. Algunas de estas modificaciones serían más notorias y evidentes y otras más sutiles, ya que requerían de un análisis minucioso de los estudiantes siempre con la referencia de contenidos y marcos teóricos que se trabajaban en las cursadas.

En tercer lugar, una vez decidida la modalidad y luego de un primer recorte de trabajo, teníamos que definir qué programación era la que se iba a utilizar. Desde la cátedra podíamos disponer de varios ejemplares de programaciones: clases de Lengua y Literatura, de Didáctica, de Política y Legislación de la Educación. Todas ellas, eran propuestas de estudiantes avanzados del Profesorado de Ciencias de la Educación o de estudiantes que promocionaron la materia Diseño y Planeamiento del Currículum<sup>30</sup>. Ante estas múltiples posibilidades nos decidimos por tomar alguna propuesta que no formara parte del campo disciplinar de la Educación. Así el propósito era que los estudiantes pudieran distanciarse del objeto de enseñanza propio de la programación para que pudieran tomar la propuesta en sí misma como objeto de estudio. Se entendía que si se les ofrecía a los estudiantes para el análisis una programación de una clase de Didáctica del Profesorado de Educación Inicial, era probable que se concentraran más en pensar otros modos de abordaje del contenido de la clase y que ello, podía poner en riesgo el análisis crítico y teórico de la programación en sí misma. Por estas razones, se definió que la propuesta que formaría parte de la consigna del examen parcial

debía ser de un campo ajeno al propio pero no completamente desconocido para los estudiantes para que pudieran encontrar algunos puntos de acción en el trabajo, por ende, la programación a analizar sería la de una clase de la materia Psicología de 4to año para la Educación Secundaria.

Una vez decidida la propuesta, se le realizaron algunas modificaciones que resultaban necesarias para que quede “inconclusa” o que contenga “aspectos corregibles/mejorables” sobre los cuales los estudiantes deberían trabajar. El propósito en este momento se relacionó con generar “puertas de entrada” al análisis: si la programación escogida se planteaba como completa y correcta, los estudiantes podían elaborar análisis “políticamente correctos”, es decir, podían elaborar exámenes que demuestren la adquisición de discursos didácticos pero que -no necesariamente- permitieran saber cuáles eran sus saberes adquiridos.

Por otro lado, modificar algunos aspectos de la programación nos permitía generar “huecos” en los cuales los estudiantes podrían tomar posición y elaborar sugerencias personales al “colega” (docente autor de la propuesta) que evidencien conocimiento y cierto dominio de la bibliografía obligatoria indicada para la primera parte de los trabajos prácticos. Es así como la programación original de Psicología sufrió algunos recortes y cambios. A saber: se eliminó un fragmento de la fundamentación, específicamente, el submarco epistemológico; se invirtieron algunas intencionalidades educativas, es decir, algunos propósitos pasaron a ser objetivos y a la inversa; se eliminaron algunas consideraciones sobre el tiempo de las estrategias didácticas; y se omitió casi la totalidad del componente de evaluación. Algunas de estas modificaciones serían fácilmente identificadas por los estudiantes y otras requerirían de una lectura transversal y en profundidad que permitiera problematizar, intercambiar y argumentar entre los integrantes del equipo.

El texto escrito con las consignas que les entregamos a los estudiantes, constaba de cinco apartados:

1. Una presentación, donde se realizaba una introducción a la propuesta de evaluación de la cátedra.

2. La consigna de trabajo para realizar el análisis y/o las sugerencias a la propuesta de clase; allí se formularon algunas preguntas orientadoras que si bien no tenían que ser respondidas una a una, se convertían en una guía para poder redactar y construir el texto del examen.
3. La bibliografía de referencia que los estudiantes debían consultar para la resolución que, por supuesto, había sido trabajada durante la cursada de los trabajos prácticos permitiendo realizar un análisis de los textos.
4. Una grilla de autoevaluación, que asumía la forma de un cuestionario. Allí se encontraban con una serie de preguntas vinculadas a la resolución del parcial y la posibilidad de responder por “sí” o por “no”. La consigna solicitaba que esta grilla debía responderse y adjuntarse a la entrega de la resolución. Desde la cátedra consideramos esta grilla de auto evaluación como una instancia de revisión del propio parcial que, a su vez, permite explicitar los criterios de evaluación del examen. Sin embargo, también puede constituirse en una serie de preguntas formales a las cuales responden “sí”, sin hacer una lectura crítica del desarrollo del trabajo.
5. Finalmente, se indicaron aspectos formales de la presentación: se trataban de indicaciones respecto de las cuestiones formales de la presentación del trabajo (tipo de letra, páginas mínimas y máximas, formas de citar,); como así también las fechas de entrega, de devolución, de consultas, entre otros. Por último, se ofrecieron los aspectos que se tendrían en cuenta para la corrección, donde constaban los criterios de evaluación.

No nos detendremos en esta presentación a exponer los resultados de los exámenes realizados por los estudiantes. Aun así nos resultaba necesario mencionar cada decisión tomada en la construcción del examen puesto que detrás de cada decisión, se encuentra un supuesto pedagógico y didáctico que debe ser explicitado y, en ese sentido, la forma-consigna también es una variable didáctica que debe ser considerada al momento de pensar en la evaluación de los aprendizajes.

## CONCLUSIONES

Las formas de evaluación, de manera implícita o explícita, dan pautas de los posicionamientos políticos pedagógicos que los docentes asumen respecto de los procesos de enseñanza y las

concepciones acerca de qué y cómo enseñar. En la experiencia relatada, se puede observar que la evaluación es considerada parte constitutiva del proceso de enseñanza; se reflejan allí las decisiones y discusiones que aparecieron durante el proceso de construcción de la consigna, pero siempre con el acuerdo común de que la evaluación no es el cierre, final o conclusión de una etapa, sino que es parte de la enseñanza misma.

En la resolución del examen, se prestó especial importancia a la argumentación que los estudiantes ofrecían en su análisis teniendo como referencias los marcos teóricos abordados en las cursadas. Implicaba otra adquisición y apropiación de saberes, estimulando la puesta en práctica de lo estudiado e invitando a los estudiantes a posicionarse en el rol del profesional de Ciencias de la Educación a quien muchas veces le toca escribir o corregir propuestas de enseñanza.

En ese sentido la idea sobre la que reflexiona Edelstein (1996) acerca de que la forma es un contenido cobra fuerza, ya que la resolución del examen se convirtió en un contenido de enseñanza en sí mismo, tanto para los estudiantes como para el equipo de la cátedra ya que nos enfrentó a nuevas formas de evaluar, de corregir, de devolver. Lo metodológico de la evaluación, se hizo presente operando como factor decisivo del pasaje del currículum prescripto al real, invitándonos a explorar nuevas formas de aprender, enseñar y, por supuesto, evaluar.

Subyace en la experiencia, una perspectiva que pretende entender a la evaluación como una oportunidad que implica pensar en la mejora de la enseñanza, promoviendo instancias de retroalimentación entre los diversos actores (compañeros del equipo, otros estudiantes, docentes) estableciendo intercambios que permitieron desarrollar en el estudiante cierta conciencia metacognitiva del proceso de aprendizaje del que participa, generando condiciones de autoevaluación individuales y colectivas que posibilitan la construcción de nuevos saberes. En este sentido se puede sostener que la evaluación que propusimos, no solamente pretende la acreditación de conocimientos por parte de los estudiantes, sino que también promueve la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio aprendizaje.

Se presentó la experiencia de evaluación como una situación que nos enriqueció a todos los involucrados, constituyéndose en una verdadera instancia de aprendizaje colectivo, iniciada con las definiciones respecto del instrumento, la selección de materiales y la inclusión de los

contenidos a evaluar. Continuó con el acompañamiento que realizamos a los estudiantes en la resolución de examen, las correcciones que se formularon a los escritos y las devoluciones donde en muchos casos, los intercambios y explicaciones tuvieron continuidad.

Para finalizar, acordamos con Cols (2004), que la evaluación es un proceso que permite relevar información sobre la que posteriormente se elaborarán juicios de valor y se tomarán decisiones; en tanto equipo de cátedra, tomamos la decisión de replicar el tipo de evaluación en las cursadas de los siguientes años caracterizando la experiencia como altamente enriquecedora tanto para estudiantes como para docentes.

Actualmente con el equipo de cátedra nos encontramos en un proceso de análisis minucioso de los resultados de la evaluación implementada en 2016; dicho análisis pretende convertirse en un material de revisión constante que aporte a la mejora de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, los intercambios sostenidos al interior de la cátedra nos llevan a resaltar muchos datos positivos de la evaluación realizada, permitiendo a los estudiantes construir una fuerte articulación entre saberes teóricos y saberes prácticos que se corresponden con una apropiación y enriquecimiento de los contenidos que la cátedra aborda.

Asimismo, cuando los estudiantes finalizan la cursada, en la evaluación y devolución que realizan a la cátedra, consideran el modo de evaluación como instancia formativa ya que rompe con esquemas y formatos tradicional de calificarlos a los que son sometidos, ponderando la propuesta como una buena estrategia que los invita a poner los marcos teóricos de la cursada, en acción. En las mesas de finales o conversaciones con nuestros estudiantes, suele aparecer el recuerdo y valoración de la experiencia de evaluación presente en didáctica.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Anijovich Rebeca (Comp.). (2010). "La evaluación significativa". Buenos Aires. Paidós.*

*Anijovich Rebeca y Cappelletti Graciela. (2017). "La evaluación como oportunidad". Buenos Aires. Paidós.*

*Camilloni, Alicia, Davini, María Cristina, Edelstein, Gloria, y otros (1996). "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires. Paidós.*

*Camilloni, Alicia. (Comp.). (2007). "El saber didáctico". Buenos Aires: Paidós.*

Carlino, Florencia R. (1999). *“La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas”*. Buenos Aires. Aique.

Cols, Estela B. (2004). *“Programación de la enseñanza”*. Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

Programa de la materia Didáctica (2016). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9748/pp.9748.pdf>

Régimen de Enseñanza y Promoción de la FaHCE-UNLP (2011). Disponible en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/descargables/regimen-de-ensenanza-y-promocion.pdf>

Rockwell, Elsie (Coord.).(1995). *“La escuela Cotidiana”*. México. Fondo de Cultura Económica.

Steiman, Jorge. (2012). *“Más didáctica (en la educación superior)”*. Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín y Miño y Dávila.

---

<sup>28</sup> Utilizaremos como referencia en programa del año 2016 que es el que se corresponde con el análisis de las evaluaciones. El mismo se encuentra disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.9748/pp.9748.pdf>

<sup>29</sup> En algunos países la producción Didáctica es amplia y variada, sobre todo en aquellos de Europa continental y Latinoamérica; en otros, es escasa en tanto su escasa utilización como concepto ha llevado a que otras disciplinas se ocuparan de las dimensiones de la Práctica Educativa que los didactas reclaman para sí, tal es el caso de los países anglosajones en los cuales la Psicología Educativa se dedica al estudio del aprendizaje y el Currículum se ocupa del contenido a transmitir. A estas vicisitudes de la construcción disciplinaria se le suman los cuestionamientos de otras disciplinas científicas que ponen en duda su identidad y su pertinencia. El campo didáctico es un campo disciplinar que requiere una justificación de su objeto de estudio puesto que, en muchas oportunidades, no es reconocido como un campo específico.

<sup>30</sup> La Adjunta a cargo de la cátedra de Didáctica es, a su vez, Adjunta a cargo de la cátedra Diseño y Planeamiento del Currículum, materia obligatoria del Profesorado de Psicología y optativa del Profesorado de Historia, Letras y Geografía.



## ¿Por qué investigar la evaluación de la enseñanza?

❖ PICCO, SOFÍA | [sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar](mailto:sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar)

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.**

### RESUMEN

La evaluación educativa es un campo complejo de producción teórica y de prácticas diversas que refiere a los procesos formativos que se desarrollan tanto dentro como fuera del sistema educativo formal. La evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes siempre ha sido una problemática que ha preocupado a docentes y especialistas en el tema. Su tratamiento e intervención adquiere relevancia desde diversas perspectivas didácticas, curriculares, pedagógicas, políticas, económicas, etc.

El presente trabajo pretende iniciar un proceso de investigación en torno a la evaluación de la enseñanza. Nos proponemos dar los primeros pasos en la conformación de un marco conceptual-referencial que nos permita delimitar la evaluación de la enseñanza como un objeto de investigación y de intervención desde una perspectiva didáctica.

Por evaluación de la enseñanza entendemos todas aquellas prácticas que llevan a cabo los docentes para obtener información, elaborar juicios de valor y tomar decisiones consecuentes en torno a la enseñanza que ellos llevan cabo.

Sostenemos que la evaluación de la enseñanza puede contribuir a la consolidación de un docente como sujeto crítico y responsable de su propia práctica, con capacidad de decisión y acción sobre ella, de manera individual pero principalmente en el marco de un colectivo de trabajo con proyección social.

En este sentido, partimos de entender que la evaluación es parte constitutiva de la enseñanza, que contribuye a su regulación y a su mejoramiento permanente, y adherimos a la concepción de evaluación formativa.

Por último, este trabajo pretende conformar un marco conceptual-referencial inicial sobre evaluación formativa de la enseñanza que pueda aportar un nuevo sustento y dialogar con las prácticas de evaluación de la enseñanza que venimos desarrollando en las cátedras docentes universitarias en las que nos desempeñamos.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación, enseñanza, evaluación formativa, formación docente, calidad de la enseñanza.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa es un campo complejo de producción teórica y de prácticas diversas que refiere a los procesos formativos que se desarrollan tanto dentro como fuera del sistema educativo formal. La evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes siempre ha sido una problemática que ha preocupado a docentes y especialistas en el tema. Su tratamiento e intervención adquieren relevancia desde diversas perspectivas didácticas, curriculares, pedagógicas, políticas, económicas, etc.

Específicamente en este trabajo nos interesa focalizar la atención en la evaluación de la enseñanza, una práctica social intersubjetiva y compleja por naturaleza, habilitando así una perspectiva didáctica de análisis e intervención. Nos proponemos delimitar un objeto de estudio que, desde nuestra perspectiva, tiene potencialidad para contribuir a la formación permanente de docentes críticos y reflexivos y al mejoramiento de las prácticas de enseñanza que se ofrecen, en este caso, en el ámbito universitario.

En este sentido, partimos de entender que la evaluación es parte constitutiva de la enseñanza, que contribuye a su regulación y a su mejoramiento permanente, y adherimos a la concepción de evaluación formativa como especificamos a continuación.

Por último, este trabajo pretende conformar un marco conceptual-referencial inicial sobre evaluación formativa de la enseñanza que pueda aportar un nuevo sustento y dialogar con las prácticas de evaluación de la enseñanza que venimos desarrollando en las cátedras docentes universitarias en las que nos desempeñamos en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y que pueda, a su vez, construirse en el estado de la cuestión para una investigación que esperamos poder desarrollar este año.

### **MARCO CONCEPTUAL-REFERENCIAL INICIAL DE LA INVESTIGACIÓN**

Consideramos pertinente y enriquecedor entender la evaluación de la enseñanza en el marco de la evaluación formativa dándole a esta última categoría un giro en su interpretación habitual para que nos permita revisar la enseñanza considerando insumos no exclusivamente limitados a las evidencias de aprendizaje de los estudiantes.

Partimos de entender la evaluación como un proceso complejo, que en el caso de la perspectiva didáctica adoptada, implica un proceso constitutivo de la enseñanza y del aprendizaje.

La evaluación conduce a la toma de una decisión con respecto al objeto evaluado (Jorba y Sanmartí, 1993; Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996; Carlino 1999; Cols, 2004). Carlino (1999) es también explícita en este punto al diferenciar el proceso de investigación del de evaluación con la toma de decisión que este último implica. Al evaluar se elabora un juicio de valor que conduce siempre a la toma de una decisión.

*“(...) la evaluación implica siempre una serie de aspectos comunes que siguen una secuencia lógica y cronológica aunque, en la práctica, algunos de ellos sean omitidos”.* Nos referimos a:

- El relevamiento de información a través de diversos procedimientos como la observación, los documentos, las producciones, etc.
- El análisis de los datos según marcos de referencia que orientan la “lectura” de éstos.
- La producción de conclusiones, en algunos casos expresadas en juicios de valor, que traduce el análisis en proposiciones sobre el “objeto” evaluado, o, en otros casos, la producción de datos cuantitativos, “cifrados”, que muestran algún otro aspecto de dicho objeto.

- La comunicación a los actores involucrados en el proceso evaluativo a la divulgación a otros de las conclusiones elaboradas.
- Aunque no necesariamente se deriva de los puntos mencionados, la toma de decisiones para intervenir activa e intencionalmente en los procesos y resultados sobre los cuales se emitió el juicio evaluativo (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1996, pp.11-12).

En este sentido, nos interesa en este trabajo sistematizar algunas categorías teóricas que nos permitan brindar un nuevo sustento a aquellas prácticas de evaluación que se llevan a cabo para tomar una decisión con respecto a la enseñanza. Esta primera delimitación se vuelve fundamental porque sabemos que para cada decisión que tenemos que tomar necesitamos información diferente. *“En todos los casos estamos empleando información para poder evaluar, pero la información que procuramos hallar no siempre es de la misma naturaleza ni tiene las mismas características”* (Camilloni, 2015, p.52).

Podemos decir que la evaluación formativa sobre los aprendizajes también conduce a tomar decisiones sobre la enseñanza (Carlino, 1999; Wiliam, 2009; Anijovich y González, 2011; Camilloni, 2015). Pero queremos focalizar la mirada en qué decisiones se toman sobre la enseñanza a partir de la evaluación que los docentes realizan de ella utilizando distintos instrumentos, como por ejemplo, sus observaciones informales, encuestas solicitando la opinión de los estudiantes sobre la marcha y/o finalización de un curso, grabaciones de las clases, intercambios con colegas, etc.

Como dice Celman (1998), la evaluación no es un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje, sino que es parte constitutiva de estos procesos. La evaluación está presente en todas las decisiones que toman los docentes respecto de la enseñanza. Desde la instancia preactiva, en la que ubicamos con mayor presencia la programación de la enseñanza, hasta la instancia posactiva, donde los docentes realizan una revisión de lo acontecido para luego poder modificar la próxima clase, pasando por la instancia interactiva, en la que se realizan evaluaciones informales y a veces no conceptualizadas como tales.

A su vez, es necesario visualizar los vínculos entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, como explica Araujo (2016), enmarcándolos en el proyecto formativo de la universidad. Como plantea la autora, las preguntas relativas a qué y cómo evaluar tienen relación con el tipo de

condiciones que se espera poder generar desde la enseñanza para fomentar el aprendizaje y también con qué aprendizajes se desea potenciar, para qué profesional en formación, para qué egresado universitario. El curriculum es una propuesta de formación en torno a la cual gira –en nuestro caso– la Universidad en su conjunto (Coscarelli, 2017) y que le asigna coherencia a todos los componentes intervinientes.

Si bien estos planteos nos conducen a pensar en la dimensión ético-política de la evaluación de los aprendizajes en el corto, mediano y largo plazo, nos parece pertinente mantener la perspectiva de análisis y destacar, como veremos más adelante, qué sentido tiene evaluar la enseñanza, cómo se relaciona la enseñanza con los aprendizajes que se desean provocar pero básicamente qué profesional docente estamos conceptualizando para la educación en general y para la universidad en particular.

¿Qué decisiones toman los docentes en materia de enseñanza? ¿Qué elementos contemplan en esa evaluación? ¿Qué tipo de información ponderan para tomar esas decisiones? ¿Cómo obtienen esa información para tomar decisiones sobre la enseñanza?

La evaluación formativa es una perspectiva de larga data y con abundantes producciones. Scriven propuso el término “evaluación formativa” o “durante el proceso de aprendizaje” en 1967 para aludir a las múltiples intervenciones que realizaban los docentes con la intención de adecuar la enseñanza a las necesidades y progresos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Jorba y Sanmartí, 1993).

Carlino habla de “evaluación educativa” para referirse a los procesos de evaluación que tienen la intención de intervenir para mejorar las prácticas evaluadas. Dice la autora que la “evaluación educacional” es la evaluación de un objeto perteneciente al campo de la educación, mientras que la “evaluación educativa” es una expresión que equipara *“la acción de evaluar y la de educar, en el sentido de conducir en una dirección considerada positiva”* (Carlino, 1999, p.88). La “evaluación educativa” puede o no referirse a la evaluación de un objeto relativo a la educación, indica prioritariamente el sentido que se le quiere imprimir a la evaluación misma. Consideramos que toda evaluación debiera ser educativa.

Para la autora, la evaluación formativa es un tipo de evaluación que se configura según el criterio de la función o finalidad de la evaluación. Este criterio de evaluación responde a la pregunta para qué se evalúa y la evaluación formativa persigue la mejora del objeto evaluado,

*“realizando los ajustes necesarios durante su desarrollo, a medida que la evaluación va detectando dificultades en el cumplimiento de los objetivos fijados. En este sentido, ejerce una función reguladora de los procesos educativos bajo evaluación, dado que sirve para fundamentar futuras decisiones pedagógicas”* (Carlino, 1999, pp.106-107).

Coincidimos con Bertoni, Poggi y Teobaldo (1996) que dicha regulación debe ser crítica en tanto ese ajuste progresivo de las acciones teniendo en la mira los objetivos que se desean alcanzar (en el mismo sentido en el que Dewey (1967) refiere al “fin a la vista” y su valor para guiar el curso de las acciones) se realiza desde una lectura orientada por un marco de referencia que define el posicionamiento del evaluador. El escenario y algunas condiciones que lo definen, no se pueden elegir, pero el evaluador sí puede elegir su posicionamiento epistemológico-teórico y ético-político (Coscarelli, Bonelli y Hernando, 2002; De Vita, 2009).

La retroalimentación es una parte esencial de la evaluación formativa (William, 2009; Anijovich y González, 2011). Ésta última tiene sentido en la medida que aporta elementos para tomar decisiones sobre el objeto evaluado. Como explica William (2009), la retroalimentación está en la base de la evaluación formativa y tiene sentido en tanto la información que se obtiene en la evaluación sobre el desfase o distancia entre la situación actual y la de referencia, es efectivamente usada para modificar esa situación actual.

Del artículo de William (2009) en el que se reseñan numerosas investigaciones realizadas sobre evaluación formativa y se revisan diversas definiciones, podemos decir que la evaluación formativa suele estar vinculada a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y a la retroalimentación que se deriva hacia la modificación de las estrategias de enseñanza. Es decir, pudiendo evaluar el estado actual de aprendizaje de los estudiantes, se ve la distancia que hay con el estado deseado y a partir de ahí se toman decisiones que se espera tengan mayor probabilidad de ser mejores que aquellas otras tomadas en ausencia de estas evidencias; o, en otros términos, se diseñan e implementan nuevas estrategias de enseñanza o modificaciones a las existentes para poder lograr los resultados deseados.

No obstante, además de este aspecto que consideramos valioso, en esta investigación nos interesa recuperar, visibilizar y sistematizar aquellas estrategias diseñadas e implementadas por los docentes para evaluar la enseñanza directamente y no indirectamente a partir de la evaluación de los aprendizajes. ¿Qué entienden los docentes por enseñanza y por evaluación

de la enseñanza? ¿Cómo consideran que se puede evaluar la enseñanza? ¿Qué instrumentos construyen e implementan para evaluar la enseñanza? ¿Qué sentido le asignan a la evaluación de la enseñanza? ¿Qué lugar le dan a la evaluación de la enseñanza en el marco de las diversas decisiones en torno a la programación?

Compartimos con Fenstermacher (1989) que la enseñanza, en su definición genérica, se define por la búsqueda del aprendizaje, por la intención de producirlo, pero no por su logro. Los docentes enseñan para que los estudiantes aprendan pero podemos hablar de enseñanza aun cuando no se haya producido el aprendizaje deseado o cuando se haya aprendido otra cosa. La relación entre la enseñanza y el aprendizaje es así ontológica pero no causal.

Siguiendo al mismo autor, hablamos de “buena enseñanza” para referirnos a aquéllas que consideramos buenas maneras de alcanzar las intencionalidades formativas de los docentes y de la educación en general. La “buena enseñanza” tiene fuerza tanto moral como epistemológica según explica Fenstermacher (1989). En este sentido, podríamos decir que la “buena enseñanza” tiene en cuenta el logro del aprendizaje, es decir, el alcance de la intención que la mueve como acción humana (el para qué enseñar), proceso que también involucra y responsabiliza al estudiante, pero conlleva además, por un lado, una evaluación del contenido (el qué se enseña) que se comparte en la relación que se entabla entre el sujeto que posee el conocimiento y aquel que en principio no lo posee pero que se espera que también lo haga al final del proceso y, por el otro, implica una valoración del propio proceso de enseñanza (el cómo se enseña).

Partiendo de esta conceptualización de la “buena enseñanza”, sostenemos que la enseñanza presenta una diversidad de aristas que pueden ponderarse y que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es una fuente (valiosísima) de información sobre este proceso por el que se responsabilizan los docentes, pero no la única.

Como explican Bertoni, Poggi y Teobaldo, si nos preguntamos *“para qué se evalúa, la preocupación refiere a los efectos de la evaluación sobre la acción (qué se hará con los resultados)”* (1996, p.17).

Llegados a este punto nos encontramos con la importancia de evaluar las prácticas de enseñanza considerando diversas aristas además del aprendizaje alcanzado por los estudiantes y los vínculos que éstos guardan con los objetivos propuestos, pero también con

la pregunta “¿qué se hará con los resultados?”. Aquí es donde resulta necesario realizar un análisis crítico de los operativos masivos de evaluación docente, de la evaluación de la calidad y de la medición de la efectividad de la enseñanza para recompensar económicamente a los maestros y a las escuelas.

Como explica Ferreiro (2005), las prácticas de evaluación no son una novedad para la enseñanza y los aprendizajes, sino que la novedad se constituye en torno a la internacionalización de la evaluación y de los estándares de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Podríamos decir que a partir de 1990 se ha ido incrementando la preocupación por la evaluación de la calidad de la educación y por el alcance o no de ciertos estándares que fijan ciertos organismos internacionales para Argentina y América Latina.

Garrido y Fuentes plantean que en el contexto precedente *“se inscribe la evaluación docente como un intento de dar cuenta de la calidad institucional de los centros educativos”* (2008, p.126). No obstante, en Chile, su país de referencia, ha habido reticencias docentes a participar de estos procesos evaluativos porque no se los visualiza como instancias que propicien un mejoramiento real de las prácticas en el aula. En la medida que estas evaluaciones sigan asociadas a una amenaza a la estabilidad laboral, va a ser difícil que repercutan positivamente en el mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes.

*“La historia de la evaluación docente nos muestra una tradición donde prevalecen desacuerdos, confusiones y desencuentros que dicen relación fundamentalmente con la identificación y definición de los criterios de calidad de los profesores, de los propósitos y consecuencias del proceso evaluador, todo lo cual involucra una serie de dificultades en el terreno práctico, hacia la acción evaluadora que muchas veces se refleja en la falta de aceptación por parte de los profesores ante la administración del proceso de evaluación. Por ello es que situaciones como el por qué y para qué de la evaluación aún constituye una nebulosa amenazante para muchos profesores”* (Garrido y Fuentes, 2008, p.128).

La propuesta es poder visualizar la evaluación de la enseñanza como una práctica que realiza el propio docente o el grupo de docentes de una institución para su mejoramiento. La evaluación de la enseñanza no debería verse como una “rendición de cuentas” en la que hay que informarle a otros sujetos qué es lo que hacen los docentes y cómo lo hacen para que luego indiquen punitivamente qué está mal y cómo debe ser cambiado. Hace tiempo que las teorías



pedagógicas de corte práctico y crítico insisten en la conceptualización y en la asunción de que los docentes son sujetos con capacidad de decisión y acción por lo que la evaluación de la enseñanza puede ser parte de ese proceso que permite constituirse en sujetos críticos y que ayude, parafraseando a Fenstermacher y Soltis (1999), a ser ese docente que se desea ser y que siempre se está en proceso de construcción.

Poder decir qué aspectos o dimensiones de la enseñanza evaluar, cómo hacerlo y para qué, son cuestiones que hacen a la profesionalidad docente y que muchas veces quedan ocultas o quedan fuera de la agenda de consultas que se le realizan a los docentes. En este sentido, nos parece fundamental insistir en que la evaluación de la enseñanza es parte de entender al docente como un sujeto crítico de su propia práctica y responsable por ella ante sus colegas, los estudiantes y la comunidad.

De los enfoques de evaluación docente identificados por Garrido y Fuentes, nos interesa destacar el “modelo de la práctica reflexiva” (2008, p.131) que se sustenta en los aportes de Schön relativos a la reflexión en la acción.

Como dice Palou de Maté, es fundamental explicitar los condicionamientos epistemológicos, éticos y políticos que impactan en las prácticas de autoevaluación de los docentes. Explica la autora que la autoevaluación se ve con desconfianza sobre todo a partir de que las evaluaciones externas y las acreditaciones institucionales incorporan instancias de autoevaluación previas a los informes de los pares externos. Además, “si no se explicita este lugar la autoevaluación funciona «como si», ya que resultaría torpe pensar que un docente o un miembro de la comunidad educativa pueden mostrar aquellos aspectos de su accionar que no favorezcan su imagen” (1998, pp.112-113).

Para evitar estas prácticas de “autoevaluación interferida” (parafraseando a Palou de Maté, 1998), consideramos que es fundamental explicitar y discutir colectivamente las intencionalidades de las prácticas de evaluación de la enseñanza y los criterios a partir de los cuales se van a ponderar dichas prácticas.

*“La profesionalización implica –además del dominio de la disciplina– la toma de conciencia de las propias contradicciones que enmarcan su práctica cotidiana. Al decir «contradicciones» se hace referencia a la inconsistencia, al quiebre, al espacio de fractura entre lo pensado, lo dicho*

*y lo actuado. Avanzar en el conocimiento de dichas contradicciones es detenerse a reflexionar sobre qué se hace, cómo se hace y para qué se hace” (Palou de Maté, 1998, p.114).*

Siguiendo a la misma autora, para concretar prácticas de autoevaluación es necesario entender, en primer lugar, que la programación de la enseñanza tiene un carácter hipotético (aspecto destacado también en: Cols, 2004; Feldman, 2010; Picco, 2017). Es fundamental poder pensar que se llevaron a cabo determinadas estrategias de enseñanza entre otras posibles que también se sopesaron, que se eligieron determinados caminos pero que se podrían haber elegido otros y que la evaluación es necesaria para ratificarlos o rectificarlos. Las estrategias de enseñanza representan siempre una síntesis de opciones que el docente construye en un determinado momento, frente a cierto contenido, ciertos estudiantes, con ciertas finalidades a la vista (Edelstein, 1996).

En segundo lugar, las prácticas de autoevaluación demandan de un clima de confianza, seguridad, respeto mutuo que es necesario construir al interior de una cátedra universitaria, de una pareja pedagógica o de un equipo docente de una escuela. Palou de Maté (1998) destaca la importancia de la presencia de “otro” para no reflexionar sobre la práctica y reproducir autocomprensiones deformadas de la realidad así como también para no invertir esfuerzos en problematizar aspectos que ya fueron trabajados previamente por otros colegas y cuyos avances pueden ayudar. Además, para que haya una autocrítica por parte del docente tienen que estar dadas las condiciones institucionales para que ello suceda.

*“Tomar la autoevaluación como eje de análisis y su articulación con el proyecto pedagógico-didáctico marca un posicionamiento que concibe tanto al docente como al alumno como protagonistas de sus propias decisiones. Esto implica aceptar, en cierta medida, que dentro de las limitaciones que el contexto marca existen espacios que permiten acrecentar la autonomía. Ofrecer elementos concretos que permitan una mirada totalizadora de la realidad no significa quedarse en lo instrumental, sino más bien posiciona al docente (con instrumentos) frente a los proyectos macro que contextualizan el quehacer de la escuela” (Palou de Maté, 1998, p.129).*

En este sentido, entendemos que la discusión fundamentada de los criterios de evaluación o de los “marcos de referencia”, como los denomina Zabalza (1991, 2003), es un aspecto que contribuye a la democratización de las prácticas de evaluación y a la generación de márgenes de actuación autónoma por parte de los docentes involucrados en tanto todos los sujetos que

participan de la evaluación pueden discutir colectivamente a partir de qué referenciales se interpretará la información obtenida.

Por último, lo expresado en este trabajo, como dijimos al principio, pretende constituirse en un marco conceptual-referencial que aporte nuevos fundamentos a las prácticas de evaluación de la enseñanza que desarrollamos en las cátedras: “Didáctica y currículum” (equivalente a “Diseño y planeamiento del currículum”) correspondiente a la formación pedagógica de los profesorado que se cursan en la Facultad de Psicología y de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP); y “Didáctica” correspondiente al Profesorado y a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

En ambas cátedras diseñamos e implementamos una evaluación de proceso y una evaluación al finalizar la cursada para recoger la opinión de los estudiantes relativa a la propuesta de enseñanza. En la evaluación de proceso que tomamos a mitad de la cursada cuatrimestral solicitamos la opinión de los estudiantes sobre los contenidos trabajados en la primera parte de la cursada y sobre las estrategias de enseñanza implementadas, con la explícita intención de introducir mejoras y realizar ajustes en vistas a la segunda parte.

En la evaluación final utilizamos una encuesta semi-estructurada en la que les solicitamos a los estudiantes su opinión anónima, una vez que acreditaron la asignatura, con respecto a los contenidos, las estrategias, la bibliografía, el entorno virtual, etc. La información que recogemos en estas evaluaciones nos permiten mejorar la propuesta de enseñanza año a año, introduciendo las modificaciones que nos sugieren los estudiantes siempre en relación con la opinión que las propias docentes construimos sobre los mismos aspectos.

En este mismo sentido y en vistas al desarrollo de nuestra investigación, nos interesa poder sistematizar cómo otros docentes de distintos niveles del sistema educativo llevan a cabo prácticas de evaluación de la enseñanza. Como en todo proceso de investigación de carácter cualitativo, haremos un muestreo intencional de casos tipo (Hernández Sampieri, 2014) que nos permita conocer y analizar en profundidad, a partir de entrevistas, cómo conceptualizan la evaluación de la enseñanza, cómo la llevan a cabo, qué dimensiones de los procesos de enseñanza contemplan y para qué diseñan e implementan estas prácticas evaluativas.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo delimitamos la conceptualización de “evaluación de la enseñanza”, destacando sus diversas aristas didácticas, pedagógicas, éticas y políticas. Quisimos valorizar sus potencialidades para contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y a la formación de una comunidad crítica de sujetos docentes que reflexionan y toman decisiones sobre sus propias prácticas.

Esta manera de entender la evaluación de la enseñanza nos posibilita, por un lado, encontrar nuevos fundamentos teórico-epistemológicos para el desarrollo que venimos realizando de estas prácticas evaluativas en las cátedras universitarias antes mencionadas.

Por otro lado, este marco conceptual-referencial nos abre una serie de interrogantes que esperamos poder profundizar en nuestra próxima investigación. ¿Qué entienden por evaluación de la enseñanza los docentes de los distintos niveles del sistema educativo? ¿Para qué evalúan la enseñanza? ¿Cómo llevan a cabo la evaluación de sus prácticas de enseñanza?

## BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. y González, C. (2011). *“Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos”*. Buenos Aires: Aique.

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. Recuperado de: <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Bertoni, A.; Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *“Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja”*. Buenos Aires: Kapeluisz.

Camilloni, A. (2015). *“La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes”*. *Itinerarios Educativos*, 8 (8), 51-64.

Carilino, F. (1999). *“La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas”*. Buenos Aires: Aique.

Celman, S. (1998). *“¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento?”*. En: Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *“La*

*evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” (pp.35-66). Buenos Aires: Paidós.*

*Cols, E. B. (2004). “Programación de la enseñanza”. Ficha de la cátedra de “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.*

*Coscarelli, M. R.; Bonelli, V. y Hernando, G. (2002). “Acerca de los proyectos educativos: elementos para su elaboración”. Módulo de la cátedra “Diseño y Planeamiento del Currículum”, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.*

*Coscarelli, M. R. (2017). “Curriculum e institución”. En: Picco, S. y Orienti, N. (Coords.): Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. (pp.30-48). La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Colección Libros de Cátedra 2015. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>*

*De Vita, G. y equipo técnico. (2009). “La planificación desde un currículum prescripto”. Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoplanificacion/planificacion\\_institucion\\_al\\_y\\_didactica.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccionprovincialplaneamiento/destacadoplanificacion/planificacion_institucion_al_y_didactica.pdf)*

*Dewey, J. (1967). “Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación”. Buenos Aires: Losada. 1916.*

*Edelstein, G. (1996). “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico”. En: Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. Corrientes didácticas contemporáneas (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.*

*Feldman, D. (2010). “Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular”. Instituto Nacional de Formación Docente (INFod) Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica\\_general.pdf](http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf)*

*Fenstermacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. C. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos (Vol. I, pp. 149-179). Madrid: Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.*

*Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). “Enfoques de la enseñanza”. Buenos Aires: Amorrortu.*

Ferreiro, E. (2005). "Internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica". *Avance y perspectiva*, 24 (1), 37-43.

Garrido, o. y Fuentes, P. (2008). "La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 126-136.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). "Metodología de la investigación". (6a. ed.). México: Mc Graw Hill. 1991.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). "La función pedagógica de la evaluación". *Revista Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.

Palou de Maté, M. del C. (1998). "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación". En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *Op. Cit.* (pp.93-132). Buenos Aires: Paidós.

Picco, S. (2017). "Volver a analizar la programación de la enseñanza". En: Picco, S. y Orienti, N. (Coords.): *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza.* (pp.49-68). La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). Colección Libros de Cátedra 2015. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>

William, D. (2009). "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa". *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 3 (3), 15-44. Disponible en: [http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a03/pdf\\_33](http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a03/pdf_33)

Zabalza, M. Á. (1991). "Diseño y desarrollo curricular". Madrid: Narcea.

Zabalza, M. Á. (2003). "Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional". España: Narcea.

## Un programa de evaluación en foco: descripción, análisis y propuestas

- ❖ **AMILIBIA, IVONE** | irobia@yahoo.com.ar
- ❖ **RODRÍGUEZ, PABLO CÉSAR** | irobia@yahoo.com.ar

**Materia Perspectivas antropológicas para la intervención social | Facultad de Trabajo Social, UNLP. Argentina**

### RESUMEN

En este trabajo abordamos el programa de evaluación de la materia Perspectivas antropológicas para la intervención social, de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, desde el lugar de docentes de la asignatura.

A partir de considerar la evaluación como un elemento de importancia en la programación de la enseñanza, caracterizamos analíticamente las instancias y las herramientas de evaluación incluidas en la propuesta pedagógica.

Con el objetivo de aportar en términos de reflexión y de contribuir a futuros diseños, retomamos, desde la experiencia docente, los componentes principales de dicho programa.

Para finalizar, delineamos algunas pistas propositivas como alternativas para profundizar las dinámicas de la evaluación formativa en el marco de la materia.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de Antropología, Programa de Evaluación, Evaluación Formativa, Formación De Trabajadores/as Sociales.

## 1. INTRODUCCIÓN

*La evaluación no es una cuestión minúscula.*

Pierre Perrenoud<sup>31</sup>

Nos ocupamos aquí del programa de evaluación de la materia Perspectivas antropológicas para la intervención social, del tercer año de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, a partir de la experiencia como integrantes del equipo de cátedra<sup>32</sup>. Hacemos referencia al carácter de programa de evaluación de la asignatura porque, si bien la propuesta evaluativa no tiene esta denominación explícita dentro de la propuesta pedagógica, podemos afirmar que la evaluación en el marco de la asignatura se realiza *“sobre la base de un programa que, al servicio de la enseñanza y del aprendizaje; está constituido por un conjunto de instrumentos de evaluación.”* (Camilloni, 1998a: 67)<sup>33</sup>.

Las instancias evaluativas han sido diseñadas por el equipo docente como parte de la programación de la enseñanza, en el área de decisión correspondiente al tercer nivel de definición curricular (Marklund en Cols, 2004), nivel que incluye a los métodos de enseñanza, los materiales pedagógicos y las formas de evaluación. Como expresa Cols, las decisiones acerca de las formas de evaluación se dirigen a *“anticipar los criterios a tener en cuenta y la estrategia de evaluación a adoptar”*(s/p). En el marco de la programación de la enseñanza, la elección de la estrategia evaluativa depende de factores tales como los propósitos de las prácticas evaluativas en los diferentes momentos, la magnitud de las decisiones a tomar en términos pedagógicos como desde el punto de vista de la vida estudiantil, el nivel educativo para el cual se planifica, el lugar curricular de la asignatura y el alcance de la programación.

Camilloni (op. cit.) destaca el valor del diseño del programa de evaluación por parte de los/as propios/as docentes; el mismo debe ser consistente con las concepciones en juego acerca de la enseñanza y del aprendizaje. En esa línea, la autora estima la importancia del manejo teórico sobre el tema y el conocimiento de la diversidad de instrumentos existentes. Al respecto, el equipo de cátedra apuesta a la realización de seminarios internos sobre temas pedagógicos, incluyendo el asunto de la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje; si bien estos espacios temáticos no son exhaustivos, se conjugan con otras instancias formativas de las que participan



los/as docentes, colocan los temas en un foco compartido y permiten problematizar y analizar las propias prácticas docentes y los fundamentos de la programación de la enseñanza.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA. CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA**

La propuesta pedagógica de la materia<sup>34</sup> respecto a la evaluación destaca la centralidad de la evaluación formativa como actividad que posibilita reflexionar, a docentes y estudiantes, acerca de los aprendizajes para “realizar los ajustes necesarios”. De este modo, la cátedra estima que, en general, la evaluación tiene como objetivo, en relación con los/as alumnos/as, exponer la comprensión conceptual y reflexionar sobre los aprendizajes y respecto a los/as docentes, realizar un balance de la tarea pedagógica llevada a cabo. Como sostiene Mottier Lopez, “la perspectiva ampliada de la evaluación formativa promueve su integración en la secuencia de enseñanza-aprendizaje. Esta integración exige una diversificación de los medios de evaluación.”(2010:50). Desde esta perspectiva, además de las pruebas escritas, tareas domiciliarias, etc.:

*“(...) la evaluación puede realizarse por medio de la observación directa del docente de las actividades del alumno (utilizando o no un instrumento de observación y de apreciación), mediante intercambios entre alumnos en diferentes momentos de la clase, por medio de interacciones colectivas que posibilitan a los alumnos la exposición de diferentes maneras de comprender una tarea o de efectuar una actividad.” (Ídem).*

El programa diferencia dos tipos de tareas de evaluación:

- Continua o del proceso cotidiano de aprendizaje.
- Periódica o del conocimiento producido.

En el proceso de la evaluación continua o del proceso cotidiano de aprendizaje, se incluye el seguimiento y orientación clase a clase y se hacen distinciones entre las clases teórico- prácticas, los talleres y el trabajo en el aula virtual:

- *Clases teórico prácticas*: se postula la observación del proceso educativo durante todo el ciclo lectivo, el seguimiento de la lectura y comprensión de los textos a través de participaciones escritas y orales, la atención a las modalidades expresivas de los/as estudiantes en las diferentes instancias de exposiciones, debates grupales y plenarios; la mirada en las producciones de síntesis escritas y de trabajos prácticos solicitados durante las clases.
- *Talleres*: se enfoca en el seguimiento de las tareas investigativas y de producción de conocimiento relacionadas con la elaboración de un trabajo monográfico, haciendo eje en los modos de construir datos, describir, registrar, interpretar, analizar. Se implementa un registro periódico a modo de bitácora que se retoma en momentos de síntesis de los aprendizajes.
- *Aula virtual*<sup>35</sup>: las actividades propuestas en los foros, los intercambios entre estudiantes y entre estudiantes y docentes retomando contenidos y autores/as estudiados posibilitan el seguimiento continuo de las prácticas de escritura a lo largo de la cursada.

El proceso de la evaluación periódica o del conocimiento producido incluye:

- Actividad en foro del aula virtual (Unidad temática 1)
- Exposición oral grupal (Unidad temática 3)
- Exámenes parciales
- Trabajo monográfico y exposición final con posters
- Examen final (en los casos que se requiere)

La participación en el foro de la **Unidad 1- Los condicionamientos socio-históricos del conocimiento antropológico**, se solicita en el transcurso del tiempo de trabajo con los contenidos de esta primera unidad; se apela a la selección de recursos visuales por parte de los/as estudiantes, quienes deben seleccionar (al menos) una imagen, referenciarla y fundamentar la elección con un breve texto en el cual apliquen categorías teóricas desarrolladas hasta el momento.

La exposición grupal oral se propone en relación con la **Unidad 3 - Antropología política: aporte de la antropología al análisis del poder**; implica el estudio y exposición de un texto con lineamientos específicos (Krotz, 1987), abordado desde las conceptualizaciones vistas en la unidad temática. Se utiliza una variedad de recursos comunicacionales, según los/as estudiantes consideran apropiados. En relación con esta actividad se han realizado pruebas de evaluación compartida de las exposiciones y ejercicios de co-coordinación de la tarea. Estas iniciativas se encuentran en sintonía con la mencionada perspectiva ampliada de la evaluación formativa en cuanto a promover un compromiso mayor del/a estudiante en la evaluación del proceso educativo; respecto a estos modos de autorregulación más deliberados, señalamos que Mottier Lopez retoma y distingue “tres modalidades de compromiso del alumno: la autoevaluación en el sentido estricto, la evaluación mutua entre pares y la coevaluación que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno.” (op. cit.: 53).

Respecto a los exámenes parciales, la primera instancia parcial es escrita e individual y actualmente es con modalidad domiciliaria. De diferente forma, el segundo examen parcial tiene carácter oral y grupal. La propuesta de combinar modalidades se dirige a que los/as estudiantes ejerciten y aprendan diferentes formas de comunicación académica.

La realización del trabajo monográfico Incluye un trabajo de campo y el posterior análisis de la información construida y toma prioritariamente como referentes empíricos territoriales a los centros de prácticas de las materias Trabajo Social. Supone la puesta en juego de aspectos conceptuales y metodológicos que se abordan en los talleres, en las clases teórico- prácticas y en el aula virtual. Las entregas periódicas se consideran insumos para la evaluación continua de los aprendizajes. Mientras que la entrega final de la producción escrita tiene como parte de la devolución docente una nota numérica que incluye la consideración del espacio de presentación visual y expositiva en un foro con posters. En la propuesta de seguimiento y orientación docente de este trabajo se visualiza una especial consonancia con lo que manifiesta Cols sobre que “(...) en lugar de constituir un momento ‘por fuera’ de los procesos de enseñanza y de aprendizaje la evaluación se integra al conjunto de tareas previstas en función de propósitos específicos”. (op. cit.: 23).

El foro final es de carácter obligatorio para los/as estudiantes que cursan la materia por promoción sin examen final, quienes exponen visual y oralmente sus producciones. Quienes

cursan a través de la modalidad de promoción con examen final pueden optar por participar o no del espacio. La actividad consta de dos momentos, primero se realiza un recorrido por la exposición general de posters durante el cual los/as participantes anotan preguntas en los posters. Luego, en rueda, cada grupo/estudiante toma una de las preguntas realizadas por escrito al trabajo y la responde en diálogo con los otros/as estudiantes y con los/as docentes. En ocasiones se producen muy interesantes intercambios entre los/as estudiantes. No obstante, una dificultad que resulta de difícil resolución es la extensión excesivamente dilatada de la actividad, dado el tiempo que conlleva. Esto repercute el cansancio del equipo docente y el de los/as estudiantes. Se llega al cierre de la actividad con un mínimo de estudiantes, y quienes exponen al terminar, comparten su producción con muy pocos/as pares.

El examen final es, de acuerdo a la reglamentación habitual, para quienes optan por la promoción con examen final. Esos/as estudiantes deben transitar la experiencia de la evaluación final de la materia, que incluye todas las unidades temáticas y es de tipo oral.

En relación con las escalas de calificación para los exámenes parciales y finales, existe una combinación de una escala numérica con una conceptual, con la demarcación en la nota 4; los puntajes superiores son estimados numéricamente con escala de medición por intervalos, mientras que los puntajes que implican desaprobación se denotan con “desaprobado”<sup>36</sup>.

Resulta crucial, teniendo en cuenta la perspectiva formativa de la evaluación, la posibilidad de integrar a los momentos de las evaluaciones periódicas “la localización de los errores y el señalamiento aprobatorio de los resultados apropiados en el trabajo evaluado” en palabras de Camilloni (1998b). Esta autora sugiere “completar la calificación numérica con descripciones que sirven de guía a alumnos y docentes para el diagnóstico de logros y dificultades”. No obstante, hemos advertimos en nuestra experiencia docente que esta perspectiva que señalamos como significativa y conveniente, implica tensiones generadas por factores entre los que identificamos: el escaso tiempo previsto/destinado en la planificación para esta forma de devolución, y la tendencia general, por parte de los/as estudiantes, a establecer una relación instrumental, utilitaria, con el examen, en la que se privilegia la función calificativa promocional por sobre la pedagógica.

Los requisitos para quienes promocionan con y sin examen final se distinguen de manera precisa. En el régimen de *promoción con examen final*, además de haber aprobado “la

cursada”, se debe aprobar una instancia de examen oral. En esta modalidad, el examen final funciona como criterio único (Camilloni, 1998b) ya que para la aprobación efectiva y definitiva de la materia es condición sine qua non acreditar el examen final; excepto en los casos de quienes optan por el régimen de promoción sin examen final. Como sostiene la autora que, en este tipo de régimen, “el trabajo a lo largo del curso tiene como objetivo principal preparar al estudiante para la aprobación de la instancia de evaluación final. Las calificaciones parciales, si existen, sirven de orientación al aprendizaje y a la enseñanza y, a veces, para seleccionar a los alumnos a los que se permite rendir el examen final con probabilidad de éxito”. (Ídem). Para quienes cursan según esta modalidad, la calificación para los parciales debe ser de 4 como mínimo, deben aprobar el 70 % los trabajos prácticos y realizar el trabajo monográfico.

El régimen de **promoción sin examen final** se construye según la modalidad de calificación promedio (Camilloni, 1998b), combinando para la aprobación tres calificaciones: dos notas de exámenes parciales y la nota del trabajo final monográfico. En este tipo de régimen promocional, a partir de la nota 6 como nota base, se pauta el promedio (media aritmética) para obtener la nota final; las calificaciones de bajo puntaje son equilibradas por calificaciones de puntaje más alto. Un promedio mínimo de 6 marca (numéricamente) el logro de la promoción sin examen final.

El **examen en condición de libre** consta de tres momentos: la realización escrita de un trabajo de tipo monográfico, la presentación oral del trabajo y la instancia oral en la que se requiere al/a alumno/a sobre unidades temáticas y/o contenidos del programa que no han sido contempladas en el trabajo presentado. Es requisito contar con la supervisión previa (dos instancias mínimas) del trabajo escrito. Este régimen de promoción por examen final en su modalidad supletoria de otras formas de promoción, está pautado para quienes no obtienen la promoción por el sistema regular preestablecido como prioridad.

### **A modo de propuestas para el programa de evaluación de la materia**

En este punto nos interesa retomar los ejes centrales de la ampliación francófona en torno a la evaluación formativa (Mottier Lopez, op. cit.), como marco orientador para pensar una proyección del programa de evaluación de la asignatura:

- La integración de la evaluación formativa en las secuencias didácticas.
- La noción de regulación como componente fundamental.
- La implicación de alumnos en la evaluación y la regulación de su aprendizaje.
- La diferenciación pedagógica que resulta de este tipo de evaluación.

A continuación se exponen algunas líneas propositivas que hemos identificado en la reflexión:

- En relación con la evaluación certificativa o periódica: la implementación de una media ponderada en vez de la media promedio para el régimen de promoción sin examen final (Camilloni, 1998b), que incluya el trabajo en el foro de la unidad temática 1 y la exposición grupal oral de la unidad 3.
- En relación con el primer examen parcial: estimar la posibilidad de elección de preguntas y la incorporación de planteos de problemáticas.
- La interrogación del carácter de la nota como un valor no absoluto. Al respecto sostiene Pe-rrenoud: "Si la evaluación no es asimilable a una simple medida no es, ante todo, en razón de sus imprecisiones y del margen de error, sino porque resulta de una transacción que se realiza sobre el conjunto del trabajo escolar y el funcionamiento de la clase." (op. cit.: 41)
- Profundización de las alternativas de evaluación compartida y moderación de pares en la actividad de exposición oral grupal.
- Elaboración compartida con los/as estudiantes de una rúbrica con los aspectos a considerar en el trabajo final monográfico y en el seguimiento de su elaboración.
- Variaciones en la instancia del foro presencial con exposición de posters del trabajo monográfico:
  - Innovación en de la conformación de los grupos, para agilizar la actividad. Una alternativa es establecer un formato cercano a una jornada académica, con mesas de trabajo por temáticas específicas. Esta metodología amerita un diseño detallado en cuanto a tiempos, lugares, agrupamientos por núcleos temáticos, etc., para evitar

superposiciones y garantizar la posibilidad de la participación de cada docente en los espacios de las comisiones a cargo.

- La participación generalizada de todos/as los/as estudiantes, independientemente de la modalidad de cursada, ya que concebimos este espacio de intercambios a partir de las producciones presentadas como una instancia de evaluación, pero también como un momento de enseñanza y de aprendizaje.
- Respecto a la encuesta de opinión que se instrumenta al fin de cada ciclo lectivo, el diseño de la misma puede ser trabajado con los/as mismos/as estudiantes para considerar sus puntos de vista en la herramienta. Es de hacer notar que actualmente contiene elementos de autoevaluación en los ítems donde se propone a cada alumno/a apuntar una autocrítica o balance personal de la trayectoria de cursada.

## 2. CONCLUSIONES

Los planteos respecto a la evaluación no pueden ir por separado del pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de los que forma parte inescindible.

Nos encontramos frente a una cuestión con múltiples aristas, donde se conjugan las formas en las que históricamente nos enseñaron, aprendimos, nos evaluaron. Esto implica la configuración de una serie de representaciones y prácticas que, como docentes vamos revisando, deconstruyendo, reelaborando y reпрактиcando en un proceso continuo e inacabado, ya que:

*“El problema de elegir estrategias adecuadas de enseñanza no se centra entonces en la búsqueda del único camino bueno, sino en la experiencia pedagógica. La atención se traslada al espacio de toma de decisiones del docente y a la necesidad de disponer de un vasto repertorio de herramientas que le permitan enfrentar de un modo amplio y creativo la amplia gama de problemas con la que se enfrenta normalmente” (Cols, op.cit: s/p)*

Al mismo tiempo los/as estudiantes, como nosotros/as, cuentan con propias representaciones y experiencias respecto de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la relación que se establece con el conocimiento, y las maneras de validarlo.

Es de hacer notar, además, que los perfiles socioeducativos y las trayectorias académicas de los/as estudiantes de la carrera son significativamente heterogéneos<sup>37</sup>; pensar en procesos evaluativos que contemplen estas múltiples heterogeneidades (de condiciones socioeconómicas, de edad, de género, de capital cultural, etc.), nos desafía como equipo docente para intentar desarrollar estrategias de enseñanza inclusivas (Anijovich, 2009).

Consideramos que los elementos que conforman una propuesta educativa, incluso las acciones evaluativas pueden definirse como “(...) instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permitan al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación.” (Díaz Bordenave y Martins Pereira, 1985). Llevar a la práctica esta pedagogía no es tarea sencilla ya que partimos de un saber disciplinar en cuya formación no está incluido el aprender a enseñar.

En síntesis, la evaluación educativa nos pone frente un campo de incertidumbre que, abordado desde la reflexión y el estudio, se conforma al mismo tiempo como un espacio de posibilidades de innovación. En ese sentido, Perrenoud sostiene que:

*“Al hacer saltar el cerrojo de la evaluación tradicional, se facilita la transformación de las prácticas de enseñanza hacia pedagogías más abiertas, activas, individualizadas, y se hace más lugar al descubrimiento, la investigación, los proyectos, honrando mejor los objetivos de alto nivel, tales como aprender a aprender, a crear, a imaginar, a comunicar<sup>38</sup>”.* (op. cit.: 86)

## BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. (2009). “Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes” entrevista realizada por Estela COLS, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3, N°3, 4ª época. La Plata: UNLP. Pp. 45-54.

Camilloni, A. (1998a). “Sistemas de calificación y regímenes de promoción”, en: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Camilloni, A. (1998b). “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, en: Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palou, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.



Cols, E. (2004). "Programación de la enseñanza". *Ficha de cátedra Didáctica I, UBA.*

Díaz Bordenave y Martins Pereira, A (1985). "Estrategias de enseñanza – aprendizaje". Bs. As.: *Búsqueda.*

Krotz, E. (1987). "Pasos para el estudio y exposición de un texto antropológico." *Hoja de Viento. Ed. Departamento de Antropología, UAM-Iztapalapa, año 1, n. 3, pp. 1-4. Disponible en: <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/pasos-estudio-texto-esteban-krotz.pdf>*

Mottier Lopez, L. (2010). "Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos" En: Anijovich, R (comp.) *La evaluación significativa. Pp. 43-68.*

Perrenoud, P. (2008). "La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas". Buenos Aires: *Colihue.*

---

<sup>31</sup> Perrenoud, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Editorial Colihue.

<sup>32</sup> En el plan de estudios del año 1989 vigente hasta el 2014, la asignatura se denominaba Antropología Social II y correspondía al 2º año de la formación. El cambio de plan en 2015 produjo una reconversión de la materia, que pasó de un régimen anual a uno cuatrimestral, y que reforzó los contenidos investigativos al estar incluida en el trayecto metodológico de la formación.

<sup>33</sup> De modo general, un programa alude a la "declaración previa de lo que se piensa hacer en alguna materia u ocasión"; o bien como "serie ordenada de operaciones necesarias para llevar a cabo un proyecto" Real Academia Española (1992) Diccionario de la lengua española. Tomo 2. Pág. 1674.

<sup>34</sup> [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/plan\\_2015\\_tercer\\_ano](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/plan_2015_tercer_ano)

<sup>35</sup> El aula virtual de la materia está asentada en el entorno Aulasweb de UNLP: <https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/>

<sup>36</sup> Como expone Camilloni (1998b), las escalas de medición pueden ser nominales, ordinales, de intervalos y de razones o proporciones.

<sup>37</sup> Respecto a la heterogeneidad en los perfiles socioeducativos y en las trayectorias de los/as estudiantes de la carrera Trabajo Social de la UNLP, ver: Causa, M., Amilibia, I. Elverdin, F. y Sala, D. (2017). "El inicio de las trayectorias educativas en la educación superior universitaria." En Ros, M. y otras (coord.) *Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas universitarias La Plata: UNLP. Libro digital, PDF. Pp 202-219. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64308>*

<sup>38</sup> Cursivas del autor.

## ¿Se puede evitar que los estudiantes se copien? Repensar la evaluación es evolución.

❖ LAZZATTI, PABLO A. | [comision6lazzatti@gmail.com](mailto:comision6lazzatti@gmail.com)

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales UNLP, Argentina.

### RESUMEN

Al igual que el ser o no ser del monólogo de Hamlet, para la educación, las problemáticas generadas por la evaluación y la calificación constituyen algunos de los temas existenciales. La necesidad institucional de certificar procesos formativos no nos permite prescindir de ella, condenándonos a la pena de buscar -de manera trascendente en nuestra vida docente- respuestas a un sinfín de preguntas sobre formatos y modos.

La propuesta de esta ponencia es reflexionar sobre los formatos en los que evaluamos poniendo atención no solo en la certificación, sino en el análisis crítico que puedan hacer los estudiantes con los saberes incorporados. Sostengo que la evaluación debe ser pensada para poner en valor los modos en que se construyen soluciones a partir de determinados marcos legales y, para ello, puede habilitarse el uso de material bibliográfico en el aula al momento del examen.

Esto exige un cambio radical en la mirada docente, romper con hábitos que venimos arrastrando de antaño, dejar las preguntas conceptuales descriptivas -que solo miden información y no conocimientos- para dar lugar a evaluaciones que pongan en valor cómo se aplican los conocimientos elaborados.

En este contexto resultará mucho más difícil copiarse, ya que si no adquirieron conocimientos o destrezas, por más bibliografía que tengan a mano, las soluciones no aparecerán de manera mágica, pues lo que deberán fundar son los recorridos de las decisiones intermedias y no solo poner énfasis en la solución arribada. La lupa se pone en la construcción de ese conocimiento

con la información que le fuera proporcionada por el docente en la clase, la que pudo incorporar a través del estudio y los textos disponibles como apoyatura legal.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación, Calificación, Examen a libro abierto, hábitos, cambio de paradigma.

*“Lo que no se evalúa se devalúa... Pero lo que se evalúa mal se deteriora”*

Ángel Gabilondo Pujol<sup>39</sup>

*“No se trata, por tanto, de evaluar, sin más, como si ello por sí mismo, independientemente de toda condición, produjera excelentes resultados. La evaluación no es un fin en sí misma, ha de ser una valoración, una puesta en valor, un hacer valer. Y su objetivo ha de ser crear condiciones para mejorar, incluso señalar cómo hacerlo”*

Ángel Gabilondo Pujol, 2012

Uno de los grandes ejes de la problemática educativa es, sin dudas, la evaluación y uno de los mayores errores es tomarla como una instancia independiente, como si se tratase de un compartimento estanco en el proceso de enseñanza aprendizaje, un final obligado, necesario y certificante para cerrar una calificación y decidir si el aprendiz promociona o no.

Este tipo de evaluación, que no revisa procesos sino que se limita a legitimar saberes, forma parte de lo que Paulo Freire bautizó como “educación bancarizada”. Vista como una instancia aislada y certificante, el examen puede carecer de una coherencia lógica entre la forma en la que se enseñan contenidos y los formatos que, posteriormente, evalúan esos saberes.

En el mundo del fútbol es conocida la frase: se juega como se vive<sup>40</sup>. Me permito tomarla prestada para transportarla al aula modificando palabras, pero no significados, para afirmar que SE EVALÚA COMO SE ENSEÑA. Si enseñamos, a través de la clásica clase magistral unidireccional, ocupando toda la banda ancha de nuestras clases reproduciendo artículos, leyes, definiciones y citas de códigos, ¿podemos evaluarlos de otra forma que no sea a través de preguntas que den cuenta si pudieron memorizar esa información? Pedirles que resuelvan una situación -de cierta complejidad- con esa información sin haber practicado previamente,

¿implica sorprender la buena fe de los evaluados?, ¿podríamos enseñar poniendo especial énfasis en el análisis de casos y luego, al evaluar, enfocarnos en pedirles definiciones legales? Y así podríamos llenar páginas enteras de preguntas retóricas.

Vamos a suponer que cumplimos la primera máxima y EVALUAMOS COMO ENSEÑAMOS. Si nuestras clases fueron exposiciones teóricas vamos a examinar con preguntas conceptuales. Hasta ahí todo bien; nos sentamos a preparar las preguntas y pensamos que nuestro curso está compuesto por 45 estudiantes, ¿evaluaremos los contenidos que consideramos de mayor importancia o aquellos que sean más fáciles de corregir?, ¿haremos preguntas cerradas que admiten solo una respuesta válida o confeccionaremos otras que puedan dar lugar a producciones originales? Aquí la retórica, que volverá en algunos párrafos, da paso a la indagación individual, a invitarlos a repensar nuestras prácticas de evaluación.

En un examen donde se pone en juego cómo conjugan, procesan y reelaboran los estudiantes los saberes que fueron incorporando a lo largo de las distintas clases, ¿no se les debería permitir -como mínimo- usar la bibliografía básica que el docente estime necesaria? De hecho, en los exámenes para acceder al cargo de magistrado (al menos, en el Consejo de la Magistratura de Nación) se les deja, a los postulantes, llevar -en soporte papel- los textos legales y la bibliografía razonable que crean conveniente para confeccionar su sentencia<sup>41</sup>. Como en la “vida misma”, los aspirantes a magistrados cuentan con la información que les permitirá, luego de un proceso mental en que recuperarán aprendizajes y destrezas jurídicas, tomar una decisión fundada acorde a derecho.

¿Alguien se animaría a discutir que la situación de examen no debiera parecerse en lo contextual a la vida real? ¿Acaso un abogado no consulta determinados textos al elaborar una demanda? ¿O, tal vez, un juez no se apoya en citas bibliográficas que tiene a la vista al sentenciar?

Si los operadores jurídicos, tanto en el ejercicio profesional independiente como en la magistratura, tienen la chance de contar con el respaldo bibliográfico para realizar su trabajo, ¿por qué quitársela al estudiante de abogacía al momento del examen?

El permitir un “examen a libro abierto” nos reduce, sustancialmente, la posibilidad de tentarnos en la confección de preguntas cuyas respuestas estén predeterminadas en los textos.

De todas formas, esto que puede ser entendido desde el análisis cognitivo, y por qué no compartido, no es tan sencillo de ser llevado a la práctica según un gran porcentaje de docentes.

Es que solemos replicar hábitos de quienes fueron nuestros docentes desarrollando, de acuerdo a nuestro rol y posición en las aulas, determinadas formas de actuar, de mantener ideas y expresar emociones. Copiamos formatos de enseñanza y evaluación de nuestros maestros en una especie de culto eterno a los antepasados. Y los tiempos sólidos, esos en los que las cosas duraban para toda la vida (entre ellos los formatos educativos), se fueron derritiendo por el calor de una sociedad que hace gala de un cambio constante y permanente de paradigmas, dificultando la viabilidad de todo aquello que no se repiensa bajo los nuevos parámetros socioculturales y políticos. Debemos plantearnos, con urgencia, afrontar los desafíos de esta nueva educación líquida que está desnudando la preocupante problemática generada por la - cada vez más marcada- brecha entre docentes y estudiantes. Todo desafío implica movernos de nuestra zona de confort, y eso puede provocarnos una emoción llamada miedo.

El miedo nace del inconsciente y nos prepara para situaciones de ataque o fuga, nos permite (mediante el ataque) enfrentarnos a los problemas y poder solucionarlos, mientras que la fuga nos instala en una situación de negación del problema (si lo negamos no tenemos que enfrentarlo). Según la posición que se adopte puede tener el rostro de la evolución o decadencia. Si seguimos parodiando la escena áulica en donde a quien repite los conceptos se lo tiene por conocedor de la información y, en base a ello, se lo califica con nota sobresaliente, no esperemos otro final de película que el que tiene a los sujetos frustrados porque sus notas no son el reflejo de las habilidades que necesitan para desempeñarse profesionalmente.

El desafío es cambiar el objeto de la evaluación. Tenemos que dejar de calificar información, pues esta está al alcance de un clic en el mouse de nuestro ordenador. Tenemos que poner énfasis en calificar qué hacen los estudiantes con la información, qué plus valor le agregan, qué proceso emocional-cognitivo desarrollan para que esa información, que tienen disponible, se transforme en una solución adecuada al problema planteado.

Seguir preguntando definiciones legales que se memorizan, con esfuerzo, carece de sentido. No solo nos exponemos a que, pasado unos meses, se olvide la mayor parte de esos contenidos, sino a algo que es más importante: a perder la posibilidad de conocer si saben usarlo.

Si la enseñanza se centra en la transmisión, manejo y análisis crítico de la información, que el estudiante pueda contar con esta al momento de ser evaluado, lo releva de la tediosa e

improductiva memorización de leyes, decretos y normas, disuadiendo la posibilidad de tentarse con preparar y sacar en pleno examen un ayuda memoria, toda vez que será permitido tenerlo.

A los docentes nos desafía a movernos de nuestra zona de confort, dejar de lado excusas de ausencia de tiempo que enmascaran un “tengo que aprender a hacerlo”, replantear nuestras prácticas evaluativas concibiendo nuevos formatos de enseñanza que habiliten evaluaciones nuevas. No existen plantillas universales, que a modo de elixires o pócimas mágicas, nos muestren el mejor formato. Tendremos que ir descubriendo lo que mejor se adapta a nuestra asignatura o, por qué no, a los contenidos a evaluar en oportunidad del examen.

A modo de ejemplo en la asignatura de la cual soy docente, Derecho Comercial II, en una evaluación tradicional, puedo realizar una pregunta cerrada del tenor de: enuncie y defina ¿cuál es el presupuesto objetivo de apertura del concurso? O puedo presentar un caso al estudiante y decirle que resuelva si corresponde o no la apertura del concurso y dar lugar a la posibilidad de generar producciones creativas y originales. El primer supuesto no podría resolverse a “libro abierto” ya que ese examen está dirigido a medir si esa información pudo memorizarse, en cambio, en el segundo caso podría permitirse al evaluado contar con sus apuntes. Me atrevo a sugerir, para asegurar la lectura de los temas sujetos a evaluación, que se permita -además de las leyes, decretos y normas impresos- un apunte manuscrito confeccionado por el propio estudiante con la extensión que previamente se acuerde con el docente.

Rompamos los hábitos preestablecidos que seguimos replicando, reunámonos en conversatorios o talleres de debate y animémonos al intercambio de ideas para forjar un cambio de costumbres. Reflexionemos en conjunto que, al encenderse muchos cerebros, inevitablemente ocurren cosas. Se generan disparadores, se acciona, y en ese momento tenemos la maravillosa sensación de que las cosas pueden comenzar a transformarse.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*“La escuela no cambia por decreto”. Entrevista a Miguel Ángel Santos Guerra disponible en <http://www.cienciaonline.com/2012/04/26/la-escuela-no-cambia-por-decreto-entrevista-a-miguel-angel-santos-guerra/> recuperado en fecha 24/3/2108.*

*El País [Blog Sociedad], Evaluación y valoración, Ángel Gabilondo Pujol, recuperado en fecha 24/3/2108 de <http://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/evaluaci%C3%B3n-y-valoraci%C3%B3n.html>*

*Goleman, Daniel (1993). "La inteligencia emocional". 25 edición, Bs As, Argentina, Editorial Vergara. InfoLEG, Resolución 614/2009, Consejo de la Magistratura recuperado en fecha 24/3/2108 de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=161895>*

*Lazzatti, Pablo (2017). "Jugarle a la cabeza: una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho" (pág.359/395) en Número Extraordinario de Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP. 2017. ISSN 0075-7411*

---

<sup>39</sup> Ángel Gabilondo Pujol es Catedrático de Metafísica de la Universidad Autónoma de Madrid, de la que fue Rector. Tras ser Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, ha sido Ministro de Educación.

<sup>40</sup> Esta frase es atribuida al entrenador Pacho Maturana que estuvo a cargo de la selección de Colombia durante la década de 1990.

<sup>41</sup> Artículo 32, Resolución 614/2009. Consejo de la Magistratura de Nación..."Los concursantes no podrán ingresar a ella con computadoras o máquinas de escribir electrónicas con memoria, ni munidos de teléfonos celulares o de cualquier aparato de comunicación. Podrán utilizar únicamente los textos legales vigentes y la bibliografía que lleven consigo siempre que se trate de una cantidad razonable, lo que queda a absoluto criterio del Consejero a cargo de ese acto, siendo su decisión inapelable..."

## Evaluación en la materia "Costos para la gestión" de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Registro de la implementación de una propuesta de intervención

❖ SAULLO, ROMINA | romina.saullo@econo.unlp.edu.ar

**Facultad de Ciencias Económicas UNLP**

### RESUMEN

La presente intervención se apoya en un ejercicio de reflexión acerca de las prácticas evaluativas en la cátedra de la materia "Costos para la Gestión". Si bien el curriculum formal está pensado para que los espacios teóricos y prácticos y las instancias de evaluación respectivas se sucedan articuladamente, lo cierto es que una vez cerrada y aprobada la cursada práctica, los estudiantes dejan pasar un tiempo nada despreciable antes de inscribirse para rendir el examen final, lo que los coloca en una situación de desventaja respecto de aquellos que rinden el examen final inmediatamente, es decir, en las primeras instancias. Se puede afirmar que existe una relación directa entre la distancia temporal entre cursada y examen y el desempeño poco satisfactorio en el mismo. Esta situación hizo que surgiera en el seno de la cátedra la inquietud y la necesidad de revisar la propuesta metodológica de la enseñanza y las prácticas de evaluación. El resultado de este proceso derivó en la formulación de cursadas teórico prácticas bajo régimen de promoción sin examen final. El presente trabajo documenta esa experiencia.

**PALABRAS CLAVE:** Intervención, Evaluación, Acreditación



## INTRODUCCIÓN

La materia “Costos para la Gestión”, está, incorporada en los currícula de las carreras de Licenciado en Administración y de Contador Público<sup>42</sup>, con una carga horaria obligatoria dedicada a los aspectos prácticos y una parte teórica con asistencia de carácter optativo. Los alumnos se enfrentan a dos instancias de evaluación: una escrita, de contenido eminentemente práctico, denominada examen parcial, que se lleva a cabo en dos oportunidades en el semestre, y una oral, donde se revisa todo el contenido teórico del programa de la materia.

Si bien el curriculum formal está pensado para que los espacios teóricos y prácticos y las instancias de evaluación respectivas se sucedan articuladamente, lo cierto es que una vez cerrada y aprobada la cursada práctica, los estudiantes dejan pasar un tiempo nada despreciable antes de inscribirse para rendir el examen final, lo que los coloca en una situación de desventaja respecto de aquellos que rinden el examen final inmediatamente, es decir, en las primeras instancias.

Se puede afirmar que existe una relación directa entre la distancia temporal entre cursada y examen y el desempeño poco satisfactorio en el mismo. Sin dudas, presentarse a rendir en la primera fecha, no garantiza necesariamente una aceptable performance en el examen, pero es cierto que a medida que se alejan en el tiempo de la dinámica la cursada y los profesores, los estudiantes van dejando de contar con una versión actualizada del contenido. Esta situación hizo que surgiera en el seno de la cátedra la inquietud y la necesidad de revisar la propuesta metodológica de la enseñanza y las prácticas de evaluación.

## JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO:

Una situación de evaluación implica necesariamente el sometimiento al juicio de otro y ese carácter discrecional es lo que habitualmente genera ansiedad ante la posibilidad de un desenlace desfavorable. Bajo este esquema, pareciera existir un consenso alrededor del argumento de que la garantía de transparencia y objetividad en los aspectos metodológicos de la evaluación, resolvería el problema. La objetividad de procedimiento es la aspiración al

desarrollo y utilización de un método que elimine o al menos aspire a eliminar la incumbencia del juicio personal en la descripción y valoración de un estado de hechos<sup>43</sup>. Los esfuerzos en este sentido transforman la evaluación en una de las muchas prácticas ritualizantes presentes en la educación, que por su forma estereotipada y mecánica, desvitalizan y empobrecen la relación entre los docentes y los estudiantes, mostrando una faceta de socialización alienante de la enseñanza<sup>44</sup>.

Todos fuimos alguna vez estudiantes y aprendimos más temprano que tarde el oficio de ocultar ante el maestro aquellas cosas a medias sabidas. Lo cierto es que a pesar de conocer la estrategia, el estudiante devenido educador, una vez del otro lado de la relación pedagógica, termina cediendo a la inercia de reproducir las mismas prácticas que desdeña. Si bien todo profesor sabe formalmente que debe evaluar conceptos, procedimientos y actitudes en áreas o materias en las que está especializado, “qué, cómo y cuándo evaluar”, parecieran ser las preguntas más difíciles de responder en el hacer diario de las aulas, y carecen de sentido si antes no se sabe “qué, cómo y cuándo enseñar”, o bien “qué cómo y cuándo el alumno aprende” y el contexto más amplio en el que se producen estos procesos. Entonces evaluar se traduce habitualmente en la exigencia administrativa de tener que “poner una nota”, fabricada histórica y socialmente, que conforma un modo particular de ver la evaluación como hecho natural, actividad desligada de valores e intenciones y conflictos, despegada del aprendizaje y del sujeto que aprende y que formaliza académicamente unos saberes adquiridos, creando la ilusión del consenso social respecto a la evaluación que sanciona el proceder evaluador en la escuela<sup>45</sup>.

En este marco de revisión crítica de la evaluación, la presente intervención persigue en principio revisar los tiempos que transcurren entre la finalización de la cursada y su acreditación, a través de la introducción de alteraciones en las prácticas de enseñanza y evaluación.

## **DIAGNÓSTICO INICIAL**

En este punto es importante contextualizar la intervención, habida cuenta de que la factibilidad de su implementación descansa principalmente en las características de la unidad académica. La facultad de Ciencias Económicas se presenta como un ejemplo de gestión

financiera de notable eficiencia, acompañando el constante crecimiento de la matrícula<sup>46</sup> con una inversión constante en reformas edilicias y equipamiento de aulas. Hoy en día, tiene una afluencia masiva de estudiantes tanto locales (oriundos de La Plata y alrededores) como también provenientes del interior de la provincia de Buenos Aires. Con relación a su personal docente, cuenta al presente con una nómina de 877 cargos, y un alto nivel de especialización del personal con cargos de titular y adjunto<sup>47</sup>. No obstante, es preciso resaltar que existe una característica presente en todas las facultades de ciencias económicas de las universidades nacionales de nuestro país, que es el hecho de que la mayoría de los profesores consideran a la docencia y/o participación en proyectos de investigación, como complementarias a la actividad profesional, es decir, como una fuente de ingresos secundaria o accesorio y en muchos casos, como una tarea no remunerada<sup>48</sup>.

Si bien todo indicaría que se trata de una organización con una dinámica permeable a ciertos cambios, a la hora del diseño de metodologías de evaluación, la experiencia demuestra una marcada tendencia reproductiva y esto tiene que ver con el hecho de que la facultad puede ser más inclusiva y adaptarse espacialmente a una matrícula que no cesa de crecer, pero esta característica no hace más que enfatizar el carácter impersonal de los procesos evaluativos. Es decir, en muchas asignaturas, se verifica que la evaluación deja de ser un proceso continuo que se da en la cotidianeidad del aula, para transformarse en una situación única o en el mejor de los casos intermitente, donde prevalece la elección de los métodos que detenten la mayor verificabilidad posible.

En el caso particular de la materia Costos para la Gestión, los alumnos se enfrentan a dos instancias de evaluación: una escrita de contenido eminentemente práctico, llevada a cabo en dos oportunidades en el semestre y un examen final oral, donde se revisa todo el contenido teórico del programa de la materia. Se puede afirmar que exámenes parciales prácticos se constituyen en pruebas objetivas, es decir, tienen un formato cerrado o convergente, que requiere una respuesta correcta<sup>49</sup>. Se suele pensar erróneamente que estas pruebas eximen al evaluador de la subjetividad que lleva consigo el juicio, ya que sólo constata que las respuestas de los estudiantes coincidan con la solución establecida. Sin embargo el juicio se traslada de la puntuación de los ítems a su selección y a designar las alternativas correctas.

Por su parte, el examen final representa una instancia oral, donde el objetivo es evaluar la comprensión de los distintos temas y la habilidad del estudiante para expresar sus ideas. Para acceder al mismo es necesario haber aprobado previamente los dos exámenes parciales escritos, además de cumplir con los requisitos de asistencia al curso práctico obligatorio. Esta instancia, sin lugar a dudas, conlleva una importante cuota de discrecionalidad, ya que el evaluador emite un juicio de valor, al evaluar la demostración de destreza que haga el estudiante en relación no sólo con el contenido curricular, sino, la riqueza de su lenguaje, su capacidad para relacionar temas del programa, si ha podido elaborar una opinión personal respecto del mismo, etc.

Enfrentados a una encuesta de opinión<sup>50</sup>, el 67% de los alumnos afirmó que está de acuerdo con la práctica que combina dos exámenes parciales escritos y uno final oral. Si bien esta alternativa resultó la mejor calificada en cuanto a su validez, la mayoría le otorgó un puntaje bajo en la categoría objetividad. El resto de los encuestados se repartió entre la alternativa de elaborar un ensayo domiciliario individual y la combinación de un trabajo escrito de hasta dos mil palabras, más un examen final escrito. Resulta interesante destacar que, a pesar de que los estudiantes le otorgan un alto valor al concepto de objetividad, de poder elegir, ninguno hubiera optado por acreditar la materia a través de una prueba objetiva de tipo opción múltiple, a pesar de que estaba incluida entre las alternativas propuestas.

Una vez instalada la percepción de la necesidad de revisión y mejora de las prácticas de evaluación, contemplando a su vez la cuestión de la objetividad y los condicionantes institucionales, surge la presente propuesta de intervención, que descansa principalmente en la posibilidad de reducir los tiempos que transcurren entre la finalización de la cursada y su acreditación, promoviendo al mismo tiempo un mejor y más cercano vínculo entre docentes y alumnos.

## **ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Revisando el estado vigente de la discusión acerca de las prácticas de evaluación, se puede notar que la cuestión de la objetividad se ha convertido en una situación problemática per se, por lo que la búsqueda de transparencia en la calificación y las restricciones de espacio y tiempo se traducen en metodologías de evaluación que favorecen el divorcio entre teoría y

práctica. Asimismo, cuando prevalecen requisitos de acreditación que incluyen exámenes orales, se agranda la brecha temporal entre la finalización de la cursada práctica y la fecha en que los alumnos finalmente se inscriben para rendir el examen.

Tanto los exámenes parciales como finales, se traduce en una “calificación”, es decir, de acuerdo a una escala objetiva, se asigna un valor que refleje el grado de alcance de los objetivos prefijados lo que, en el primer caso, cumple con el requisito indispensable de objetividad y verificabilidad, ya que se comprueba exclusivamente si los alumnos arriban o no al resultado numérico esperado y, en todo caso, si reproducen los procesos explicados.

Sin embargo, la cuestión adquiere un matiz seguramente arbitrario cuando se intenta aplicar la misma escala de medición al examen final, abandonando las pretensiones de objetividad y verificabilidad tan valoradas, ya que de ninguna manera se puede pretender que dos profesores asignen la misma calificación a la exposición oral de un mismo estudiante y este punto es quizá el argumento que se esgrime en favor de la implementación de modalidades escritas también como examen final. Seguramente esto tiene que ver con las condiciones en que se desenvuelve actualmente la educación en todos los niveles, que implica, precisamente, la necesidad de sortear algunas dificultades para la evaluación, porque las clases suelen ser numerosas como producto de los muy significativos y deseados procesos de democratización de la educación (Camilloni, 1998).

El diseño de las prácticas evaluativas vigentes responde a su vez, a restricciones de espacio y tiempo, es decir, los exámenes escritos ayudan a resolver el volumen de estudiantes a ser evaluados simultáneamente y el imperativo siempre presente de objetividad de resultados, en desmedro de la instancia oral, con baja adhesión por parte de los estudiantes.

La preocupación de la cátedra por la cuestión de la evaluación derivó en la consideración de la posibilidad de ofrecer algunos cursos en promoción, con el objetivo simultáneo de reducir el problema de la dilación temporal entre la finalización de la cursada y la acreditación y a su vez, mejorar la percepción instalada de falta de objetividad de las evaluaciones orales.

El régimen de promoción sin examen final fue sancionado originalmente en 1997<sup>51</sup>, y luego de varias modificaciones, hoy rige la actualización de la norma que data del año 2012. De acuerdo a la misma, el objetivo es promover al alumno mediante la evaluación de su rendimiento durante el curso tanto en el aspecto teórico de la asignatura como en la realización de los

trabajos prácticos que se hubieren implementado<sup>52</sup>. Se trabaja con grupos reducidos, a los que se accede por promedio y luego por sorteo, con un requisito de acreditación consistente en la asistencia al 80% de las clases y la aprobación de las evaluaciones y trabajos prácticos con un mínimo de seis (6) puntos.

Así como el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado<sup>53</sup>, la evaluación, como todo proceso formativo, es una actividad socialmente situada, es decir, la adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber saberes y habilidades. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales requieren reconceptualizaciones como productos culturales y sociales. En este sentido, cuando hablamos de evaluación podemos pensar en dos enfoques del término: uno procesual, según el cual, evaluar es formular un juicio sobre la actuación de un individuo o grupo de individuos, para lo cual es preciso recoger y sintetizar información pertinente para ese juicio; y un enfoque estructural, según el cual, el sentido de evaluación hace referencia a todo proceso orientado al conocimiento de la calidad del servicio educativo prestado<sup>54</sup>. Más allá de la complejidad de cada enfoque, en ambos casos estamos hablando de la formulación de un juicio.

Los sistemas de calificación y promoción por su parte, constituyen un componente esencial de los sistemas de evaluación que se emplean en la educación formal, ejerciendo un fuerte efecto normativo sobre las acciones de enseñanza y de aprendizaje ya que, más que aparecer como una consecuencia de los fundamentos teóricos que se suscriben en la materia, tiene un efecto tan poderoso que suelen operar de manera muy efectiva, en reversa, como determinantes de todas las prácticas pedagógicas. De este modo, los sistemas de calificación y promoción no permanecen estáticos en sus modalidades fundamentales, sino que deben acompañar las transformaciones de las prácticas de la enseñanza, y tienden a desarrollar una indudable influencia sobre las estrategias de enseñanza de los docentes y particularmente, sobre las estrategias de aprendizaje de los alumnos.

Ahora bien, calificar, por su parte, implica traducir a una escala, usualmente numérica, un juicio de valor, lo que evidentemente lo reduce a un dato o medición empírica, soslayando lo que debería ser una de las responsabilidades docentes fundamentales en la evaluación de los estudiantes: el análisis de lo que significa adquirir conocimiento en la institución educativa. La

construcción de una escala de calificación es siempre un proceso que debe tener en cuenta las condiciones y posibilidades que brinda cada una de las grandes modalidades<sup>55</sup>.

El establecimiento de un régimen de promoción es siempre una tarea delicada en las que los riesgos de adoptar decisiones equivocadas son grandes, sobre todo evitar una generosidad injustificada, lo que usualmente es causa de posteriores fracasos, o un rechazo injusto a promociones lo que puede generar por su parte, frustración personal e incluso abandono y deserción. La influencia de las calificaciones es grande: por un lado sobre la construcción de “sí mismo”, es decir del estudiante, y por el otro, sobre las aspiraciones que tiene sobre el estudio. Los regímenes de promoción pueden ser por calificación promedio, por logro de mínimos exigidos, por examen final o “sin examen”.

En el caso del presente trabajo, se suscribe la idea del régimen de acreditación como un programa de evaluación continua, basado en el análisis, interpretación y apreciación de los registros sistemáticos de las observaciones efectuadas por el docente respecto de las conductas, los procesos y las producciones realizadas por los alumnos en situaciones no puntuales de evaluación, ya que son situaciones de trabajo no diferenciadas de la tarea de aprendizaje. Por lo tanto y más allá de las diversas opciones, es innegable la existencia de un aspecto enteramente personal ya que, independientemente de la metodología, subyace siempre una opinión que atraviesa la evaluación. Por lo tanto, el afán puesto en la generación de instrumentos de medición desprovistos de toda subjetividad, pareciera estéril en la medida en que evaluar implica necesariamente un juicio. Enseñar exige buen juicio, postula Paulo Freire<sup>56</sup> y nunca esta afirmación aparece tan cierta como cuando nos referimos a la evaluación.

Sin embargo, ese “buen juicio” pareciera ponerse en práctica más en el diseño y en el recorte de los contenidos a enseñar y que en la planificación de la evaluación dado que se la imagina y diseña como una actividad separada de las de enseñanza o como el cierre que sirve para “abrochar” las metas pedagógicas previamente trazadas<sup>57</sup>. Es por eso, que muchos autores ponen énfasis en señalar el carácter permanente de la evaluación, como parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno, que puede aportar información a los estudiantes, acerca de sus propios aprendizajes, y a los profesores, acerca de los efectos de su enseñanza sobre dichos aprendizajes<sup>58</sup>. Incluso estos últimos pueden sacar un mayor provecho, utilizando la evaluación como medio para autoevaluarse<sup>59</sup>.

La selección y decisión por el modelo, los métodos y procedimientos<sup>60</sup> descubre las concepciones y también los ideales político sociales del docente. De acuerdo al resumen conceptual propuesto por Barraza Macías (2010), existen dos grandes orientaciones: la técnica y la crítica progresista. De acuerdo a la primera, la práctica profesional recurre a la aplicación de conocimientos científicos para la resolución de los problemas, poniendo énfasis en el uso y control de los medios para lograr fines deseables ya preestablecidos. En cuanto a la evaluación, ésta se define de acuerdo al concepto de prueba sumativa, es decir, aquella situada al final del ciclo y destinada a comprobar hasta qué punto los estudiantes han aprendido bien lo que se supone que han aprendido<sup>61</sup>. Por su parte, la racionalidad crítica pone acento en el diálogo y la colaboración como recursos centrales para la construcción de medios y fines deseables para la educación, lo que implica necesariamente un mayor protagonismo de los agentes educativos en un trabajo colaborativo que permita el análisis y la reflexión, en el camino de la innovación y la solución creativa de los problemas.

En este sentido, la evaluación en ciencias económicas ha recurrido tradicionalmente al uso de pruebas objetivas en un temprano afán tecnicista, respondiendo a los requerimientos de precisión, transparencia, objetividad y al mismo tiempo resolviendo las restricciones de espacio y tiempo, habida cuenta de la necesidad de examinar simultáneamente a una cantidad creciente de estudiantes. La evaluación se ha transformado en un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Se le ha adjudicado la tarea de comprobar, constatar o verificar el cumplimiento de unos objetivos (Celman, 1998), es decir, controlar si los alumnos incorporaron determinados contenidos y en ese, caso, en qué medida.

Sin embargo, en este trabajo en particular, se suscribe en lo concerniente a la práctica educativa en general y a la evaluación en particular, a la orientación crítica asumiendo que los problemas no son obstáculos sino motores para la mejora y que la intervención implica promover el trabajo colegiado, la cooperación y el diálogo entre los protagonistas, es decir, descartando de plano la pretensión tecnicista de importar recetas de expertos. Se concibe al proceso de evaluación como una acción multidimensional y subjetiva, que comprende un conjunto de procedimientos e involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva<sup>62</sup>. La evaluación es entendida aquí como un proceso que se inicia al principio de un curso cuando profesor y alumnos entran en contacto, negocian los elementos del programa y



se asumen niveles de exigencia y trabajo individual y grupal, negociación que seguramente será revisada y “repactada” a lo largo del curso. Pero definitivamente la evaluación ha de ser congruente con el modelo de enseñanza seleccionado, cumpliendo cuatro condiciones básicas: utilidad, factibilidad, ética y exactitud<sup>63</sup>.

En cuanto al modelo, se asume un enfoque cualitativo de la evaluación, entendiendo que los procesos de razonamiento en las ciencias sociales, son complejos y requieren estrategias de evaluación que necesariamente no pueden ser cuantificables como instrumentos objetivos de medición. Por supuesto que en ciertos ámbitos la objetividad está sobrevaluada y la idea de que los alumnos le otorgan más crédito a una prueba objetiva cuenta con una adhesión respetable, lo que en conjunto con las restricciones de tiempo y espacio descritas, refuerza la búsqueda de instrumentos válidos y confiables que pudieran ser garantía para alcanzar la ansiada objetividad, al tiempo que respeta el uso eficiente de los recursos escasos. Sin embargo, las encuestas de opinión realizadas a los alumnos de tercer y cuarto año, reflejan una postura bien clara de los estudiantes, que están a favor de la diferenciación, y de los procesos singulares de enseñanza y aprendizaje. Así vemos que no es tan cierto que reclaman objetividad, sino que valoran el “ser parte” del diseño y la toma de decisiones, es decir, saber cómo serán evaluados y en qué condiciones.

En esta propuesta la enseñanza es entendida como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, cuyo análisis implica necesariamente tener en cuenta las relaciones que se establecen en el aula y los aportes de todos los participantes. La enseñanza supone cambios, es una intervención que pretende estimular el aprendizaje. La enseñanza junto con la evaluación son pilares del proceso de transformación del conocimiento en un dispositivo pedagógico que los abarca y que evidencia ciertos principios ordenadores que pueden ser los mismos o diferentes. Esta situación genera cierta confusión en los estudiantes, que optan generalmente por seguir en su aprendizaje, de manera prioritaria, la dirección que les señala la modalidad de evaluación que saben que adoptará el profesor. De ahí la importancia del alineamiento efectivo de los principios ordenadores de ambas dimensiones, la enseñanza y la evaluación. En ese sentido, se pretende estrechar el vínculo docente y alumno, como un vehículo para resolver la problemática planteada del desánimo a la hora de inscribirse para acreditar la materia, al tiempo que

refuerza la defensa de la evaluación oral, como instancia singular y diferenciada. Esto no quiere decir de ninguna manera que se constituye en una evaluación exclusiva, sino que es el final de un proceso formativo, que genera una retroalimentación permanente con el docente y una mejora continua de la práctica. En este punto conviene definir a la evaluación formativa como aquella cuyos resultados se utilizan con fines de retroinformación, que debe servir tanto para mejorar el aprendizaje como para mejorar la enseñanza.

La evaluación diferenciada implica procesos diferenciales de enseñanza, en la comprensión de que alumnos con diferentes perfiles pueden alcanzar igual dominio de las competencias buscadas<sup>64</sup>. Seguramente esta evaluación diferenciada y formativa, requiere capacidades específicas por parte de los docentes que redefinan y traduzcan los contenidos permanentemente, interpretando las inquietudes de los estudiantes y filtrando ideologías, teorías y creencias personales.

### **DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

Las prácticas evaluativas vigentes en la cátedra, tal como fue descrito en los apartados precedentes, tienen larga data. El plan de estudios fue puesto en vigencia en 1992<sup>65</sup> y si bien, se han introducido modificaciones en el programa de la materia en dos oportunidades, no está entre las posibilidades de la cátedra alterar la carga horaria ni las condiciones de cursada en cuanto al carácter optativo de las clases teóricas, el porcentaje de asistencia mínima obligatoria a las clases prácticas u otros requisitos de acreditación como las evaluaciones parciales y final.

La alternativa es la introducción de un programa nuevo, que establezca la convivencia de un curso por promoción con la cursada regular. Para esta última, se llevaría a cabo un dictado de las clases teóricas coordinando los temas con los ayudantes de práctica. Las clases teóricas tienen lugar los días martes y los jueves se resuelven los trabajos prácticos contenidos en la guía del curso. La propuesta consiste en explicar y discutir con los alumnos cada martes el tema teórico que necesariamente deben incorporar de manera de estar en condiciones de resolver airosos el trabajo práctico correspondiente al jueves de la misma semana. Esto exige por un lado un acuerdo entre los profesores de teoría, para que en cada horario se ofrezca una

clase con el mismo contenido, y por el otro, una coordinación con los ayudantes a cargo de las comisiones de práctica. La necesidad real de asistir a la clase teórica para atravesar la cursada práctica obligatoria, si bien requeriría un esfuerzo adicional del alumno, dosificaría la lectura de la bibliografía y se convertiría luego en un beneficio tangible, consistente en la posibilidad de rendir el examen final inmediatamente, sin incurrir en una revisión exhaustiva de todo el contenido teórico, con el condimento adicional de no salirse de la órbita de la cotidianeidad con el docente. De esta forma, el examen final oral, dejaría de ser una instancia aislada, donde el estudiante se somete a una evaluación sospechada de arbitraria, por parte de un profesor que lo desconoce, para convertirse en un diálogo cordial con un docente a cuyas clases asistió recientemente, el cual de seguro arriba al final del curso con una idea calificada, con una evaluación cualitativa y formativa acerca del alumno, producto de las producciones, intervenciones y opiniones expresadas en clase por él. Lo anterior definitivamente tiene que traducirse en una reducción del tiempo que transcurre entre cursada y acreditación, sin que implique un cambio en el diseño curricular, que sabemos está fuera de las posibilidades de intervención, según surge del análisis de viabilidad. A su vez, en la primera fecha de exámenes finales, se ofrecería a los estudiantes de la cohorte vigente, la posibilidad de elegir rendir su examen con el profesor a cargo de la comisión a la que asistieron, manteniendo todas las otras condiciones sin alteración. Esta alternativa debería ser parte del contrato didáctico al comienzo del curso teórico, de manera de introducir un incentivo que favorezca la asistencia a las clases teóricas (no obligatorias) en la comisión de su preferencia, al tiempo que permite a los estudiantes delinear sus estrategias y sus calendarios. La posibilidad de elegir al evaluador, les otorga a los alumnos un papel protagónico en la planificación de su paso por la asignatura, al validar su derecho a saber de antemano cómo serán evaluados. Se espera con esto un mayor compromiso, definitivamente el estudiante que se siente parte del proceso de evaluación, no “deja para más adelante” el examen final, ya que no lo percibe tanto como discrecional o arbitrario. Sería ingenuo no admitir que esta modalidad también puede alimentar conductas especulativas, pero son innegables los beneficios que reporta.

Una mayor articulación entre teoría y práctica, propicia una nueva dinámica para la clase teórica abandonando paulatinamente el esquema tradicional de la clase magistral para dar lugar a metodologías áulicas más participativas, trabajar con un grupo que permanece

invariable durante el curso, permiten la individualización y evaluación como proceso continuo, pareciéndose cada vez más a la evaluación deseable y necesaria para docentes y estudiantes.

### **VIABILIDAD, IMPLEMENTACIÓN Y SEGUIMIENTO**

La intervención entonces consiste en la implementación simultánea de un curso bajo el régimen de promoción sin examen final, además de la cursada general con la opción de elegir evaluador en las primeras fechas de exámenes, luego de la finalización del curso. Los beneficios de la articulación teoría-práctica y la estrecha relación entre los docentes y los estudiantes, se reproducen en el curso de promoción, si bien impactan a un grupo reducido de alumnos, dadas las limitaciones normativas y el proceso de admisión por promedio o sorteo.

Ahora bien, la puesta en práctica requiere siempre, condiciones institucionales y una voluntad política que legitime los procesos. Afortunadamente, la cátedra está inserta en un Departamento que promueve la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otro de los condicionantes para llevar adelante la propuesta de intervención tiene que ver con el plantel docente, la cual cuenta con un profesor titular con dedicación exclusiva, cinco profesores adjuntos ordinarios con dedicación simple, un jefe de trabajos prácticos y nueve auxiliares de práctica, también con dedicación simple.

Con relación al monitoreo se busca la construcción de indicadores que den cuenta de la reducción de la brecha temporal entre finalización de cursada y acreditación final de la materia, para los cursos regulares. Los indicadores de desempeño constituyen una herramienta muy fuerte e instructiva en la medida en que proveen información relevante y decisiva acerca del éxito de la intervención en la atenuación de los efectos de los problemas evidenciados. Sin embargo, también es cierto que responden a una concepción más ligada a la orientación tecnicista, paradigma que si bien ha conseguido cierta adhesión temprana en las ciencias económicas, es abatido por la necesidad de garantizar un proceso de evaluación que permita la generación de autocríticas y reflexiones, sin dejar de contemplar el carácter heterogéneo del mismo.

Entonces, por un lado, no es prudente abandonar de inmediato la pretensión eficientista de los indicadores como modelo de evaluación sumativa, ya que la construcción de uno que refleje

por ejemplo el número de alumnos de la cohorte vigente que finalmente acreditan la materia en la instancia intervenida, brinda una idea acabada del éxito del proyecto en términos netamente físicos. Pero también es necesario implementar otras técnicas relacionadas con la evaluación continua formativa, ya sea de proceso, como la observación sistemática, diarios de campo y relatos de experiencias, como de producto, como entrevistas y encuestas a los estudiantes y docentes, cuyos resultados deben ser comunicados en las reuniones programadas a lo largo del cuatrimestre.

## CONCLUSIONES

La implementación definitiva de la propuesta descrita se llevó a cabo a partir de la edición 2013, se organizaron originalmente dos cursos especiales, garantizando igualmente la opción de “cursada regular” para receptor los estudiantes que no accedieran a los primeros. Al año siguiente, en virtud de la demanda del centro de estudiantes y la pueda predisposición del equipo docente, se amplió la propuesta a cinco cursos especiales con régimen de acreditación sin examen final, incluyendo a casi el 50% de los alumnos. El cuadro siguiente resume los resultados de la iniciativa, que claramente se tradujeron en una reducción notable de la cantidad de alumnos inscriptos en las mesas de finales.

EDICION	INSCRIPTOS Curso Especial	ABANDONO AUSENTES	Alumnos APROBADOS	IMPACTO	INSCRIPTOS Curso Regular
2014	232	21	181	78%	219
2015	237	16	191	81%	222
2016	211	22	162	77%	235
2017	212	18	156	74%	238
<b>TOTALES</b>	<b>892</b>	<b>77</b>	<b>690</b>	<b>77%</b>	<b>914</b>

Al cabo de cinco años de implementada, el impacto de la intervención en el problema disparador consistente en la dilación temporal entre la finalización de la cursada y la acreditación no resulta, en efecto, medible en los mismos términos objetivos, sin embargo, se puede afirmar que, en virtud de lo manifestado por los estudiantes al momento de

presentarse a la instancia de examen final, es raro hoy día encontrar aspirantes que hayan esperado más de dos años para acreditar la materia. La posibilidad de acceder al curso especial de promoción sin examen, devino a su vez en un incentivo adicional, ya que es notable la cantidad de alumnos que, habiendo aprobado la cursada en años anteriores, optan por volver a transitar el espacio, bajo la nueva modalidad, lo que les ofrece la doble ventaja de contar con saberes previos al tiempo que los enfrenta con un contenido actualizado.

Con relación al equipo docente, originalmente se buscó implementar un número de reuniones para trabajar por equipos, abandonando el modelo tradicional de dos reuniones de cátedra (una de comienzo y otra de finalización del cuatrimestre. Las reuniones de cátedra se constituyen en el espacio donde se definen también los criterios de evaluación, que deben ser consensuados por todos los integrantes, al tiempo que se comparten distintas experiencias áulicas. Lo cierto es que el cronograma previsto de reuniones se viene completando en forma intermitente, lo que definitivamente persiste como punto a mejorar. A su vez, si bien no estaba incluida en la planificación, se efectuó una rotación de equipos, es decir, cada profesor adjunto a cargo de uno de los cursos especiales, trabajó en cada edición alternando auxiliares, de manera de que todos los integrantes del plantel tuvieron la oportunidad de participar en la nueva dinámica implementada, lo que claramente redundó en la revisión y mejora de su práctica docente.

Finalmente, un párrafo aparte merece la comunicación de los resultados alcanzados y los valores que adoptarán los indicadores diseñados para la evaluación de la propuesta. Una vez realizado un proyecto de innovación educativa es necesario socializarlo, ya que todo proceso de innovación es idiosincrásico y está contextualizado<sup>66</sup>, por lo que no es transferible sin más ni más a otro contexto.

A este respecto la Facultad de Ciencias Económicas cuenta con un medio de difusión de amplio alcance que es la revista institucional<sup>67</sup> que se puede descargar desde la página web. A su vez, el Departamento de Contabilidad, al igual que los otros departamentos, publica su revista "Enfoques", que se envía mensualmente en formato digital por correo electrónico a todos los docentes de la unidad académica, se ocupa de difundir no sólo las actividades y eventos de la facultad, sino que también ofrece espacios de opinión de expertos sobre temas diversos y también de comunicación de experiencias.

## BIBLIOGRAFÍA

Angulo Rasco, J. Félix y Blanco García, Nieves (1994). "Teoría y desarrollo del currículum", Capítulo 14. Málaga España: Ed. Aljibe.

Anijovich R. (comp.) (2010). "La evaluación significativa". Buenos Aires. Paidós.

Barraza Macías, Arturo. (2010). "Elaboración de Propuestas de Intervención Académica". Universidad Pedagógica de Durango.

Bertoni, A. y otros (1995). "Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja". Buenos Aires: Kapelusz.

Biggs J. (2006). "Calidad del aprendizaje universitario. (Cap 8 y 9).

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: Camilloni, A y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As: Paidós.

Candrea, A. y Morandi, G. (1999) "El currículum universitario: entre la teoría y la práctica. En: García Santa María, M. T. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué. España: Díada Editora, S.L. p. 249-256.

Carlino, Florencia. La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas (1999). Capítulos 1 a 4. Aique, Buenos Aires, Argentina.

Celman de Romero, Susana (1993). "La tensión teoría-práctica en la educación superior". Paraná Entre Ríos.

Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En Camilloni, A. y otros: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As: Paidós.

Davini, María Cristina (2008) "Métodos de Enseñanza, didáctica general para maestros y profesores." Buenos Aires: Santillana.

Díaz Barriga, Ángel (1994). "Docente Y Programa. Lo institucional y lo didáctico". Buenos Aires: Aique.

Díaz Barriga, Ángel (2000). "El examen!". México. Universidad Nacional Autónoma de México.

García, Carlos Marcelo. (Madrid, 1998) El proyecto Docente: una ocasión para aprender

Gimeno Sacristán, J. (1992). "Diseño del currículum, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores". En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata

Guarro Pallás, Amador (2002). "Currículum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar". Octaedro.

Karlheinz Geibler y Hege (1997). "Acción Socioeducativa". Madrid: Narcea.

Litwin E., y otros (1998). "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Educador: Aique.

Pérez Campanero, María Paz (1995). "Cómo detectar las necesidades de intervención socio-educativa". Madrid: Narcea.

Perrenoud, P. (1997). "La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes". Entre dos lógicas. Bs. As: Colihue.

---

<sup>42</sup> De acuerdo al Plan VI vigente desde 1992, la materia se denomina Contabilidad VI de cuarto año de la carrera de Contador Público y Contabilidad III de tercer año de la carrera de licenciatura en Administración de Empresas.

<sup>43</sup> Celman, Susana. Sujetos y Objetos en la Evaluación Universitaria. UNER

<sup>44</sup> Bohoslavsky, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor alumno: el profesor como agente socializante", Galerna, 1971.

<sup>45</sup> Alvarez Mendez, Juan Manuel. Universidad Complutense de Madrid, 1987.

<sup>46</sup> Para el 2013, la matrícula fue de 2135 ingresantes, de los cuales, el 93% asiste a clases en La Plata, el resto se divide entre los Centros Regionales de Saladillo, Tres Arroyos y Bolívar. (Fuente: Memoria de la FCE 2010-2014 [https://www.econo.unlp.edu.ar/facultad/memoria\\_2010\\_2014\\_fce-2263](https://www.econo.unlp.edu.ar/facultad/memoria_2010_2014_fce-2263)).

<sup>47</sup> Fuente: Departamento Personal de la FCE. Sistema de Legajo Docente (SILEG), Junio 2012.

<sup>48</sup> De acuerdo a las cifras vigentes de los cargos rentados, el 84% de los profesores y auxiliares tiene una dedicación simple. Por su parte, los docentes investigadores, en un 60% pertenecen a la categoría inferior (V). Fuente: Síntesis de Indicadores. Diciembre de 2016 [https://www.econo.unlp.edu.ar/la\\_facultad\\_en\\_cifras/sintesis\\_indicadores-2314](https://www.econo.unlp.edu.ar/la_facultad_en_cifras/sintesis_indicadores-2314).

<sup>49</sup> Biggs J. (2006): Calidad del aprendizaje universitario, pág. 214.

<sup>50</sup> Esta encuesta se llevó a cabo en una sola de las comisiones de teoría, impulsada por la docente a cargo de la misma, aprovechando que se disponía de una lista de correos electrónicos de los inscriptos en los últimos 4 años, se les solicitó a los alumnos que consignaran con qué alternativa de evaluación preferirían acreditar la materia, en caso de poder optar por una alternativa diferente a la vigente. A su vez, se les pidió calificaran las alternativas por su objetividad y validez (Biggs, 2000).

<sup>51</sup> ORDENANZA 115 T.O. 09/04/1997 Expte 900-48402/97.



<sup>52</sup> ORDENANZA 115.- Texto Ordenado (2/7/12) Expte.900-5645/12.- Modificada por Ordenanza Nº 162/12 en los artículos 3º y 11º del Anexo I y se agrega el artículo 17º al mismo.

<sup>53</sup> Celman Susana. Ob. cit, pag 7.

<sup>54</sup> Angulo Rasco, Félix. ¿A Qué llamamos evaluación? Las distintas acepciones del término evaluación o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. Teoría y desarrollo del Currículum.

<sup>55</sup> Al respecto, Camilloni señala cuatro grupos de escalas: nominales (compuestas por categorías de un mismo nivel), ordinales (categorías ordenadas de acuerdo con un criterio definido por un sentido u orientación determinada que no permite introducir alteraciones en la secuencia), de intervalos (donde es posible obtener la media aritmética, con intervalos iguales entre pares de grados consecutivos y escalas de razones o proporciones (aquellas que además poseen un cero absoluto). Alicia R. W. de Camilloni. Sistemas de Calificación y regímenes de promoción. Camilloni, Celman, Litwin y Paolu de Maté. La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo. Paidós, Buenos Aires, 1998.

<sup>56</sup> Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa, Paz y tierra, 2004.

<sup>57</sup> Carlino, Florencia. La evaluación educacional, Historia, problemas y propuestas. Aique, 1999.

<sup>58</sup> Camilloni, Alicia. Las funciones de la evaluación, ficha de cátedra de la asignatura Didáctica I, Dpto. de Ciencias de la Educación, Facultad. De Filosofía y Letras, UBA,

<sup>59</sup> La evaluación es prioritariamente considerada desde el ángulo de la valoración de los aprendizajes de los alumnos, en su proceso y en sus resultados. Sin embargo, se ha destacado que la evaluación tiene funciones significativas para la valoración de la propuesta de enseñanza misma. En otras palabras, el proceso de aprendizaje desarrollado y sus resultados, no son sólo una consecuencia de los alumnos, sino un producto de la enseñanza misma. Ello implica potenciar la evaluación como estrategia permanente de mejora y perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza. (Davini, 2008).

<sup>60</sup> Geibler, K y Hege, M (1997) Acción socioeducativa

<sup>61</sup> Biggs (2005) La Calidad del aprendizaje universitario

<sup>62</sup> Hoffman Anijovich R. (comp.) (2010): La evaluación significativa. Buenos Aires. Paidós.

<sup>63</sup> En primer lugar, la evaluación debe ser útil, en el sentido de que debe ayudar a los individuos implicados – profesores y alumnos principalmente, a identificar y encaminar los aspectos positivos y negativos de su proyecto educativo. En segundo lugar, la evaluación debe ser factible, es decir, debe utilizar procedimientos evaluativos que puedan ser llevados a la práctica sin dificultad. En tercer lugar, debe ser ética, lo que implica estar basada en compromisos explícitos que aseguren la cooperación de las personas implicadas, así como la protección de los derechos de las partes. Finalmente, la evaluación debe ser exacta, en el sentido de describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto. García, Carlos Marcelo. (Madrid, 1998) El proyecto Docente: una ocasión para aprender.

<sup>64</sup> Bertoni, A. y otros (1995): Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Bs. As. Kapelusz.

<sup>65</sup> Expediente 900-14017/91 por el cual el Consejo Académico aprobó el Plan de Estudio para las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía (Ordenanza 091/91)

<sup>66</sup> Barraza Macías, Arturo. (2010)

<sup>67</sup> [http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/revista\\_institucional\\_fce](http://www.econo.unlp.edu.ar/uploads/docs/revista_institucional_fce)

## Problematicar la evaluación para pensar la enseñanza de la Historia

- ❖ **GARRIGA MARÍA CRISTINA**<sup>1</sup> | inagarriga@yahoo.com.ar
- ❖ **PAPPIER VIVIANA**<sup>2</sup> | vpappier@yahoo.com
- ❖ **CUESTA VIRGINIA**<sup>3</sup> | virginia.cuesta@gmail.com
- ❖ **LINARE CECILIA**<sup>4</sup> | cecilialinare@gmail.com
- ❖ **ROCHA MILAGROS MARÍA**<sup>5</sup> | milagrosmrocha@gmail.com

<sup>1</sup> Profesor Adjunto. Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia. UNLP.

<sup>2-3</sup> Jefe de Trabajos prácticos. Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia. UNLP.

<sup>4-5</sup> Ayudante Diplomado. Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia. UNLP.

### RESUMEN

La reflexión crítica del proceso de evaluación permanente y compartido en la cursada de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, Universidad Nacional de La Plata, tiene como objetivo configurar un espacio de conocimiento, debate y toma de posición frente a las prácticas de enseñanza de la Historia en la escuela secundaria como un modo de pensar alternativas en la formación docente.

Esta ponencia analiza el recorrido que realizan los practicantes en este espacio de formación que se inicia en las clases del primer cuatrimestre y se desarrolla en toda su potencia en la “entrada al campo” con la implementación de su propuesta didáctica. La instancia final consiste en un trabajo de reflexión crítica y colectiva sobre la perspectiva historiográfica elegida, los contenidos, las tradiciones de enseñanza y el hacer docente expresado en la escritura. Dicho trabajo está sometido a la discusión de los docentes de la cátedra, los propios alumnos, los docentes y estudiantes de las escuelas de las residencias y los compañeros de cursada.

Creemos que este espacio de reflexión en la formación docente abona un modo de pensar/nos colectivamente con otros/as en la construcción de saber pedagógico sobre la enseñanza de la Historia.

**PALABRAS CLAVES:** Formación inicial, Prácticas en Historia, Evaluación.

### **SÍNTESIS DEL RECORRIDO POR LA CÁTEDRA**

Quienes escribimos este trabajo formamos parte de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, del Profesorado de Historia (FAHCE – UNLP). En este espacio se intenta abordar la complejidad de la práctica docente, siempre atravesada por múltiples subjetividades, saberes y tradiciones.

¿Cómo enseñar a enseñar historia? es la pregunta que traspasa la reflexión de este equipo docente que, desde un enfoque etnográfico, intenta entretejer la singularidad de nuestra experiencia cotidiana con la de los<sup>68</sup> estudiantes universitarios, los/as docentes y los alumnos de las escuelas secundarias destino.

La metodología de taller que implementamos en la cursada instala un lugar para pensar y pensarse, condición que evidentemente no surge *“rápida y mágicamente”*, sino que *“demanda un laborioso trabajo sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que, particularmente en el campo de la docencia representa la mirada del otro”* (Curuchet 2017:105). En ese proceso la evaluación posibilita obtener información para orientar la toma de decisiones en los desafíos que implica la práctica de la enseñanza. Es por ello que en este trabajo sintetizamos las diferentes “etapas” del recorrido en el que vamos construyendo conocimiento en la acción aunque focalizaremos la mirada en el trabajo final, la autoevaluación, coevaluación y evaluación de la cátedra que condensan el intenso tiempo de las prácticas entendido como una oportunidad para aprender, en el que las múltiples voces (políticas educativas, normativas, actores institucionales, compañeros/as, docentes, alumnos, etc.) constituyen fuentes de conocimiento para repensar la práctica de enseñanza.

Transitar esta materia no es tarea fácil dado que es anual, se desarrolla en la facultad y en una escuela secundaria dónde se asigna un curso para llevar adelante las prácticas. Una de las

cuestiones que más sorprende a los estudiantes de la cursada es su extensión, intensidad, involucramiento del pensamiento y el cuerpo para diseñar y poner en práctica una propuesta didáctica que guarde coherencia entre el marco teórico seleccionado, los propósitos y las prácticas propiamente dichas.

En el primer cuatrimestre se desarrollan una serie de trabajos prácticos que posibilitan indagar los sentidos construidos a partir de los particulares caminos que cada estudiante transitó en su formación escolar y universitaria, los supuestos sobre el enseñar y aprender historia, el marco teórico disciplinar, la concepción de evaluación en la escuela y en la universidad. De alguna manera nos aproximamos al concepto de conciencia histórica<sup>69</sup> promoviendo el diálogo entre el pasado (la educación hasta aquí transcurrida), el presente (la cursada y los desafíos que la práctica supone) y el futuro (el desempeño como docentes en las aulas en que se desempeñarán como profesores).

Una vez concluidas las prácticas se recuperan los aspectos más significativos de la experiencia realizada en un trabajo final grupal en el que se seleccionan las secuencias didácticas que constituyeron, a juicio del grupo, una alternativa en la enseñanza de la Historia que promueva el desarrollo de la conciencia histórica, a la que los estudiantes hacen alusión en la fundamentación de sus propuestas didácticas.

### **Problematizar la evaluación**

Los practicantes de los diferentes cursos socializan sus producciones en el último encuentro del año que tiene como objetivo reflexionar colectivamente sobre las problemáticas seleccionadas. La exposición de esos trabajos se hace a modo de "Tendedero" a recorrer por los estudiantes, que luego se organizan en grupo para debatir las producciones. Finalizado el debate en los pequeños grupos, estos sintetizan sus ideas en un grafiti, dibujo, viñeta, frase, composición corporal, o aquella opción que consideran que exprese mejor lo trabajado.

En la búsqueda de la reflexión crítica del proceso de evaluación el trabajo final es una síntesis del proceso personal y grupal, dado que en la ruta docente nada sale de la nada y toda nueva construcción recoge elaboraciones anteriores, ya sea para reafirmarlas, discutir las, defenderlas, repensarlas o ampliarlas.

Las prácticas de evaluación habituales para los estudiantes en la escuela y en la universidad son los parciales, trabajos prácticos, exámenes finales que formalizan la acreditación de las diferentes materias, muy ligadas a ciertos rituales de preguntas y respuestas, que olvida la trayectoria educativa singular y en los que no se explicitan los criterios de evaluación. Las clases destinadas a la evaluación en los prácticos de nuestra materia proponen problematizar esas prácticas rememorando, a través de una experiencia teatral, inspirada en un guión televisivo<sup>70</sup>, que dialoga con la propia experiencia en las instituciones educativas<sup>71</sup> (escuela, Facultad), las prácticas en las escuelas destino y los autores leídos. La evaluación aparece entonces como un desafío didáctico que es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y compromete a la escuela, a los equipos de conducción, a docentes, alumnos y familias.

En ese sentido, los instrumentos de evaluación que los practicantes elijen no son entendidos *“como simples acumuladores de información para calificar, sino que han de convertirse en elementos cuya finalidad esencial sea conocer el estado de la cuestión para ilustrar la toma de decisiones pedagógicas”* (Delval J. 1996: 93). Es por eso que las prácticas de evaluación en las escuelas son objeto de un pormenorizado análisis.

Tanto en las clases como en las propuestas de los estudiantes se advierte la tensión que produce la evaluación dado que los estudiantes la ligan al examen y a la nota, señales de *“la investidura y ejercicio del poder “conferido “por la institucionalidad” que evidencian un sistema de “relaciones de poder”<sup>72</sup> desigual, pero manifiesto en ambas direcciones, que se reproduce en y a través de la práctica de la evaluación”* (Zavala A. 2012:14). En ese marco la evaluación como reproducción de desigualdades los desestabiliza dada su condición de alumno y profesor a la vez, y en ocasiones olvidan la información que la evaluación produce para comprender y mejorar la propia práctica de enseñanza y el camino que la cátedra les propone.

### **La evaluación en las propuestas didácticas de los estudiantes**

En este apartado transcribimos fragmentos de los textos producidos por los practicantes sobre la evaluación, presentes en sus propuestas pedagógicas, que a nuestro juicio son significativos y ejemplificadores<sup>73</sup>.

P y V<sup>74</sup> manifiestan en primer lugar la intención de separarse de las “prácticas insitucionalizadas y ritualizadas” y promover instancias de evaluación creativas, que supongan producciones propias y alienten la puesta en relación de contenidos y la asunción de posicionamientos personales, tales como biografías, entrevistas, escritura de historietas, contratapas de libros, etc., actividades que en sus observaciones fueron desarrolladas por el docente del curso y generaron “resultados positivos”. Al mismo tiempo afirman que intentan: *“(...) no generar consignas unívocas, estáticas y estructuradas, sino itinerarios diversos de resolución de las actividades, donde lxs estudiantes pudieran elegir con qué tema o formato se sienten más cómodxs o interesadxs. Entendemos que esto fomenta el compromiso con la actividad, como también habilita un espacio más amplio a través del cual desarrollar capacidades individuales y colectivas”.*

Al mismo tiempo sostienen que construirán un *“momento de co-evaluación, donde lxs estudiantes conozcan los trabajos realizados por sus compañerxs y puedan evaluarse entre sí. Dado que esos momentos posibilitan un rico intercambio de prácticas y conocimientos, “como también instancias donde romper con los vínculos tradicionales de alumnx/evaluadx y docente/evaluadora”.* Por otro lado en los trabajos solicitados a los estudiantes realizan una devolución personal con una breve explicación en la que resaltan los aspectos *“positivos”* y aquellos a *“mejorar o profundizar”*, aclarando que en caso de ser necesario se pedirá a los estudiantes rehagan el trabajo.

Por último y entendiendo la evaluación como *“lugar privilegiado para generar consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y los procesos de enseñar de los docentes”* (Litwin; 1998) invitan a los estudiantes, a evaluar, mediante una encuesta, el desarrollo de las clases<sup>75</sup>.

S. en el apartado evaluación sostiene:

*“(...) evaluar y calificar el estudio y la comprensión de los alumnos sobre lo trabajado a lo largo de una clase o de una secuencia de las mismas no es solo una obligación legal de los docentes, es una necesidad, una oportunidad para ver en qué estamos fallando, donde debemos apretar las clavijas y prestar más atención a nuestro trabajo. Esto requiere de un gran trabajo, porque exige replantearnos métodos, tácticas y estrategias de enseñanza, así como nuestro vínculo con los alumnos como sujetos activos del proceso educativo, con el conocimiento teórico en sí y,*

*en última instancia, con nuestra propia concepción sobre la docencia, la educación, la evaluación y la historia. En esta instancia, el ¿para qué? debe reaparecer, con más fuerza que nunca. Además, debemos romper con la idea de que la evaluación es solo el momento del examen formal. Por ello, tenemos que apostar a cambiar el concepto, haciendo de ese momento algo más grato, menos rígido, dejar de hacerlo parecer un castigo a los alumnos. Considero que la evaluación debe ser un proceso constante, es decir, a todo momento. Debemos empezar a concebir la evaluación como una etapa más del proceso de enseñanza, no como un momento disruptivo y no necesariamente la más importante”.*

Luego hace referencia a los criterios que guiarán la misma dando cuenta que en cada clase se desarrollarán actividades escritas individuales y grupales en las que se tendrá en cuenta “*el compromiso con la tarea y su resultado, es decir, el correcto uso de los conceptos, la extensión y la creatividad*” y en el caso de la oralidad se atenderá a la participación de los estudiantes a través de comentarios y preguntas en las clases.

De las consideraciones transcritas surgen tópicos comunes, tales como: el diálogo con la autora Susana Celman, quien sostiene que “*la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje (sino que) es (...) parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo*” (1998:12).

De los fragmentos transcritos, representativos a nuestro juicio, surge una concepción de evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje, entendida como fuente de conocimiento para mejorar la práctica, no como instancia aislada sino como parte de un proceso en el que los estudiantes tienen derecho a participar. Otro aspecto destacado es la estrecha relación entre qué Historia enseñar, cómo enseñarla y qué y cómo evaluar, asumiendo que:

*“El potencial intelectual y formativo de la Historia debe abonar a la deconstrucción de discursos hegemónicos que, con transformaciones y especificidades, legitiman la dominación y la violencia sobre aquellos y aquellas definidos como lo otro. Se vuelve fundamental, entonces, indagar en términos históricos sobre aquellas transformaciones y especificidades que caracterizan la construcción de la alteridad como forma de dominación en tiempos y espacios también específicos. Es necesario identificar las maneras en que tales discursos constituyen y*

*entretejen relaciones de poder, subyugando cuerpos e identidades, negando voces y alternativas". (P y V pag 113)*

Por otro lado, A. sostiene:

*"La experiencia de las prácticas, en general, me aportó muchos aprendizajes: por fuera del aula, elegir las estrategias y seleccionar los recursos para cada clase y tema, organizar y redactar una propuesta didáctica completa, elegir una perspectiva histórica y de trabajo y saber fundamentar mis decisiones respecto a ello, pensar (y repensar) y elaborar las secuencias didácticas de acuerdo a un grupo específico de alumnos, considerar y tener en claro los objetivos que estructuran cada clase y decisión, trabajar organizadamente en equipo, cómo evaluar y sobre qué hacerlo, conocer y estimar otros espacios más allá de (y para) la escuela; al interior, fundamentalmente, predisponerme para (y) 'situarme' en un aula como docente, crear vínculos con los alumnos, intercambiar con ellos ideas y opiniones sobre contenidos y otros temas, organizar y considerar mi tiempo y el suyo, la posibilidad de repensar y modificar las estrategias que no funcionaron como esperaba o no llegaron a implementarse, cómo construir el diálogo en relación a los contenidos y otros intereses, entre otras cosas".*

Y más abajo, agrega:

*"(...) las Prácticas de la Enseñanza en Historia nos permiten (...) empezar a conocer y habitar ese espacio que es el aula escolar, que en algún momento se transformará en parte de nuestra cotidianeidad como lo es para los alumnos que la transitan y con quienes aprendemos a trabajar, a interactuar y a dialogar, y a poner en práctica aquello que aprendimos en nuestra formación pero, también a poner en duda y a interrogarnos sobre lo que estuvo ausente así como aquello que se nos presenta como nuevo y desconocido".*

No obstante en la dinámica de las clases y en el proceso de evaluación propuesto, en algunos casos se pierde de vista las diferentes vinculaciones con el saber porque prima la imposición de una explicación, de una concepción del otro/a que se presenta como deseable y válida que no



propicia la problematización del posicionamiento asumido o se recurre a aquellas prácticas “rutinizadas” altamente cuestionadas en las fundamentaciones de las propuestas.

En los comentarios de los alumnos destinatarios de las propuestas de los practicantes destacan las evaluaciones como creativas e innovadoras, ya que se les presentaban diversas opciones (textos, historietas, guiones, ensayos, etc.), advirtiéndoles en esos formatos otros “modos de aprender Historia”, resaltando también la coevaluación como una oportunidad para leer a los compañeros y emitir un juicio de valor, modalidad a la que no están acostumbrados en la escuela, pues el único interlocutor/evaluador es el docente del curso.

También es preciso subrayar la encrucijada en la que se encuentran los practicantes ante la solicitud de los docentes de “avanzar en el programa”, “dar todos los temas que están previstos”, tomar exámenes con preguntas sobre hechos puntuales, situación que muchas veces obstaculiza las decisiones teóricas de las propuestas que discuten la concepción de enseñanza de la Historia que rige la práctica docente en la escuela secundaria, que no puede ser descalificada sino puesta en diálogo las decisiones por las que hemos optado relativas a una historia problema...

### **Una mirada a nuestra propia práctica como equipo docente**

En este apartado presentamos algunas reflexiones surgidas sobre nuestra propia práctica docente a partir de un doble registro. Por un lado, nos preguntamos qué nos dicen los textos producidos por los estudiantes sobre el camino recorrido y qué nuevos desafíos supone para nuestra práctica, con el cual concluiremos. Por otro, y a través de un modo más explícito, al finalizar la cursada, se les pide a los practicantes que realicen por escrito una evaluación a la cátedra sobre diferentes aspectos: el desarrollo de las clases teóricas, prácticas y de taller, la pertinencia de la bibliografía, el clima de trabajo, las prácticas en la escuela destino, las observaciones que les fueron realizadas, la propuesta de evaluación final, además de la invitación a realizar sugerencias y observaciones. Una de ellas, y que apareció de manera reiterada, fue la creación de una base de datos o banco de recursos disponible que les permita extraer materiales para las clases. Al respecto, M. argumenta:

*“Si bien es cierto que el trabajo de buscarlos por nosotros mismos es parte del proceso de aprendizaje, no creo que armar la base de datos le quite creatividad a las planificaciones futuras sino que, incluso, puede ayudar a trabajar más profundamente los recursos y a seleccionarlos mejor”.*

Otra recomendación, también reiterada, consistió en un mayor tratamiento en la cursada sobre la ESI (Educación Sexual Integral), con el pedido explícito de inclusión de bibliografía que contemple su abordaje didáctico en el aula del nivel secundario. Al respecto, algunos estudiantes se encontraron ante el desafío de tener que desarrollar el tema en sus cursos a partir de jornadas institucionales poco anticipadas. Ante esto, también surgió cierta tensión al caer en la cuenta de que no contaban con dichos saberes porque en la propia formación universitaria no había sido objeto de estudio. Este y otros temas, fueron parte de las sugerencias de F.

Me gustaría que en los encuentros de talleres o en algún espacio particular de las prácticas podamos adquirir herramientas para afrontar situaciones por ejemplo de violencia en el aula o en la escuela. Desde lo práctico: cómo abordarlo, qué hacer, etc. Además de otras cuestiones, por ejemplo, trabajar con la ESI desde lo práctico; leer materiales de la misma, realizar trabajos y planificar clases en base a eso para poder empezar a integrarlo a nuestra práctica como futuros docentes.

En relación con la propuesta de evaluación final, A. sostiene:

*“(...) me parece un buen ejercicio para reflexionar en conjunto sobre los desafíos que conlleva la elaboración y la puesta en práctica de nuestras propuestas didácticas y los logros alcanzados a partir de ello. También esta instancia de trabajo nos invita a considerar los espacios de encuentro y de intercambio de ideas y experiencias con nuestros compañeros de formación pero, así también, como una práctica para incorporar en nuestro futuro como docentes”.*

Finalizando la cursada una de las practicantes afirma que:

*“(...) si hay algo que pude comprobar con las prácticas, es que buena parte del desánimo hacia la historia, como materia y como práctica educativa, deviene de la percepción infecunda que de ella tienen tanto lxs estudiantes como no pocsxs docentes. Y esto en concordancia con el método y el contenido de la enseñanza de la historia. Al registrar los saberes previos corroboré que en ningún lugar de su memoria académica, la historia aprendida les tenía en cuenta, a lxs mismos estudiantes, como hacedorxs de historia. La historia les fue bajada como un relato externo a su experiencia humana. La geografía y la cultura que allí les presentaron no guardaba coherencia con su propio contexto. Los hitos universales aprendidos les negaban su lugar en el mundo y los saberes localizados que de él tienen”.*

Las decisiones de este equipo en torno a la evaluación de los estudiantes, futuros docentes, intenta generar aprendizajes que “promuevan la comprensión del propio proceso de conocimiento del evaluado, posibiliten la articulación de saberes, se realicen con la intención de integrar y no excluir, permitan la enunciación de dudas, ignorancias e inseguridades, promuevan la participación de los involucrados, produzcan información que esté al servicio de los protagonistas”. Es por ello que en el intenso tiempo de la residencia acompañamos a cada estudiante y al grupo total para reflexionar sobre el “mapa” de las clases dialogando con el posicionamiento asumido en las propuestas, la puesta en práctica de la misma y la mirada de los diferentes actores, un pequeño intersticio que vuelva instituyente el proceso de conocimiento en la relación con los saberes instituidos” (Zavala A. 2012:148)

Tal como se expresa a lo largo de este trabajo, nuestra intención es pensarnos colectivamente (docentes y estudiantes) como sujetos de un tiempo signado por múltiples conflictos, ejerciendo la práctica en escuelas deudoras de una tradición, entre viejas y nuevas normativas y, al mismo tiempo, con singularidades de ubicación geográfica, perspectivas y deseos de sus actores. En suma unos y otras en diálogo con el pasado, el presente y el futuro, intentando construir una enseñanza de la historia que nos posibilite en ese ir y venir en el tiempo repensar el presente no como el único posible sino referenciado a la utopía de un mundo más justo para todos y todas. De este modo, nos asumimos como sujetos históricos para quiénes la Historia no es algo externo que sucede a otros y otras, sino que nos sucede en tanto experiencia colectiva y humana, apostamos a la producción de saber colectivo con los diferentes actores

que comparten el recorrido de la cátedra, polifonía de voces para pensar las encrucijadas y los caminos posibles para la enseñanza de la Historia.

## BIBLIOGRAFÍA

*Celman, Susana. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En Camilloni, A y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As: Paidós.*

*Charlot, Bernard, (2009). "El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable: conferencia de Bernard Charlot", Revista Educarnos, Dirección Sectorial de Planificación Educativa, CODICEN-ANEP, Montevideo, Uruguay. [Versión electrónica]*

*Cuesta Fernández, R. (1997). "Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona: Pomares – Corredor.*

*Delval, Juan. (1996) "Evaluación? No gracias calificación" En: Cuadernos de Pedagogía, N ° 243. Página 93.*

*Litwin, Edith (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" En Camilloni, A y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As: Paidós.*

*Rusen, Jorn (1992). "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico". En Revista Propuesta Educativa. N° 7. Buenos Aires. FLACSO*

*Tutiaux-Guillon, Nicole. (2003). "Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia". En Enseñanza de las ciencias sociales 2, 27-35. Recuperado: de file:///D:/Pina/Documents/Pina/Conciencia%20hist%C3%B3rica/Tutiaux%20Guillon%20LosFundamentosDeUnaInvestigacionSobreLaConcepcion.pdf*

*Zavala A. (2012). "La enseñanza de la Historia entre otredades y subalternidades". Cuaderno de Historia número 7. Uruguay. Biblioteca Nacional.*

---

<sup>68</sup> A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

<sup>69</sup> La conciencia histórica lleva a percibir la historia ya no como el pasado, como lo que “ya pasó” sino como un conjunto de fenómenos que abarcan el pasado, el presente y el futuro; es decir la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia. (Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998).

<sup>70</sup> Los fragmentos del guión televisivo utilizados son de “Exámenes” de Nelly Fernández Tiscornia Ciclo Si-tuación Límite. Canal ATC. , con algunas modificaciones en el diálogo.

<sup>71</sup> En esta dramatización damos intención a la voz y elegiremos los gestos, las miradas a modo de “actores”.

<sup>72</sup> En cursiva en el original.

<sup>73</sup> Las fuentes a las que recurrimos en este trabajo pertenecen a estudiantes de la cohorte 2017 pero reflejan concepciones que pueden ser rastreadas en cohortes anteriores.

<sup>74</sup> En adelante se utilizarán sólo las iniciales de los nombres de los practicantes para identificar sus voces.

<sup>75</sup> Las preguntas realizadas a los estudiantes fueron: ¿Les gustaron las clases? ¿Por qué? ¿Qué clases les gustaron más y cuáles menos? ¿Qué les pareció la metodología utilizada? ¿Las consignas de las actividades fueron claras? ¿Qué se llevan de los encuentros? ¿Qué aspectos creen Uds. deberíamos mejorar? ¿Preguntas, inquietudes?

## Los juegos de simulación y el empleo del estudio de casos como recurso didáctico para la enseñanza de economía

- ❖ JÄGER, MARIANO | mjager@unlam.edu.ar
- ❖ JUAREZ, MARCELO | mjuarez@unlam.edu.ar
- ❖ ROUCO, CARLOS | crouco@unlam.edu.ar

Universidad Nacional de la Matanza, Argentina.

### RESUMEN

Aplicar metodologías activas en la enseñanza para desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico implica hurgar en una larga variedad de contextos.

Hace dos años en nuestras clases de Economía para futuros ingenieros egresados del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (DIIT) de la Universidad Nacional de la Matanza (UNLaM) decidimos arriesgarnos a experimentar estrategias de aprendizaje activo, entre ellas la simulación y el estudio de casos. El objetivo era, esencialmente, experimentar un nuevo camino. Dado que, por prudencia, las experiencias iban a ser modestas, no esperábamos cambios significativos en el rendimiento de los alumnos y siempre nos guardábamos la posibilidad de regresar al camino de salida.

Las experiencias que se han recogido sobre 309 encuestas realizadas a los estudiantes de economía, pretenden dar algunas ideas acerca de la aplicación de las metodologías utilizadas, animando a un mayor número de docentes a experimentar en sus cursos. El trabajo presenta los resultados de las experiencias que han funcionado en nuestras clases, que son muy parecidas a las clases de cualquiera de nuestros colegas.

**PALABRAS CLAVE:** Didáctica, Estrategias de Enseñanza, Economía.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza tradicional centrada en la transmisión de información a través de clases expositivas focalizadas en los contenidos contribuye poco al desarrollo de las competencias profesionales que el alumno deberá poner en práctica en su puesto laboral.

Debido a ésta situación es que en los últimos dos años hemos logrado enriquecer nuestra actividad docente, con la aplicación de métodos pedagógicos innovadores que desarrollan la capacidad de organización y la responsabilidad de los alumnos y que ponen su énfasis en el análisis e investigación de soluciones a problemas reales, la gestión en proyectos y el trabajo cooperativo; métodos que, además, desarrollan la capacidad de organización.

Los métodos, técnicas y estrategias activas que utilizamos en los cursos de Economía del DIIT de la UNLaM, convierten el proceso de enseñanza en actividades que fomentan la participación activa del estudiante y lo involucran con su propio aprendizaje.

A través de la experiencia recogida se ha observado que la aplicación de estas metodologías permite a los estudiantes desarrollar capacidad de análisis y síntesis, los prepara para poner en práctica los conocimientos aprendidos a lo largo de la asignatura y a utilizarlos en su vida cotidiana y su carrera profesional.

La variedad de las actividades, la originalidad de las propuestas para evitar la rutinización desafiando los procesos cognitivos y el estímulo para que cada alumno se involucre de manera responsable en la concreción no tiene recetas, y forma parte del complejo y maravilloso oficio de enseñar (Litwin, 2008).

Zabalza Beraza (2011) sostiene que el docente pasa de ser “especialista de la disciplina” a “didacta de la disciplina”. Nosotros sostenemos que el especialista en su capacidad de articular las áreas y transmitir los conocimientos se constituye en movilizador de intereses.

Diversos recursos, para diversos alumnos que permitan estimular y dotar al estudiante de una variedad de herramientas, no solo aquellas relacionadas con los contenidos del programa, sino también a la aplicación y transferencia a partir del trabajo en equipo, en la búsqueda y análisis de información relevante, en la solución de problemas y casos y construcción de proyectos con autonomía. Herramientas que promuevan el desarrollo de sus competencias ingenieriles (CONFEDI, 2006).

El grado de control ejercido por los estudiantes sobre su aprendizaje influye considerablemente sobre la calidad de este último. Así, el hecho de que él deba (o pueda) planificar su aprendizaje hace al estudiante más responsable, responsabilidad que genera una motivación más profunda, hace los aprendizajes más significativos, más perdurables y más fácilmente transferibles.

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

Nuestra experiencia como profesores de economía, utilizando distintos recursos didácticos tales como comentarios de artículos periodísticos, debates en clase, exposiciones de alumnos, procesos de simulación, juegos interactivos, material multimedia y estudio de casos, nos ha hecho plantearnos la conveniencia de revisar los métodos docentes con el objetivo de superar el esquema de enseñanza-aprendizaje que sobrevalora la habilidad memorística. Hemos podido comprobar que la mera acumulación de información no es suficiente para poder interpretar los fenómenos económicos.

Ante esta nueva realidad y en este proceso de darle mayor relevancia al papel que cumple el estudiante en la construcción de su aprendizaje significativo, resulta provechoso la necesidad de ajustar el enfoque tradicional a prácticas más innovadoras que fomenten su pensamiento crítico y reflexivo. Como bien lo señala Ander-Egg (1999) el profesor no enseña en el sentido de limitarse a transmitir conocimiento, sino que ayuda a que el estudiante aprenda a aprehender mediante la realización de una actividad sistemática, articulada y planificada en torno a la realización de algo.

De esta forma dentro de la diversidad de las estrategias de enseñanza utilizadas, es de destacar el uso de la simulación y del estudio de casos que permite fortalecer las capacidades lingüísticas cognitivas de nuestros estudiantes. Donde para evaluar los resultados de aplicación de estos recursos se procedió a la recolección de datos empíricos desde el registro de observación directa, la entrevista semi-estructurada, encuestas y lectura de planificaciones, actividades y evaluaciones.



Resultados que surgen de la cantidad de 309 encuestas tomadas a nuestros estudiantes a lo largo de los ciclos lectivos 2016-2017, que nos permite visualizar el resultado en la aplicación de las metodologías empleadas.

#### **a. EXPERIENCIA RECOGIDA A TRAVÉS DE LA SIMULACIÓN**

La simulación es uno de los métodos más populares de enseñanza, utilizada en sus orígenes para diferentes fines lúdicos y a partir de mediados del siglo XX como estrategia docente concretamente desarrollada en materias relacionadas con la Empresa y la Economía.

La estrategia de simulación presenta artificialmente una situación real, haciendo uso extenso de medios gráficos e interactivos con el fin de obtener situaciones complejas, imágenes, animación o muestras de mercado. Estas metodologías resultan insustituibles cuando no se puede tener acceso a la experiencia real.

Cuando a la simulación se une el juego, nos encontramos con la técnica de simulación más completa desde el punto de vista didáctico, ya que en los juegos de simulación confluyen las cualidades de la simulación y la riqueza y atractivo de la actividad lúdica. Mediante estos juegos se trabajan simultáneamente los tres campos del aprendizaje: conceptual, procedimental y actitudinal (Gaité, 1996).

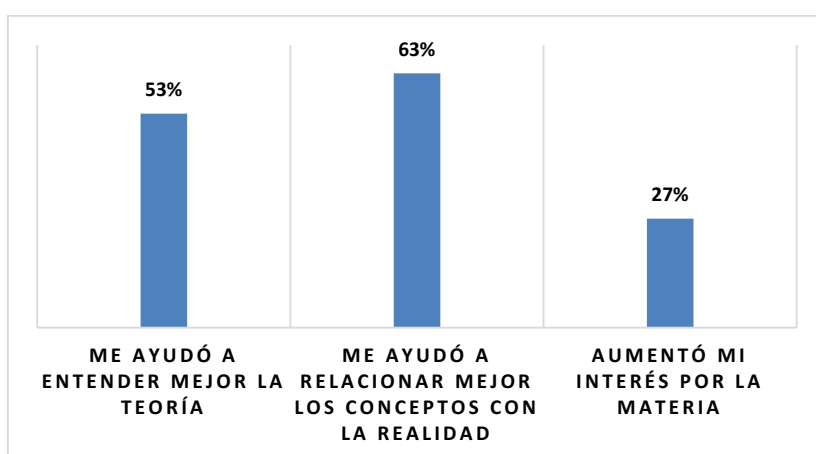
El desarrollo de la técnica de simulación en cursos de economía del DIIT, utilizada durante los ciclos lectivos 2016-2017, en su objetivo general permite a los estudiantes la realización de un sondeo de opinión de los integrantes del curso identificando y analizando las preferencias de la clase respecto de una serie de bienes sustitutos, con el fin de elaborar estrategias para ampliar la comercialización de esos productos. Luego, mediante la técnica de brainstorming se invita a los grupos mediante la representación de la simulación, aplicar los conocimientos adquiridos de microeconomía sobre mercados imperfectos y economía conductual o del comportamiento, debiendo reposicionar al producto que se detectó en desventaja de consumo de los estudiantes encuestados.

Hay que tener en cuenta dentro de la planificación de la actividad que resulta necesario para la obtención de un buen resultado programar de manera concreta las fases previas y posteriores a la aplicación de la técnica de simulación, tal cual lo indicado en la Ilustración 1.



**Ilustración 1. Fases de la Simulación en la enseñanza de la Microeconomía**

Esta metodología activa permite confrontar un modelo sintetizado mediante simulación con otro real asociado. Analizarlo o controlarlo genera una contribución al aprendizaje desde una perspectiva innovadora, es decir que: i) favorezca la participación solidaria entre los alumnos; ii) posibilite la investigación, el aprendizaje por descubrimiento y la recreación de los conocimientos; iii) presente una visión integradora en su concepción, y propicie el tratamiento interdisciplinario de los temas del currículo.



**Ilustración 2. Mejoras en la comprensión de los estudiantes con la aplicación de la Simulación**

Respecto de los alumnos encuestados a lo largo de los periodos evaluados, el 81% de la muestra considerada acepta la inclusión de la metodología de simulación en el empleo de la actividad. Sobre tres aspectos evaluados: el 63% considera que ayuda a relacionar los conceptos microeconómicos con la realidad, el 53% ayudó a comprender mejor los conceptos teóricos trabajados en los cursos, y para el 27% el uso de esta técnica hizo posible interesarse más en la materia. El 19% de los encuestados considera que el desarrollo de la actividad no ha provocado mejora en ninguno de los aspectos considerados.

#### **b. EXPERIENCIA RECOGIDA A TRAVÉS DE LA RESOLUCIÓN DEL ESTUDIO DE CASOS**

Una de las técnicas y metodologías que fomentan el aprendizaje activo, es el estudio de casos. El método del caso se remonta a 1870 cuando Chistopher Laudell lo introdujo en la School of Law de la Universidad de Harvard como estrategia para la formación de profesionales.

El método del caso, empleado adecuadamente, es una de las técnicas que favorece el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1960), aprendizaje que anima al alumno a hacer preguntas y a formular sus propias respuestas así como a deducir principios de ejemplos prácticos o experiencias, especialmente si se trata de casos-problema.

El empleo de éste recurso como medio pedagógico se justifica gracias a la idea de que los estudiantes, tanto de forma individual como en grupo, aprenden mejor porque aceptan más responsabilidad en el desarrollo de la discusión y se acercan a la realidad de su futuro profesional; se trata de un método activo que exige una participación constante del estudiante.

Este tipo de enseñanza-aprendizaje fomenta la curiosidad y el desarrollo de destrezas que facilitan el estudio a lo largo de toda la vida, además de permitir que el alumno se sienta parte activa de este proceso.

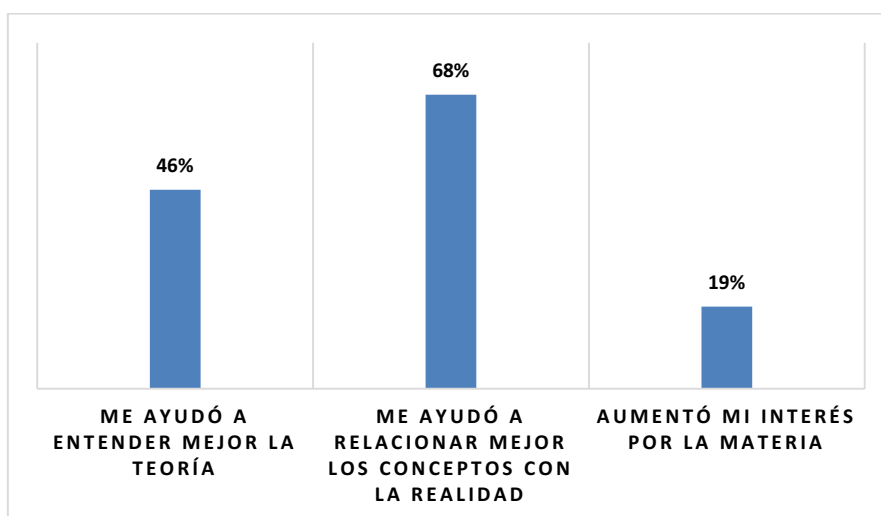
Un caso es un vehículo o herramienta por medio del cual se lleva al aula una problemática real para que alumnos y profesor examinen a conciencia la situación planteada y desarrollen, a través de la discusión que se genera, conocimientos y habilidades, actitudes y valores de acuerdo con los objetivos específicos de la sesión y generales del curso.

Es esencial, además, que el caso se apoye en la vida profesional actual, intentando recrear los condicionantes reales en la práctica profesional del ingeniero (Menéndez y otros, 2003). Se

trata, en definitiva, de ofrecer casos que planteen situaciones de actualidad que acerquen al alumno a su futura profesión. Los casos históricos pueden servir de estudio y ejemplo.

La experiencia fue realizada en los ciclos lectivos 2016 y 2017. En un primer acercamiento se le entrega a cada grupo de trabajo, formado entre 4 a 6 estudiantes que se integran en forma voluntaria, un caso en el que se presenta un análisis macroeconómico de un país X, dónde se le pide a cada grupo que sólo marque los temas que le resultan conocidos. No se realiza ningún trabajo de resolución del mismo hasta la última clase.

Éste caso es devuelto para su análisis a cada grupo la última clase del cuatrimestre, previa presentación del caso en el aula. Luego se les pide que realicen una autoevaluación de los temas que integraron a su conocimiento durante la cursada y posteriormente se resuelve el caso de forma grupal, invitando a los estudiantes a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo acerca de los temas abordados en la actividad.



**Ilustración 3. Mejoras en la comprensión de los estudiantes con la aplicación del Estudio de Casos**

Respecto de los alumnos encuestados a lo largo de los periodos evaluados, el 67% de la muestra considerada acepta la inclusión de la metodología de estudio de casos en el empleo de la actividad. Sobre los mismos aspectos evaluados con anterioridad: el 68% considera que ayuda a relacionar los conceptos macroeconómicos con la realidad, para el 46% ayudó a comprender mejor los conceptos teóricos trabajados en los cursos, y para el 19% el uso de esta

técnica hizo posible interesarse más en la materia. El 33% de los encuestados considera que el desarrollo de la actividad no ha provocado mejora en ninguno de los aspectos considerados. Según las encuestas realizadas, ésta forma de resolución del caso produce un efecto positivo en el alumnado al sentirse en condiciones de analizar una situación con múltiples variables que no habrían podido resolver sin la incorporación de los conocimientos económicos expuestos a lo largo de la cursada.

### 3. CONCLUSIONES

Se ha comprobado la importancia que tienen en el proceso, la experimentación y la interacción con el entorno, producidas por el uso de las metodologías de simulación y de estudio de casos utilizados en el aula.

La propuesta de estas metodologías de enseñanza activa utilizadas en cursos de economía de carreras de ingeniería suscitó interés, por una parte, pero cierto desconcierto, por otro, debido a su total desconocimiento respecto a las posibilidades que ofrece en el desarrollo del trabajo cooperativo y autónomo, así como cierta precaución ante la propuesta de actividades propuestas, que para muchos de los alumnos resultaban desconocidas. Pero, han sido muchos los que han manifestado su acuerdo en la introducción de cambios en la enseñanza y aprendizaje tradicional, en la incorporación de otras propuestas de aprendizaje, en romper las rutinas establecidas, en proponer nuevos planteamientos que despierten la curiosidad e interés. Consideran que la práctica realizada es adecuada para su formación y ha mejorado sus conocimientos sobre el problema elegido y además tiene gran utilidad para su futuro profesional.

Una mayor implicación en las actividades planificadas por los docentes promueve el desarrollo de sus competencias fomentando en la educación el pensamiento crítico y reflexivo de nuestros estudiantes.

En consecuencia y a lo largo del periodo observado y en una primera instancia, se obtuvieron resultados positivos que inciden positivamente tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo de las capacidades metacognitivas de los alumnos; lo que nos motiva, como docentes, a seguir mejorando los resultados para los próximos años.

## BIBLIOGRAFÍA

Ander Egg, E. (1999). *"Hacia una pedagogía autogestionaria"*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Astolfi, J. (2008). *"El error, un medio para enseñar"*. Sevilla: Diada Editora.

Ausubel, D. P. (1983). *"Psicología evolutiva. Un punto de vista cognitivo"*. México: Editorial Trilla.

Bain, K. (2007). *"Lo que hacen los mejores profesores de universidad"*. Valencia: Universitat de Valencia.

Bixio, C. (1998). *"Enseñar a aprender"*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones.

Bloom, B. (1990). *"Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales"*. Argentina: Editorial El Ateneo.

Brown, S.; Glasner, A. (edit.). (2003). *"Estrategias institucionales en evaluación"*. En *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques* (págs. 28-33). Madrid: Narcea.

Bruner, J. (1960). *"The process of education"*. Oxford: Harvard University Press.

Cáceres, V. L. (2011). *"El cine como recurso didáctica en la enseñanza de la economía en el nivel medio"*. Primera Jornada sobre Enseñanza de la Economía (págs. 7-19). Universidad Nacional General Sarmiento.

CONFEDI. (2006). *"Primer acuerdo sobre competencias genéricas"*. 3er. Taller sobre desarrollo de competencias en la enseñanza de la ingeniería argentina. Experiencia Piloto en las terminales de Ing. Civil, Electrónica, Industrial, Mecánica y Química. Carlos Paz.

Davini, M. C. (2008). *"Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores"*. Argentina: Editorial Santillana.

Freire, P.; Faundez, A. (2014). *"Por una pedagogía de la pregunta"*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Gaite, M. (1996). *"Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía"*. *Revista Didáctica Geográfica*, 1, 45-56.

Litwin, E. (2008). *"El oficio de enseñar. Condiciones y contextos"*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Menéndez, J. (2003). *"Aprendizaje por proyectos: la experiencia en la Universidad de Castilla-La Mancha"*. *Actas del I Encuentro Internacional de Enseñanza de la Ingeniería Civil. Universidad de Castilla-La Mancha. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.*

Piaget, J. (1981). *"Psicología y Pedagogía"*. Barcelona: Ariel.

Plaza, A. E.; Erbes, A. (2011). "La enseñanza de la economía en las carreras de ingeniería". *Enseñar Economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico* (págs. 90-100). Universidad Nacional General Sarmiento.

Pozo, J. I.; Gomez Crespo, M. A. (2006). "Aprender y enseñar ciencia". Madrid: Morata.

Steiman, J. (2008). "Más didáctica (en la educación superior)". Buenos Aires: Miño y Dávila Editores y UNSAM.

Travé Gonzalez, G. (2010). "La didáctica de la economía en el bachillerato". Madrid: Síntesis.

Zabala Vidiella, M. (1995). "La práctica educativa. Como enseñar". Barcelona: Editorial Grao de Serveis Pedagògics.

Zabalza Beraza, M. (2011). "Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual". *Perspectiva*, 29(2), 404.

Zabalza, M. A. (1997). "El Contenido". En *Diseño y desarrollo curricular* (Vol. 45, págs. 121-148). Madrid: Narcea Ediciones.

## Anatomía e Histología a través de problemas y participación activa de estudiantes: el ejemplo de la marihuana

- ❖ **IBÁÑEZ SHIMABUKURO, MARINA** | ibanez.marina@gmail.com
- ❖ **GANGOITI, MARÍA VIRGINIA** | virginiagangoiti@yahoo.com.ar
- ❖ **FELICE, JUAN IGNACIO** | jifelice@biol.unlp.edu.ar
- ❖ **SBARAGLINI, MARÍA LAURA** | mariasbara@gmail.com
- ❖ **SPERONI, FRANCISCO** | franciscosperoni@gmail.com

**Facultad de Ciencias Exactas UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

Con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de los años, en la comisión para Farmacia, Licenciatura en Óptica Ocular y Optometría, Profesorado en Física, Profesorado en Química y Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular de la Cátedra de Anatomía e Histología de la Facultad de Ciencias Exactas hemos ensayado distintas estrategias. Estas acciones han favorecido el abordaje de varios aspectos problemáticos de la asignatura como el vocabulario profuso y la complejidad inherente a la jerarquización de escalas de las distintas estructuras biológicas objeto de estudio, entre otras. Sin embargo, detectamos de manera recurrente dificultades en la integración de conceptos y nociones nodales de la materia, por ejemplo en los sistemas porta y las vías nerviosas. Esta tensión nos llevó a reflexionar sobre las limitaciones de la enseñanza proyectada desde la lógica disciplinar que tiende a tratar los conocimientos en forma aislada. Asimismo, comenzamos a cuestionar más profundamente la eficacia de la metodología de transmisión directa que habitualmente predomina en las aulas. En consecuencia, y como respuesta superadora implementamos hacia la segunda mitad del curso una propuesta para el estudio integrado de los aparatos digestivo, respiratorio, nervioso y circulatorio. A través de problemas en torno a una temática



convocante (distribución y posibles transformaciones de los compuestos presentes en la marihuana) procuramos que los conocimientos nuevos se construyeran sobre conceptos estructurantes. De esta manera contemplamos la motivación y el andamiaje conceptual de los estudiantes con el fin de promover un aprendizaje significativo. Metodológicamente intentamos generar espacios de participación activa. Gracias a las exposiciones grupales fueron los estudiantes los que tuvieron mayor protagonismo en las clases. En este trabajo desarrollamos la secuencia didáctica implementada y relevamos cómo fue recibida por los estudiantes y los docentes. Por último, presentamos un resumen de los principales hallazgos y las posibles mejoras para futuros ciclos.

**PALABRAS CLAVE:** Anatomía e Histología, Aprendizaje Significativo, Cambio de Modalidad, Participación Activa.

## 1. INTRODUCCIÓN

Anatomía e Histología (AeH) es una asignatura fundamental para las carreras relacionadas con la salud que se ofrecen en la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. AeH es básicamente descriptiva, con abundante información cuya comprensión habilita el entendimiento de conceptos desarrollados en otras asignaturas que se cursan posteriormente como Fisiología o cualquier otra en que el cuerpo humano es el objeto de estudio. Resulta entonces imprescindible que ciertas nociones y criterios abordados en AeH sean apropiados por los estudiantes a fin de constituir un andamiaje conceptual para futuras etapas de la formación y vida profesional.

El temario de AeH se aborda en sólo 16 semanas de clases dado que el curso es cuatrimestral. Además, problematizar los contenidos sin recurrir a temas de fisiología, patología o biología molecular es frecuentemente difícil. Por estos motivos la modalidad habitual empleada es la transmisión directa de un compendio de ambas disciplinas, Anatomía e Histología. Esta modalidad nos “tranquiliza” a los docentes porque nos permite completar el programa en las horas de clase pautadas y nos “hace creer” que los estudiantes logran tener una carpeta que contenga todo el temario. Sin embargo, en las instancias en que los estudiantes se expresan en

clase, en las consultas o en las evaluaciones se hace evidente que la estrategia no es efectiva para el aprendizaje significativo.

Por otra parte, la cursada se organizó históricamente según la lógica de las disciplinas, abordando en primer término conceptos fundamentales, continuando en orden creciente de complejidad para luego aplicarlos a los sistemas de órganos. Si bien este modo de organizar los contenidos se sostenía en la creencia de disponer de un camino allanado para las clases posteriores, el sistema mostraba su ineficiencia al momento de hacer preguntas como “¿recuerdan lo que vimos hace dos semanas?” dado que la mayoría de las respuestas eran negativas. Hacía falta “volver a explicar” aquel concepto para aplicarlo en la clase de ese día. Otro inconveniente detectado en las evaluaciones parciales y finales fue la falta de jerarquización de los contenidos. En efecto, ocurría que las preguntas correspondientes a un tema marginal podían ser muy bien contestadas mientras que las de conceptos claves o centrales eran mal respondidas o quedaban incompletas. Más aún, lo comunicado por docentes de asignaturas articuladas con la nuestra, consistía en reclamos sobre el nivel de conocimiento de temas que debían aprender en AeH.

Con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de los años hemos ensayado distintas estrategias como la reorganización de los contenidos, el aumento del número de horas de clase, el uso de TIC, la implementación de preparciales y simulacros de parcial, el trabajo colaborativo, etc. Estas acciones han mejorado varios aspectos (Ibáñez Shimabukuro, Felice y Speroni, 2015) y muchas de ellas se han mantenido (Ibáñez Shimabukuro y cols., 2016, 2017) pero no han modificado significativamente el aprendizaje en el caso de ciertos conceptos importantes como, por ejemplo, los sistemas porta y las vías nerviosas.

Esta situación nos condujo a concluir que un programa centrado en las disciplinas sumado a una modalidad de transmisión directa –con escasa participación del estudiante y sin contemplar sus teorías alternativas ni intereses– responde más a una lógica de repetición que se contradice con el propósito de promover en el estudiante una mirada renovada con la que resignifique la realidad. En virtud de esta reflexión es que elaboramos una propuesta que pretendió un abordaje integral de contenidos mediante problemas que involucraran y motivaran el interés de los estudiantes. De esta manera se relata una experiencia desarrollada en la comisión de AeH destinada a los estudiantes de las carreras de Farmacia, Licenciatura en

Óptica Ocular y Optometría, Profesorado en Física, Profesorado en Química y Licenciatura en Biotecnología y Biología Molecular.

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

A fines de 2016 se comenzó a diseñar una propuesta didáctica que se puso en práctica por primera vez en el primer cuatrimestre de 2017 y que se repitió en el segundo cuatrimestre de ese año. Esta propuesta tuvo como propósitos de los docentes favorecer la construcción por parte del estudiante de un cuerpo de conocimientos sobre la morfología humana a distintas escalas (subcelular, microscópica y macroscópica). También fue un propósito el favorecimiento de la comprensión de la relación estructura-función y la internalización de un vocabulario específico.

***Los objetivos de esta propuesta fueron que los estudiantes:***

- Adquirieran una serie de contenidos sobre la estructura del cuerpo humano.
- Relacionaran la estructura de células, tejidos, órganos y sistemas con su función.
- Desarrollaran habilidades de observación, identificación y descripción (comunicación) de preparados histológicos.
- Adquirieran un vocabulario que permitiera acceder al estudio de otras materias y comunicarse con otros profesionales en un equipo de trabajo en salud.
- Desarrollaran destrezas lingüísticas orales y escritas.
- Desarrollaran la capacidad de preguntar y preguntarse, que evidencie apropiación de contenidos.
- Adquirieran habilidades de autoevaluación y reflexión metacognitiva.

Los contenidos de esta propuesta fueron la anatomía y la histología de los aparatos respiratorio, digestivo, circulatorio y parte del sistema nervioso.

Se buscó abordar estos temas a partir de situaciones problemáticas que requirieran, para resolverlas, estudiar contenidos necesarios e importantes y de ese modo internalizar los

conceptos estructurantes relativos al tema abordado. Para ello fue importante considerar los conocimientos previos o teorías alternativas que existen y pueden aportar o interferir con el aprendizaje significativo. Respecto a este punto, Hofstadter (citado en Gagliardi, 1986) sostiene que: “Un concepto está determinado por la manera de estar conectado con otras cosas que también son conceptos. La propiedad de ser un concepto es una propiedad de conexión, una cualidad que está ligada a la pertenencia a un cierto tipo de redes” y que “al construir un concepto el alumno construye (o reconstruye) su sistema cognitivo”. Gagliardi (1986) también agrega que durante una “explicación” los estudiantes suelen dar importancia a las cosas que saben más que a los contenidos nuevos (que suelen olvidarse) porque no se puede recordar algo que carece de sentido en el contexto de sus teorías previas. En esta unidad se consideraron como conceptos estructurantes los transportes y modificaciones de sustancias entre los distintos compartimentos del cuerpo. De esta manera, la construcción de estos conceptos permitiría adquirir nuevos conocimientos sobre varios aparatos o sistemas de órganos: nervioso, circulatorio, respiratorio y digestivo.

Las preguntas elegidas para desencadenar el aprendizaje de estos conceptos estructurantes son las siguientes: ¿qué le ocurre a un principio activo (presente en la planta de marihuana) cuando se administra por vía inhalatoria (cigarrillo) o por vía oral (bizcocho)?, ¿el modo de administración incidirá en el tiempo en que hace efecto?, ¿los efectos pueden ser distintos en cada administración siendo que se aplica la misma sustancia?, ¿por qué ocurre la tos y qué estructuras se ponen en acción?, ¿a dónde tiene que llegar el principio bioactivo?, ¿cómo hace para llegar desde el pulmón o desde el tubo digestivo al sitio de acción?, ¿cómo pasan esas sustancias del medio externo al medio interno?, ¿qué barreras tienen que atravesar?

La temática del problema fue seleccionada con la intención de movilizar los conocimientos previos o teorías alternativas de los estudiantes, relacionarlos con la vida cotidiana, e integrarlos en función de recorridos/situaciones fisiológicas.

El marco metodológico empleó la secuencia básica propuesta por Davini (2008) como se muestra a continuación:

<p><b>Apertura y organización</b></p>	<p><b>Planteo del problema y de las preguntas:</b></p> <p>Sistemas o aparatos involucrados en este problema. Presentación de esos sistemas, organización, ubicación de los órganos.</p> <p>Discusión sobre la posibilidad de que se verifiquen los efectos de la marihuana fumada o ingerida (relacionar con atravesar barreras, llegar a sitio de acción, degradación).</p> <p>Posibles transformaciones que pueden sufrir: en el medio externo puede hidrolizarse por enzimas digestivas (origen de estas enzimas), en el hígado pueden transformarse (vías de llegada al hígado).</p> <p>Generación de preguntas como “¿una sustancia en la luz de un alvéolo o del intestino, forma parte de mi cuerpo?” (Medio interno, medio externo).</p> <p>“¿toda sustancia que está en la sangre llegará a todos los otros tejidos del cuerpo?” y otras que surjan de los estudiantes acompañados por los docentes.</p> <p>Registro de teorías o conocimientos previos.</p> <p><b>Formación de equipos</b> al azar, que se organizarán para tratar cada etapa del problema.</p>
<p><b>Análisis</b></p>	<p>Cada equipo desarrolla las distintas etapas con bibliografía y acompañamiento de los docentes. Cada etapa comprende un concepto que se construye a través del conocimiento de ciertos contenidos. Para esto los estudiantes expondrán los detalles anatómicos e histológicos de las estructuras involucradas a la vez que profundizarán sobre las relaciones que permiten determinado fenómeno (paso de una barrera, posibilidad de transformación, transporte).</p>
<p><b>Integración</b></p>	<p>En cada clase dos o tres equipos expondrán sendas etapas de la secuencia del problema. Los equipos que no expongan entregarán informes principalmente en base a las exposiciones de los</p>

	compañeros.
<b>Síntesis</b>	<p>Verificación y generación de nuevas preguntas.</p> <p>Revisión de todo el proceso seguido por los estudiantes para resolver el problema.</p> <p>Contraste de los conocimientos provenientes del análisis con las teorías enunciadas y registradas en el primer encuentro.</p>

El problema y sus preguntas derivadas se distribuyeron en 14 etapas que fueron analizadas a lo largo de tres de las cinco semanas que duró la experiencia. Las exposiciones se sucedieron en los horarios que en la modalidad habitual se destinan a “teoría” y “seminario”, mientras que el horario de “trabajo práctico” permaneció sin cambios y se empleó para hacer observaciones y describir preparados histológicos tal como en la modalidad tradicional.

En la primera semana se presentó la nueva propuesta y se dio lugar a la explicitación y justificación de los cambios. Exponer las razones que sustentaban la nueva modalidad implicó tomar una postura ética que reconoce como importante el develar y transparentar las decisiones con los protagonistas del proceso de aprendizaje. También se compartieron los objetivos y el sistema de evaluación y acreditación. Posteriormente se trabajó para que los estudiantes comenzaran a generar preguntas, acompañándolos de modo que éstas fueran relevantes, lo que favorecería el uso de las teorías previas en forma no arbitraria, ni literal (Moreira, 2010).

Las etapas del problema se trabajaron en equipos de tres o cuatro estudiantes, con lo que pretendimos promover no una división del trabajo sino una estrategia colaborativa que proveyera una serie de beneficios afectivos, sociales y cognoscitivos como mejorar la comprensión del tema, potenciar la comunicación oral, ayudar a mantenerse implicados en la tarea, explicitar preconcepciones, y otros (Ramírez y cols., 2016).

Durante las semanas 2, 3 y 4 los estudiantes realizaron las exposiciones. En ambos cuatrimestres todos los equipos cumplieron con el cronograma, algunos fueron más demandantes de ayuda durante la preparación de su exposición, mientras que otros se mostraron más autónomos. Durante estas semanas los docentes fueron registrando tópicos que presentaron

mayor dificultad y se confeccionó una guía de estudio que atendía esas cuestiones y que se trabajó en paralelo a las exposiciones.

En la última semana los estudiantes generaron preguntas cuya complejidad requiriera cierto dominio de los contenidos y se contestaron en forma conjunta entre los estudiantes y los docentes. Esta tarea de generar preguntas significó una innovación en nuestros cursos. También se trabajaron ejercicios nuevos relacionados con los sistemas en estudio junto con actividades de repaso.

*La evaluación para la acreditación de la segunda mitad del curso (“segundo parcial”) surgió de:*

- evaluar la exposición de cada grupo, material que presentaron, claridad, vocabulario empleado y relevancia de lo presentado en relación a la etapa. La nota fue una para todos los miembros del grupo,
- un examen parcial teórico, que incluía temas de la secuencia y otros que se abordaron en el formato habitual y
- la evaluación de la parte práctica en el laboratorio de microscopía.

*La nota se obtuvo a partir de la siguiente ecuación:*

$0,3 \times \text{Nota del trabajo grupal} + 0,3 \times \text{Nota Parcial Teórico} + 0,4 \times \text{Nota Parcial Práctico} = \text{Nota Segundo Parcial.}$

Para aprobar el “segundo parcial” las tres partes tenían que alcanzar simultáneamente un puntaje igual o superior a 4/10.

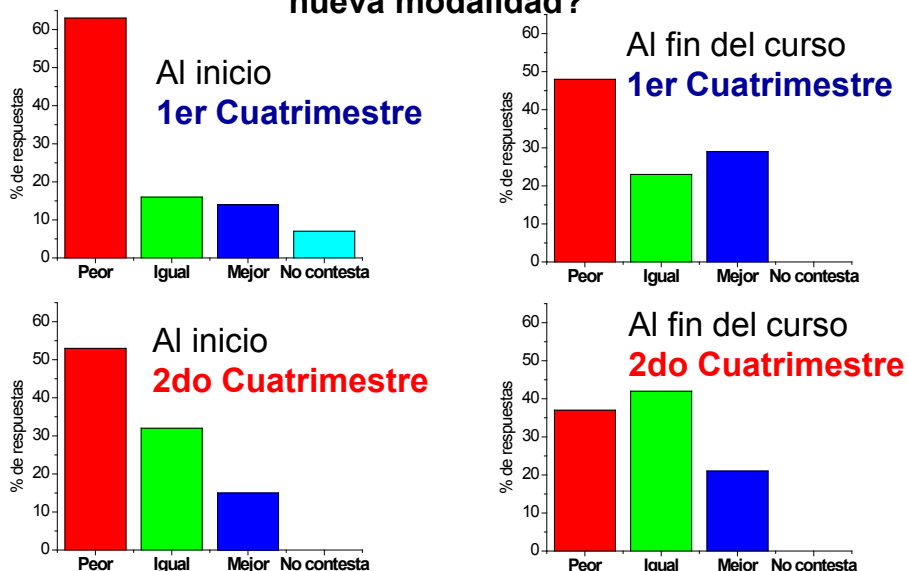
Se realizaron encuestas de opinión en dos modalidades. La primera con intención exploratoria se realizó durante la segunda semana de la secuencia con la idea de recolectar las primeras impresiones que se produjeron en los estudiantes. Luego, al finalizar la cursada, durante los exámenes parciales se distribuyó una segunda encuesta evaluativa de la propuesta. Algunas preguntas se repitieron para registrar si había cambios en la percepción de los estudiantes respecto a la nueva modalidad.

### 3. HALLAZGOS Y REFLEXIONES

Percepciones de los docentes: el tema elegido no fue bien recibido por la totalidad de los docentes y generó discusiones, reflexiones y debates durante varias reuniones de cátedra que se realizaron durante varios meses previos a la organización de la secuencia. El tema, como también otros que se tratan en la asignatura, involucra aspectos morales y legales que son movilizantes. Esta condición incomodó más en la primera edición que en la segunda. El prurito que algunos docentes habían manifestado se alivió principalmente por ver que el tema no era conflictivo para los estudiantes. Los reclamos de los estudiantes se centraron mucho más en la nueva forma de trabajo que en el tema que hiló el estudio durante esas semanas. Por otra parte, el cambio de rol en el aula también generó impaciencias e inquietudes. Durante la secuencia, esta modalidad generó más trabajo que el habitual por parte de los docentes, sobre todo en la logística, acompañamiento a los estudiantes en la preparación, corrección de informes, reuniones de cátedra, etc. Al final de la secuencia se percibió que la estrategia de generación de preguntas por parte de los estudiantes fue muy satisfactoria dado que el nivel de complejidad alcanzado (y su resolución en forma grupal) fue similar al nivel de discusión de las consultas de final, lo que indicó un buen nivel de estudio y un aprendizaje significativo con mayor integralidad de los conceptos. En este sentido, para los docentes fue importante reforzar el valor que tiene el hecho de formularse interrogantes, por lo que incluso en las evaluaciones parciales se incluyeron ejercicios cuya consigna pedía formular preguntas que permitieran el estudio completo de una estructura corporal.



**Comparando con el formato tradicional expositivo a cargo del docente, ¿cómo cree que aprende con esta nueva modalidad?**



**Si pudiera elegir, ¿optaría por una cursada con este tipo de modalidad de trabajo?**

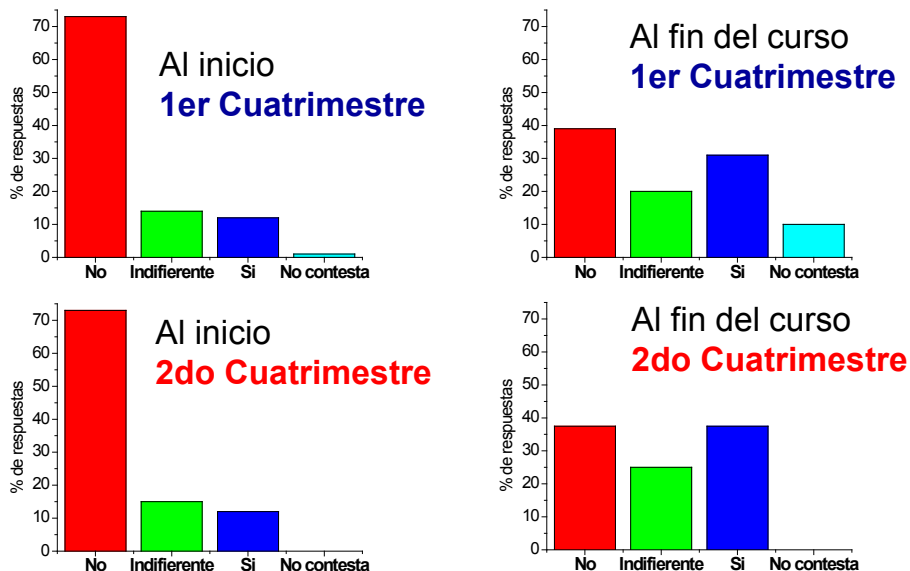


Figura 1: Algunas preguntas de encuestas realizadas a los estudiantes.

Respuesta de los estudiantes: desde el comienzo de la secuencia manifestaron incertidumbre sobre la eficacia de la nueva modalidad, a la vez que reclamaban que implicaba el empleo de un tiempo valioso. Expresaron también que no les parecía suficiente “la explicación” de un compañero, y que preferían la de los docentes. Muchos estudiantes manifestaron que tenían escasa experiencia en exposiciones orales y que eso representaba un doble obstáculo por suponer un estrés durante el estudio y por considerar que sus discursos no serían útiles para sus compañeros. Durante las exposiciones los docentes intervinieron moderando ciertos aspectos como volumen de la voz, velocidad del discurso, o haciendo alguna pregunta para que se discutiera en el aula. Sólo en determinadas ocasiones en que los contenidos eran complejos y los expositores estaban cometiendo errores conceptuales, los docentes aclararon o “explicaron”. En la mayoría de los casos se promovió que los estudiantes fueran autónomos para aclarar dudas entre ellos. Todos los estudiantes participaron activamente de las exposiciones a pesar de las manifestaciones de rechazo e inconformismo; estas últimas se evidenciaron, en algunas ocasiones, como una escucha desinteresada a los compañeros que exponían. Al momento del parcial algunos cambiaron de opinión y consideraron que el trabajo durante la secuencia había facilitado el aprendizaje, pero cerca de la mitad de los estudiantes manifestó tener la sensación de haber aprendido peor (Figura 1). Para la pregunta sobre elegir un curso con participación activa de los estudiantes también se observó un mayor grado de rechazo al comienzo de la secuencia que luego de haber estudiado todo el temario del parcial (Figura 1).

El desempeño en las exposiciones fue en la mayoría de los casos muy satisfactorio, las notas obtenidas estuvieron en el rango 6/10-10/10. El parcial teórico se confeccionó con igual número de preguntas sobre los temas abordados con el formato habitual que sobre los temas estudiados con el formato innovador. El rendimiento fue significativamente menor en las respuestas correspondientes a la metodología habitual (0,55/1 vs. 0,65/1,  $n = 73$  exámenes parciales,  $p < 0,05$  para el primer cuatrimestre y 0,58/1 vs. 0,66/1  $n = 41$ ,  $p < 0,05$  para el segundo cuatrimestre). Estas diferencias sugieren un mejor aprendizaje de los temas que se trabajaron con la modalidad innovadora. Notablemente, la percepción de los estudiantes fue en sentido contrario a estos hallazgos.

#### 4. CONCLUSIONES

La experiencia movilizó profundamente la estructura de la comisión. Esto se materializó dedicando horas a reuniones en las que se reflexionó sobre la práctica docente, desnaturalizando situaciones, modificando la forma de evaluación, jerarquizando la actividad del estudiante y valorizando el tiempo en el aula. Asimismo, creemos que se promovieron habilidades y conductas que hacen a la formación de un profesional pero que no son parte del currículum explicitado: trabajo en equipo, formación de criterios para la búsqueda y selección de información, comunicación frente a pares. Sin embargo, no resultó estimulante para los docentes el reclamo frecuente de la mayoría de los estudiantes que prefería el formato tradicional o que padecían como una carga la preparación de las exposiciones o como una pérdida de tiempo la escucha a sus compañeros.

Entre la primera y la segunda edición se realizaron ajustes prácticos relativos al seguimiento de las actividades de los estudiantes que no exponen en un dado encuentro, evaluación de los informes, intervenciones de los docentes durante las exposiciones de los estudiantes y discusión con los estudiantes sobre la elección de una forma u otra de llevar adelante el curso.

La experiencia tuvo un componente conflictivo relacionado con la percepción de cómo se enseña y cómo se aprende. Durante los preparativos de la secuencia, los docentes no acordábamos sobre la necesidad de un cambio tan radical por tener distintas percepciones sobre el éxito/fracaso de la forma habitual de enseñanza. Una vez que la innovación se puso en marcha, la respuesta de los estudiantes, si bien se modificó parcialmente para cuando prepararon el parcial, fue tendiente a reclamar la continuidad de la forma tradicional, por considerar que resultaba en un mejor aprendizaje. Resulta notable que en una facultad de ciencias tanto los docentes como los estudiantes nos sintamos cómodos con un curso en que se transmite un recorte del temario y se espera que los estudiantes repitan ese recorte sin mejoras ni muchos cuestionamientos. Al intentar contestar preguntas como “¿qué ciencia enseñamos?” o “¿qué lugar tienen la discusión y la investigación durante el curso?” aparecen elementos relacionados con limitaciones materiales como la brevedad del cuatrimestre, el tiempo que llevan las otras asignaturas, el calendario de exámenes parciales, y también se hacen visibles las resistencias a cuestionar la propia práctica y a realizar cambios. La

percepción de “¿cuánto y cómo aprenden los estudiantes?” parece ir más allá de los resultados de los exámenes parciales y del desempeño en los cursos posteriores. Cuestionar el enciclopedismo al que los docentes adscribimos como tradición natural implica “valorar el sentido de lo que se hace y el para qué se hace” (Gimeno Sacristán, 2010).

Según Hernández Mujica (2008) los métodos de enseñanza por problemas se pueden ubicar en una graduación de varios niveles, desde un problema planteado y resuelto por el docente hasta un método investigativo en que el estudiante planifica y realiza una investigación original. La secuencia desarrollada en AeH se ubicaría en un nivel de “búsqueda parcial”, con fuerte acompañamiento de los docentes, que no representa un salto muy osado con respecto al esquema tradicional de la comisión. Sin embargo sirvió para enfrentar a los estudiantes a ciertas contradicciones, para que tuvieran que tomar decisiones (selección de fuentes de información, materiales a mostrar) y para que socializaran (a nivel del grupo o del resto de sus compañeros) lo que habían preparado.

Por lo expuesto consideramos que la problematización de los temas y el trabajo en equipo mejoraron el aprendizaje de los contenidos de los sistemas elegidos para la secuencia. Las relaciones con temas cotidianos y con aspectos de la vida profesional actuarían como motivadores. Esta forma de trabajo promovería un conflicto cognitivo que cuestiona los conocimientos previos o teorías alternativas y permitiría establecer conexiones con esas ideas iniciales. La mejora se evidenció en los resultados de los exámenes y en el nivel de complejidad de las preguntas elaboradas por los estudiantes al final de la secuencia. En particular, la actividad de elaborar preguntas o nuevos problemas nos ha resultado una estrategia muy interesante que requiere reelaborar o aplicar los contenidos.

Aunque se desde el punto de vista de los docentes la innovación fue exitosa, la disconformidad de los estudiantes (que estaría basada en el cambio con respecto a las metodologías empleadas hasta esta altura de sus carreras) emerge como una cuestión a trabajar activamente desde la metacognición. Entre la primera y segunda edición se realizaron mejoras en la organización (cronograma de exposiciones, presentación y devolución de informes) y otros aspectos se podrán mejorar en sucesivas ediciones como parte de una revisión y voluntad de mejora permanente que consideramos indispensables en una propuesta pedagógica.

## BIBLIOGRAFÍA

Davini, M.C. 2008. "Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores". Buenos Aires: Santillana.

Gagliardi, R. (1986). "Los conceptos estructurales en el aprendizaje por investigación". *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 4(1), 30-35.

Gimeno Sacristán, J. (2010). "¿Qué significa el currículum". En: J. Gimeno Sacristán (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (pp.21-43). Madrid: Ediciones Morata

Hernández Mujica, J. L. (2008). "La enseñanza problémica". Su importancia en la motivación. *Varona*, (46).

Ibáñez Shimabukuro, M., Felice, J. I., y Speroni, F. (2015). "Desafíos y construcciones metodológicas en torno a las problemáticas de vocabulario y escala en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Anatomía, Histología y Fisiología". *Physiological Mini Reviews*, 2015 (4).

Ibáñez Shimabukuro, M., Felice, J. I., Sbaraglini, M. L., Chuguransky, S., Gangoiti, M. V. y Speroni, F. (2016). "Capítulo 5. Estrategias para el aprendizaje de la asignatura Anatomía e Histología en la FCE de la UNLP". En M. Insaurralde (Comp.) *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente*. (pp. 55-64). Buenos Aires: Noveduc.

Ibáñez Shimabukuro, M., Gangoiti, M. V., Felice, J. I. y Speroni, F. (2017). "Diseño e implementación de una estrategia para abordar la problemática derivada del estudio morfológico a distintas escalas. Experiencia en la cátedra de anatomía e histología de la Facultad de Ciencias Exactas". En Carlos José Giordano y Glenda Morandi (Comp). *Memorias de las 1ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*. (pp. 179-187). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Moreira, M. A. (2010). "Aprendizaje Significativo Crítico". *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-101.

Ramírez, S.; Rodríguez, J.; Blotto, B. (2016). "El equipo de trabajo como estrategia de aprendizaje". *Intercambios*, 3 (1).

## Enseñar y aprender Pediatría en "Parejas pedagógicas"

- ❖ CASANA SALAZAR, NOEMI LIDIA<sup>1</sup> | catedrapediatriab@hotmail.com
- ❖ SISÚ, MARÍA GUADALUPE<sup>2</sup> | catedrapediatriab@hotmail.com
- ❖ SIMONETTI, ESTELA CONCEPCIÓN<sup>3</sup> | catedrapediatriab@hotmail.com
- ❖ MARINI MARÍA ALICIA
- ❖ SANTOS NORBERTO

<sup>1-2-3</sup> Cátedra de Pediatría "B". Facultad de Ciencias Médicas. UNLP. Argentina.

### RESUMEN

En este trabajo, desarrollamos una experiencia pedagógica y reflexiva como "Pareja Pedagógica" conformada por una Profesora en Ciencias de la Educación, una médica y una odontóloga. En muchas ocasiones las practicas solitarias del docente universitario y particularmente en la Enseñanza de las Ciencias Médicas, la súper especialización profesional como actividad principal y el ingreso a la docencia a través del conocimiento disciplinar, relega aspectos importante de la Didáctica como "arte de enseñar" (Secchi, 2010)

Se pensó desde la Cátedra de Pediatra "B" la posibilidad de relacionar la Didáctica y Pediatría, e incursionado en una multiplicidad de situaciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, conformamos la "Pareja pedagógica"

Esta modalidad nos llevó a trabajar en equipo, tener espacios de reflexión y la realización de una planificación superadora de las fragmentaciones disciplinares, acompañamiento en las clases, consensos en los procesos de evaluación, acreditación y promoción.

Las Didácticas específicas "desarrollan campos del conocimiento didáctico por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza" (Camilloni 2007) y "lo educativo va adquiriendo mayor densidad en el mundo de la Medicina" (Schell, Celia M. 2013) por tal motivo estamos en una búsqueda permanente de actualización y articulación entre los contenidos médicos y pedagógicos, que va más allá de su configuración interna, constituida a

partir de un campo de prácticas y relaciones “como un nudo en una red” (Foucault 2008) una trama tejida desde la complejidad.

“Compartiendo saberes” es una actividad que realiza la Cátedra de Pediatría “B” con sede en el Hospital Zonal Especializado “Dr. Noel H. Sbarra” a partir de año 2006 en forma ininterrumpida, es un intercambio de saberes entre los alumnos que cursan Pediatría y la comunidad que asiste a los Consultorios Externos del Hospital, (Sala de espera, ofrece un espacio confortable, amplio, climatizado, cómodo lugar propicio para interactuar con la comunidad) mientras aguardan a ser atendidos por los profesionales.

Esta propuesta es en esencia la fusión de Ciencias de la Educación desde la Didáctica y de las Ciencias Médicas desde lo disciplinar. La modalidad en “parejas pedagógicas” se realiza durante todo el Proyecto, a partir de la planificación, los docentes juntos en las clases en un diálogo compartido, en los talleres, en las consultas, en la puesta en práctica en los Consultorios y la Evaluación.

En un primer encuentro, explicamos en qué consiste el Proyecto y damos los temas a desarrollar, sobre “salud infantil” luego dividido en dos momentos, primero se realiza un trabajo teórico científico, con apoyo tutorial del tema a tratar, una vez aprobado el “contenido” en un segundo momento se implementan y complementan diferentes técnicas de comunicación, fundamentalmente creativas para compartir el tema a designado en los consultorios externos, se interactúa con los niños y padres, se entrega en forma personalizada un refuerzo de aprendizaje, traducido en folletos, dibujos para pintar, imanes, cuentos, etc.

Al finalizar nos juntamos docentes y alumnos para cerrar la actividad en un intercambio de evaluación y consensos.

**PALABRAS CLAVE:** Pareja pedagógica, Ciencias médicas y didácticas, Educación y Salud.

## 1. INTRODUCCIÓN

A principios del 2006, se implementa en la Cátedra de pediatría “B” de la Facultad de Ciencias Médicas, con sede en el Hospital Zonal Especializado “Dr. Noel H. Sbarra”, un Proyecto de

Salud y Educación, “Compartiendo saberes” entre la comunidad que asiste a los Consultorios Externos, mientras aguardan ser atendidos y los alumnos que cursan Pediatría coordinados por Docentes en forma interdisciplinaria, cristalizando una estrecha relación entre salud, educación y comunidad.

Es una actividad que abarca la enseñanza de la pediatría, fortaleciendo el compromiso con la prevención y promoción de la salud del niño en su “Desarrollo Integral”, con una mirada holística que involucra a la familia inmediata, escuela, red social, instituciones comunitarias, religiosas, políticas, la cultura generacional, geográfica etc.

Esta actividad conjunta entre salud y educación popular no formal, se realiza revalorizando el espacio de la sala de espera y del hospital público como ámbito de prevención y promoción de la salud y no sólo de curación.

A fin de fortalecer esta propuesta a través de perspectivas que incluyan una mirada democrática, participativa, interdisciplinaria, reflexiva de experiencias y trayectorias docentes surge el desafío de trabajar en “parejas pedagógicas” conformada por una Profesora de Ciencias de la Educación, un Médico, y una Odontóloga. Esta experiencia pedagógica empezó el año 2014 a la actualidad.

El enfoque fundamental de esta experiencia, es optimizar por un lado la existencia de un cuerpo de saberes propios de la enseñanza de la pediatría, por otro lado, vislumbrar la riqueza de la didáctica en las trayectorias educativas, y como resultado de la fusión de estas disciplinas, encontramos la diversidad y riqueza de aprender y enseñar pediatría.

La pareja pedagógica es una modalidad de intervención que privilegia el diálogo y la cooperación entre disciplinas, la diversidad del enfoque epistemológico, el trabajo en equipo, una fluida comunicación, un encuentro de saberes donde confluyen como formadores profesionales la Didáctica y la Medicina.

Expresan Bekerman y Dankner que: Se entiende por pareja pedagógica al trabajo en equipo que realizan dos docentes sobre el abordaje pedagógico y didáctico en relación a un grupo de alumnos. Desde el momento de la planificación, puesta en acción o en ejecución, elaboración de materiales y momento de reflexión, como así también el planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas. (Bekerman, D. y Dankner 2010)



Así, el trabajo en pareja pedagógica habilita el cuestionamiento recíproco, más rico y complejo dando lugar en un grupo de intercambio, ya que cada uno aporta y comparte la especificidad de su profesión, en el marco del contenido curricular, y lo más importante es cómo hacer posible que este saber se transforme en aprendizajes, acciones, competencias, experiencias, desde miradas distintas e independientes, pero complementarias que superan lo individual.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los alumnos cursantes, próximos a graduarse, coordinados por Docentes de la Cátedra: Médicos, Odontóloga y Prof. En Ciencias de la Educación, comparten los saberes aprendidos, munidos de estrategias de enseñanza, aprendizajes, y comunicación que fortalecen los conceptos de cuidado de la salud en los niños, fundada en el diálogo colectivo, en la heterogeneidad intercultural, la diversidad de infancias, de familias, de padres o responsables de los niños; todo en el marco de acciones éticas que reconoce el derecho universal a la “Salud”.

Se combina una sólida formación académica y el compromiso del alumno con la comunidad, como menciona Avanzini G. (1985) “es la interacción entre la ciencia, la cultura y la sociedad”. La puesta en práctica interdisciplinaria se refleja en los resultados diarios, cuando los alumnos realizan su proyecto en escenarios reales, en el intercambio de “saberes” entre lo científico y las creencias, lo cultural, mítico, tradiciones y recetas populares.

La enseñanza es una actividad intencional (Edelstein 1996) y es ahí donde articulamos esta modalidad de “parejas pedagógicas”, en el marco de incumbencias del programa académico de pediatría y la propuesta didáctica, es una interrelación entre la teoría y la práctica. La especificidad disciplinar se fusiona en la presentación de cómo realizar el proyecto, cómo tratar un tema sobre salud infantil, para intercambiar con la comunidad que asisten a la Consulta Externa. Uno de nuestros objetivos es posibilitar a los alumnos, el desarrollo de habilidades para elaborar, crear y recrear, estrategias de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de adquirir nuevos conocimientos significativos propios de la pediatría.

Aprender y compartir, promoción y prevención son nuestros pilares, del proyecto “compartiendo saberes”

Nuestra población en general, proviene de zonas donde se registran una alta mortalidad infantil, sin cobertura social, en situación de riesgo, que habitan en la periferia Platense. En el Hospital, durante el año 2016 se realizaron 493,074 consultas.

Para un buen trabajo comunitario es importante:

- Conocer y valorar las culturas locales.
- Escuchar y aprender, antes que pretender enseñar lo que podemos aportar.
- Respetar a los referentes locales en salud y aprovechar sus conocimientos y experiencias.
- Incorporar nociones de vacunas, signos de enfermedades, prevención de accidentes, patologías.

Algunas de los motivos de consulta frecuente: alteraciones en el estado nutricional (sobrepeso, obesidad, bajo peso, baja talla), Parasitosis, infecciones respiratorias altas y bajas, patologías dermatológicas, infecciones gastrointestinales, anemia, fiebre.

De estas estadísticas, tomamos los temas a desarrollar en el proyecto.

**Temas sugeridos:**

- Accidentes en la infancia (Mordedura de perros).
- La importancia de la lectura (cuentos).
- El niño y los medios de comunicación (uso de celulares y redes sociales).
- Prevención de infecciones respiratorias (bronquiolitis, cómo evitarla).
- Obesidad y sobrepeso.
- Dislipemias (alimentos ricos en omega, fibras).
- Hipertensión arterial en la infancia (cuando debo tomar la presión arterial).
- Alimentación del niño en edad escolar.
- Alimentación complementaria.
- Frutas y verduras de estación.
- Lactancia materna.
- Lavado de manos, para prevenir las infecciones respiratorias.

- Cuántas horas debe dormir un niño.
- ¿Uso del chupete?
- Cuidado de la salud bucal en niñ@s.
- Agua segura, prevención de infección gastrointestinal.
- Vómitos y diarrea, ¿cómo prevenir una deshidratación y cómo tratarla?
- Anemia, alimentos ricos en hierro.
- Quemaduras, ¿cómo prevenirlas?
- Fiebre ¿cuándo consultar?

Los alumnos están convencidos que es beneficioso (según encuesta) para ellos y la comunidad el intercambio de saberes. Es un aprendizaje mutuo, un complemento de su formación en la práctica diaria, con el objetivo de contribuir al principio del “(...) *interés superior del niñ@, entendiendo como un conjunto de acciones y procesos tendientes a garantizar un desarrollo integral y una vida digna, que le permita vivir plenamente y alcanzar el máximo de sus potencialidades*”.



**Calendario de vacunación en el primer año de vida. (Canción “La vaca Lola” 2017)**

### 3. CONCLUSIONES

Proponer una forma de trabajo colaborativa, en parejas pedagógicas y en equipos, facilita la cooperación, el diálogo, el acompañamiento, la discusión, el intercambio, la reflexión sobre las trayectorias docentes.

En la Cátedra de Pediatría “B” se hace posible, gracias a su titular y a la mayoría de los docentes son pediatras y tienen una mirada envolvente y amplia del niño, su desarrollo, crecimiento, Esta situación ofrece a ambos docentes, una ocasión inmejorable para descubrir objetivamente entre lo que cada uno realiza y lo que piensa que realiza.

Pensar una propuesta didáctica junto a otras disciplinas, implica la construcción y socialización de las prácticas, el enriquecimiento de la identidad profesional, ampliando las competencias de sus integrantes.

Los alumnos, en una encuesta anónima que tomamos al finalizar la cursada contestaron en relación al grado de satisfacción: el 48% de los alumnos contestaron excelente; el 43% bueno y el 7% irrelevante y 2% no contestaron (ausentes).

La formación de una pareja o equipo pedagógico en el que confluyen distintas disciplinas, presume franquear los límites tradicionales entre las mismas a partir del surgimiento de nuevas necesidades de intervención pedagógica compartidas por diversas y diferentes disciplinas.

Con estas reflexiones y evaluación de “compartiendo saberes” seguiremos trabajando en parejas pedagógicas a fin optimizar la enseñanza, aprendizaje y puesta en práctica de “medicina pediátrica” en post a una infancia feliz.

*“Siempre hay un momento en la infancia cuando la puerta se abre y deja entrar al futuro”.*  
Graham Greene.

### BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, S.M. (2009). *“¿Cómo enseñamos?: las estrategias entre la teoría y la práctica”*. En su: *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique. Pág. 21.
- Bekerman, D.; & Dankner, A. (2010). *“La pareja pedagógica en el ámbito universitario: un aporte a la didáctica colaborativa”*. *Formación Universitaria* 3(6): 3-8.

- Cabrera, F.J. (1988). *Té para dos, compartiendo el grado*. Buenos Aires: Opinión.
- Carniato, J.J., Tulián, Y., & Velazquez Rodriguez, S. (2015). "La pareja pedagógica, una experiencia de valor formativo que enriquece las primeras prácticas docentes de los alumnos del Profesorado en Ciencias de la Educación". 8ª Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración Investigación y Reflexión sobre las prácticas". Mar del Plata, 20-21 oct. 2015. Recuperado en 27 de marzo de 2018, de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/carniato.pdf>
- Meirieu, P. (2006). "Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy". Madrid: Grao.
- Trujillo Reyes, Blanca Flor. (2014). "Experiencia y educación: una relectura de temas clásicos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 19 (62): 885-892. Recuperado en 27 de marzo de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461011>
- Alarcón, Nancy & Méndez, Ricardo. (2000). "Calidad y productividad en la docencia de la educación superior". Recuperado en 27 de marzo de 2018, de <http://www.monografias.com/trabajos10/ponenc/ponenc.shtml>
- Basabe, L. (2007). "Didáctica y teorías didácticas". En Camilloni, Alicia. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, Alicia. (2007). "El saber didáctico". Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2008). "La arqueología del saber". Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Pierre Bourdieu. (2018, 17 de marzo). "Wikipedia, La enciclopedia libre". Marzo 27, 2018 [https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Pierre\\_Bourdieu&oldid=106292041](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Pierre_Bourdieu&oldid=106292041)
- Secchi, Mario A. & Medina Rivilla, Antonio. (2010). "Didáctica aplicada a la medicina y ciencias de la salud. Rosario: Instituto Universitario Italiano de Rosario". Recuperado en 27 de marzo de 2018, de <https://www.iunir.edu.ar/publicaciones/libros/didactica%20aplicada.pdf>
- Schell, Celia M., Bernstein, Judith C., & Pedragosa, Alejandra. (2013). "Estrategias de aprendizaje en alumnos de Medicina de la Universidad Nacional de La Plata: proyecto final de investigación". La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Médicas. Recuperado en 27 de marzo de 2018, de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/36936/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/36936/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Sánchez Mendiola, Melchor. (2010). "Enseñando a enseñar a los estudiantes de Medicina: ¿por qué, cuándo y cómo? México: Universidad Nacional de México". Recuperado en 27 de marzo de

2018, de <http://www.facmed.unam.mx/sem/jem2010/Presentaciones/Viernes/AudFournier/1Ensenandoaensenar.pdf>

Carretero González, José. (2010). "Técnicas y recursos educativos en la enseñanza de la medicina". *Educación Médica*, 13 (Supl. 1), S9-S12. Recuperado en 27 de marzo de 2018, de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1575-18132010000500003&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132010000500003&lng=es&tlng=es)

## Dificultades de las/os estudiantes en la conceptualización de reacción química y reactivo limitante.

- ❖ **VETERE, VIRGINIA** | vetere@quimica.unlp.edu.ar
- ❖ **SANTANDREU, M. FERNANDA** | fersantandreu78@gmail.com
- ❖ **RODRÍGUEZ SARTORI, DAMIÁN** | rodriguezsartoridamian@gmail.com
- ❖ **COGO, GABRIELA** | cogogabriela@gmail.com
- ❖ **MORALES, M. DOLORES** | mdolo.morales@gmail.com

Facultad de Ciencias Exactas, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

La enseñanza de la química presenta algunas particularidades que deben tenerse en cuenta a la hora de comenzar un curso de primer año. Una de las dificultades en el aprendizaje de esta disciplina se debe a que los contenidos se relacionan frecuentemente con conceptos abstractos, que son difíciles de comprender para las/os estudiantes ya que están alejados de sus experiencias e ideas. Por otro lado es muy difícil para las/os alumnas/os establecer relaciones entre los niveles de representación empleados en química (macroscópicos, microscópicos y simbólicos).

Algunas/os autoras/es sostiene que la habilidad de representar la materia a nivel de partículas no mejora a medida que los estudiantes transitan diferentes cursos de química sino que necesitan un trabajo sistemático que incluya estas representaciones.

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos a partir de una actividad de evaluación inicial o predictiva, realizada previamente al tratamiento de los temas reacción química y reactivo limitante, en curso de química universitaria de primer año. El objetivo de la actividad fue determinar la situación inicial de cada una/o de las/os estudiantes y del grupo clase. Se observó que algunas/os alumnas/os no comprenden las fórmulas químicas en términos de partículas

y el significado de los subíndices o de los coeficientes estequiométricos. Además, presentan dificultades en asumir la conservación de la materia antes y después de una reacción química. Se observó que estas representaciones persisten al finalizar la materia, siendo necesario un trabajo sistemático durante todo el curso que favorezca las relaciones entre los distintos niveles de representación de la química.

**PALABRAS CLAVE:** Reacción Química, Reactivo Limitante, Representaciones, Partículas.

## 1. INTRODUCCIÓN

Un tema recurrente en la práctica docente universitaria es considerar que las/os alumnas/os traen consigo ciertos conceptos, procesos y operaciones ya incorporados de vivencias previas. Este hecho parecería ofrecer una ventaja temporal para desarrollar nuevos conocimientos, pero en realidad resulta ser un obstáculo debido a las distintas percepciones que tienen las/os estudiantes acerca de diversos temas. Por este motivo es importante que las/os docentes realicen una fase indagatoria preliminar que ponga en evidencia las ideas previas de las/os alumnas/os para mejorar la calidad de la enseñanza (Ordenes, 2014).

Si bien la situación descrita se evidencia en cualquier ámbito de la educación, la enseñanza de la química presenta algunas particularidades que deben tenerse en cuenta a la hora de comenzar un curso de primer año. Las dificultades en el aprendizaje de la química son debidas, principalmente, a la existencia de diferentes niveles de descripción de la materia (macroscópico y microscópico) así como a la complejidad del nivel representacional que se basa en el uso de símbolos, fórmulas, diagramas y modelos para interpretar, la composición de la materia, la formulación de los compuestos y las reacciones químicas, entre otros temas (Montagut Bosque, 2010). Por estos motivos, se observa con frecuencia que para las/os estudiantes de química es muy difícil establecer relaciones entre los niveles de representación y el lenguaje empleados en esta ciencia, particularmente cuando se inicia el estudio de esta disciplina.

En el caso particular de las reacciones químicas, se manifiesta este problema cuando las/os estudiantes deben interpretar lo que ocurre a nivel macroscópico con un modelo que



involucre una representación microscópica. Muchas/os estudiantes tienen serias dificultades conceptuales en la medida en que se esfuerzan por comprender ideas abstractas (Ordenes, 2014). El pasaje de lo que ocurre a partir de la percepción de los cambios químicos a una interpretación de rupturas y formación de enlaces entre átomos (utilizando fórmulas de Lewis, modelo de bolas y palos, u otras representaciones), resulta el principal desafío para las/os docentes en virtud de favorecer un aprendizaje significativo en las/os alumnas/os. Así, es necesario implementar estrategias que relacionen los nuevos conocimientos con las ideas adquiridas anteriormente, generando estructuras que faciliten el anclaje del contenido a partir de una información sustentable (Mintzes, Wandersee & Novak, 1998).

Según un informe realizado por la Dirección de Estadísticas de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP, las materias del área química resultan ser las más complicadas de aprobar para los alumnos del primer año del Ciclo Básico (CIBEX) (Minardi G., Duchowney G. y Kudraszow N., 2015). Si bien existen múltiples factores que pueden contribuir con estos resultados, uno de ellos puede deberse a las dimensiones mencionadas en párrafos anteriores. Los contenidos de química se relacionan frecuentemente con conceptos abstractos, que son difíciles de comprender para las/os estudiantes ya que están alejados de sus experiencias e ideas (Contreras S. y González A, 2014; Sosa, P., y Méndez, N., 2011; Gabel, D., 1999). Por otro lado establecer relaciones entre los niveles de representación empleados en química (macroscópicos, microscópicos y simbólicos) puede ser un obstáculo para las/os estudiantes (Ordenes R., Arellano M., Jara R., Merino C., 2014).

Algunas/os autoras/es sostiene que la habilidad de representar la materia a nivel de partículas no mejora a medida que las/os estudiantes transitan diferentes cursos de química sino que necesitan un trabajo sistemático que incluya estas representaciones (Gabel S., 1987). Se ha mostrado que unidades didácticas basadas en la vinculación sistemática de los niveles macro, micro, simbólico y gráfico, con un rol importante de la representación de las partículas, han tenido un impacto positivo en el aprendizaje conceptual de las/os estudiantes (Casado, 2003).

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos a partir de una actividad de evaluación inicial o predictiva, realizada previamente al tratamiento de los temas reacción química y reactivo limitante. El objetivo de la actividad fue determinar la situación inicial de cada una/o de las/os estudiantes (diagnóstico) y del grupo clase (pronóstico). Esta actividad posibilitó la

modificación de las secuencias de aprendizaje y la adecuación de las actividades previstas para responder a las necesidades y dificultades del alumnado.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La enseñanza de la Química se aborda tradicionalmente a través de ejercicios o problemas cuya resolución por parte de las/os estudiantes no implica la comprensión de los conceptos involucrados, ni la interpretación de los fenómenos a nivel de partículas (átomos, moléculas, iones). Muchas investigaciones han mostrado que las/os alumnas/os tienen más habilidad para resolver problemas tradicionales que involucren algoritmos (aún sin una comprensión conceptual profunda) que para aquellos problemas conceptuales que utilicen representaciones de partículas. En este sentido Pickering encontró que el 95% de los estudiantes indagados resolvieron correctamente problemas numéricos tradicionales pero solo el 38% pudo resolver correctamente los problemas conceptuales (Pickering, 1990).

La comprensión conceptual implica habilidades y conocimientos que permiten a las/os estudiantes predecir lo que va a ocurrir, argumentar una elección, explicar cómo y por qué ocurre un fenómeno, obtener información de utilidad de distintas fuentes, etc. Así, se hace necesario trabajar las cuestiones conceptuales con actividades donde deban relacionar situaciones iniciales y finales de un cambio químico, expresada como ecuación química y a través de modelos de partículas.

En este sentido, nos propusimos plantear una actividad inicial, previa al tratamiento del tema reacciones químicas y reactivo limitante, con el objetivo de indagar la situación de partida de las/os estudiantes y comenzar a trabajar la articulación entre los niveles macroscópico, microscópico y simbólico. Se trabajó con un grupo de 35 estudiantes del primer curso de química correspondiente de la Facultad de Ciencias Exactas. Las/os estudiantes realizaron la actividad fuera de la clase posteriormente a realizar una lectura de los temas involucrados de algún libro de texto empleado en los cursos introductorios de química universitaria.

La primera actividad se muestra en la figura 1, donde se propone la representación de una reacción química a través de una ecuación y de un modelo con círculos de colores que distinguen átomos distintos. Se pudo observar que aproximadamente el 70 % de las/os estudiantes

realizaron correctamente la actividad 1. Entre las representaciones alternativas encontradas se evidenciaron principalmente las mostradas en la figura 2 (en todos los casos la ecuación química balanceada fue planteada correctamente). En un primer análisis de estos resultados pareciera existir la imposibilidad de distinguir entre el coeficiente estequiométrico de la ecuación química ( $N_2 + 3H_2$

$2NH_3$ ) y la estructura

planteadas implica la comprensión de los conceptos de fórmula química, reacción química, ecuación química, reactivos y productos, subíndices y coeficientes estequiométricos. Es frecuente encontrar que las/os estudiantes no comprendan las fórmulas químicas en términos de partículas y el significado de los subíndices o de los coeficientes estequiométricos, aun cuando balanceen correctamente las ecuaciones químicas (Yarroch, 1985).

En la figura 3 se muestra la segunda actividad que implica el concepto de reactivo limitante. Se observó que sólo aproximadamente el 25 % de las/os estudiantes contestaron correctamente. Pudo evidenciarse un alto porcentaje de alumnas/os que no pudieron realizar la actividad y un 40 % que realizaron otras representaciones que son mostradas en la figura 4. En la figura 4 pueden verse las representaciones encontrados con mayor frecuencia, que hemos dividido en tres casos a los fines de simplificar el análisis:

1) En el siguiente gráfico las esferas rojas representan un átomo de H y las azules un átomo de N.

a) Escribí las fórmulas químicas de los reactivos.

b) Sabiendo que el único producto de la reacción es amoníaco, y considerando que la reacción es completa, escribí la ecuación balanceada. Investigá los estados de agregación de esas sustancias a temperatura y presión ambiente y agregá esta información a la ecuación.

c) En base al gráfico, ¿cuántas moléculas de amoníaco se formarán? Dibujalas en el recuadro vacío.

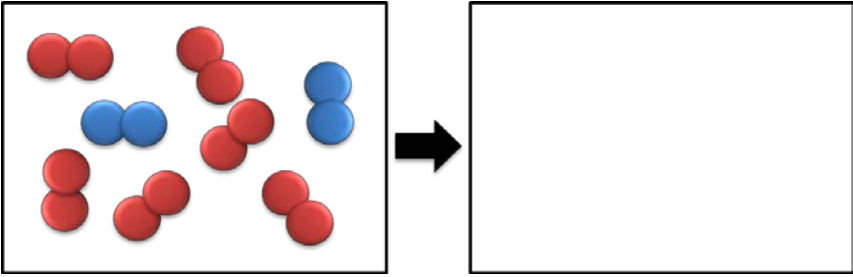
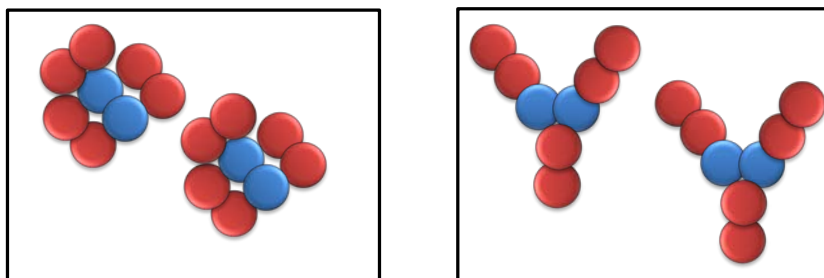


Figura 1. Actividad 1: reacción química.



**Figura 2.** Algunas representaciones encontradas en la actividad 1.

1. En la figura 4 a) y b) se muestra la representación de aquellas/os estudiantes que han tenido en cuenta la conservación de la materia antes y después de la reacción pero que, habiendo hecho en la primera actividad una representación de los productos como la mostrada en la figura 2.
2. Sostienen aquí el mismo error. En el caso de la figura 4 a) se observa además que el reactivo en exceso es simbolizado como formando parte de especies que no tienen existencia real.
3. Este grupo de estudiantes también tienen en cuenta que la materia se conserva durante una reacción química, sin embargo propone productos diferentes al representado en la actividad 1, que en todos los casos fue realizada correctamente. Podría pensarse que para ellas/os igual reacción química no significa necesariamente obtener los mismos productos (figura 4c).
4. Este tercer grupo simboliza correctamente el producto  $\text{NH}_3$  pero no tiene en cuenta la conservación de la materia. En este caso hay diferentes tipos de representaciones, siendo una que se repite la mostrada en la figura 4 d. Esta representación puede estar relacionada con lo reportado por otros autores que han observado que algunos estudiantes sostienen que el reactivo limitante es la sustancia que tiene el menor coeficiente estequiométrico en la ecuación química balanceada (Huddle y Pillay, 1996). Podría pensarse que las/os estudiantes que propusieron estas representación entienden que el reactivo en defecto es  $\text{N}_2$  (por poseer el menor coeficiente estequiométrico) y por tanto debe reaccionar completamente sin tener en cuenta la cantidad de  $\text{H}_2$  de partida.

Si bien muchas de estas representaciones alternativas son las encontradas frecuentemente y reportadas por otros autores, consideramos que las actividades propuestas deben complementarse con entrevistas donde los estudiantes puedan relatar los argumentos que pusieron en juego a la hora de realizar las representaciones. Asimismo es necesaria una actividad

complementaria al final del curso para indagar sobre la influencia que tuvo el trabajo en el aula sobre las representaciones de los estudiantes en los distintos niveles. En este sentido, debido a que la cursada había finalizado, contamos sólo con la colaboración de 4 estudiantes que volvieron a realizar la actividad. En los 4 casos las respuestas fueron las mismas que para la actividad inicial, 2 de ellas correctas y las otras 2 del tipo representado en la figura 4 c). Si bien el número de estudiantes es muy reducido parecería indicar que el tratamiento del tema reactivo limitante a través de analogías y de problemas tradicionales no es suficiente para cambiar las concepciones alternativas de las/os estudiantes. Nos proponemos para el próximo curso trabajar sistemáticamente las relaciones entre los distintos niveles de representación y evaluar si esto favorece una comprensión conceptual más profunda del tema.

Consideramos que para validar los resultados de este estudio preliminar sería deseable realizarlo con una mayor cantidad de estudiantes.

2) En base a la misma reacción química del inciso 1), dibujá en cada uno de los recuadros siguientes las sustancias presentes al final de la reacción. Considerá nuevamente que la reacción es completa, es decir, ocurre hasta consumir completamente uno o más reactivos.

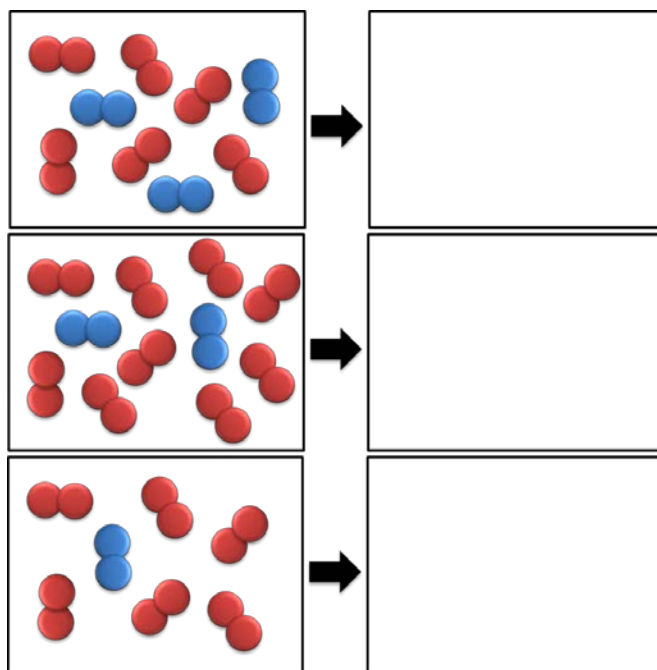
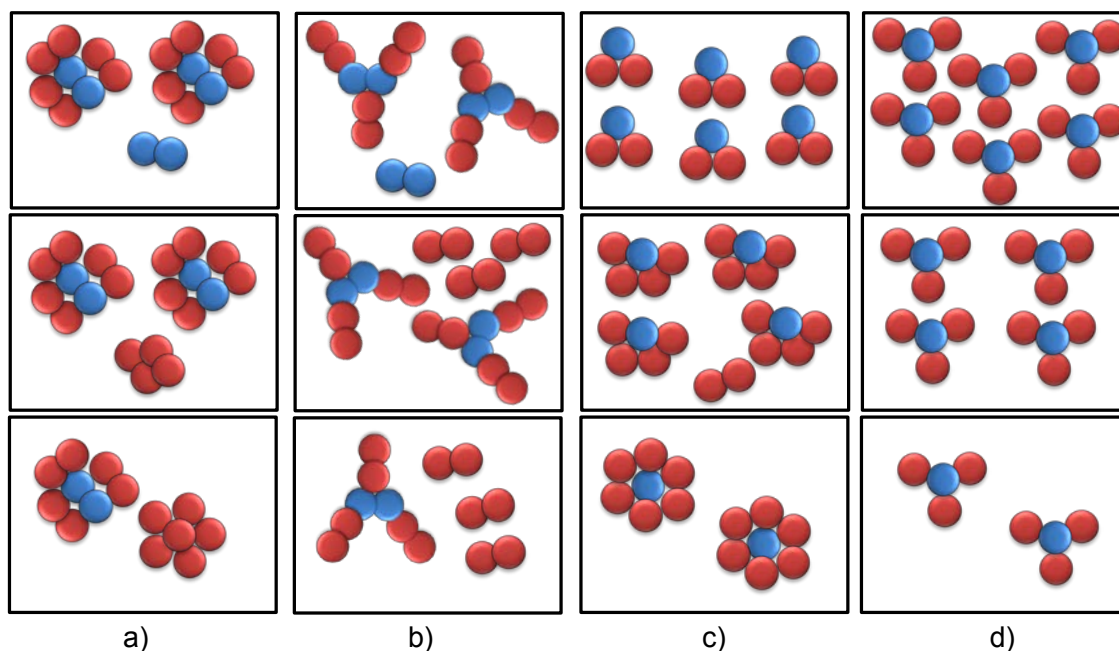


Figura 3. Actividad 2: reactivo limitante.



**Figura 4. Representaciones de la actividad 2.**

### 3. CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados en este trabajo podemos concluir que existen dificultades conceptuales en los temas reacción química y reactivo limitante y en su interpretación a nivel de partículas.

En cuanto a la actividad correspondiente a reacción química, la mayor parte de las/os estudiantes responden correctamente. Los errores más comunes encontrados tienen que ver con la falta de comprensión de las fórmulas químicas en términos de partículas y el significado de los subíndices o de los coeficientes estequiométricos,

Con respecto a la actividad propuesta para indagar sobre las ideas acerca de reactivo limitante encontramos que sólo el 25 % responde correctamente. En este caso se encuentran dificultades en los conceptos de conservación de la materia, en distinguir el estado final de una reacción química, en determinar el reactivo limitante y lo que implica que los reactivos no estén presentes en la relación estequiométrica.

Al igual que otras/os autoras/es hemos encontrado que estas representaciones alternativas persisten aún después de haber trabajado el tema en el curso. Nos proponemos plantear actividades sistemáticas que permitan trabajar los distintos niveles de representación a lo largo del próximo curso y evaluar si contribuye a un aprendizaje significativo de estos conceptos.

## BIBLIOGRAFÍA

Casado, G. (2003). "Enseñanza y aprendizaje del concepto de reacción química. Investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias". Tesina de grado Profesorado en Química. Universidad Nacional del Comahue.

Contreras S. y González A. (2014) "La selección de contenidos conceptuales en los programas de estudio de Química y Ciencias Naturales chilenos: análisis de los niveles macroscópico, microscópico y simbólico". *Educación Química*, 25(2), 97-103, 2014.

Gabel, D. (1993). "Use of particle nature of matter in developing conceptual understanding". *Journal of Chemical Education*, 70(3), 193-194.

Gabel, D. (1999). "Improving Teaching and Learning through Chemistry". *Education Research: A look to the future, Journal of Chemical Education*, 76(4), 548-554.

Huddle, P. y Pillay, A. (1996). "An in-depth study of misconceptions in stoichiometry and chemical equilibrium at a South African University". *Journal of Research in Science Teaching*, 23(1), 65-77.

Minardi G., Duchowney G. y Kudraszow N. (2015). "Informe de Trayectorias Estudiantiles". Recuperado de [http://www.exactas.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe\\_de\\_trayectorias\\_estudiantiles.pdf](http://www.exactas.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe_de_trayectorias_estudiantiles.pdf).

Mintzes, J., Wandersee, J., Novak, J. (1998). "Teaching science for understanding". San Diego: Academic Press.

Montagut Bosque, P. (2010). "Los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje de la química en estudiantes universitarios". *Educación Química*, 21(2), 126-138.

Ordenes, R., Arellano, M., Jara, R., y Merino, C. (2014). "Representaciones macroscópicas, submicroscópicas y simbólicas sobre la materia". *Educación Química*, 15(2), 120-128.

*Pickering, M. (1990). "Further studies on concept learning versus problem solving". Journal of Chemical Education, 67(3), 254-255.*

*Sosa, P., y Méndez, N. (2011). "El problema del lenguaje en la enseñanza de los conceptos compuesto, elemento y mezcla". Educación Química, 1 (8), 44- 51.*

*Yarroch, W. (1985). "Student understanding of chemical equationbalancing". Journal of Research in Science Teaching, 22(5),449-459.*



## El Taller como dinámica de construcción de conocimientos. La experiencia pedagógica de Introducción a la Problemática del Mundo Contemporáneo

- ❖ BOTTICELLI, SEBASTIÁN
- ❖ BARRIOS, HERNÁN
- ❖ GRACIÁN, CARLOS
- ❖ MARRARO, FEDERICO

### RESUMEN

La reforma curricular de mediados de 2005 en la Universidad Nacional de Tres de Febrero implementó una serie de cambios en todas sus carreras de grado, entre los que se incluyó la creación del espacio curricular denominado Taller de Introducción a la Problemática del Mundo Contemporáneo dentro del Ciclo de Formación Inicial común a todas las carreras. Se trata de un espacio creado con la finalidad propedéutica de estimular en los estudiantes una actitud creativa para el análisis reflexivo de la complejidad de la sociedad actual, así como del lugar que ocupan dentro de ella. Centrada a partir de dos ejes, la desnaturalización de la realidad social y la problematización de los procesos históricos cuya articulación dan lugar al “mundo contemporáneo”, esta propuesta de trabajo pone el acento en la búsqueda, la cuestión, el análisis y no la descripción.

En este sentido, tal experiencia educativa no es concebida como la transferencia de información sino como la articulación de relaciones que permiten la creación de las condiciones de posibilidad para la construcción de los saberes, a través del intercambio. Por lo tanto, es el modo en que se estructura la relación entre los participantes de este proceso lo que les otorga una determinada entidad a los mismos, siendo esa forma de correspondencia un factor nodal en el proceso cognoscitivo.

El presente trabajo buscará reflexionar acerca de esta experiencia en la que el lugar del docente adquiere una nueva significación. Dado que implica un desplazamiento del lugar tradicional para establecer un nuevo espacio fundamentado desde otra relación con el conocimiento, esta experiencia docente busca modificar también la tradicional relación con los estudiantes, haciendo de la posibilidad de construcción de conocimientos el elemento central y unificador de la relación.

**PALABRAS CLAVE:** Apropiación del Saber, Producción de Conocimientos, Formación Profesional, Dinámica de Taller, Desnaturalización de la Realidad.

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene por objeto transmitir la experiencia pedagógica de la asignatura Taller de Introducción a la problemática del mundo contemporáneo del Ciclo de Formación Inicial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Si bien se trata de una narración que lleva el formato de una voz única, ésta busca recuperar una pluralidad de voces y perspectivas involucradas en el trabajo conjunto que desde el año 2005 viene desarrollando un grupo de docentes provenientes de diversos tipos de formación.

Los cambios ocurridos en los últimos 40 años a nivel mundial han significado una modificación sustancial en la experiencia de las sociedades contemporáneas, en sus prácticas sociales, en sus formas de comunicación, en los vínculos entre las personas, en los parámetros de tiempo y espacio, y por tanto en los modos de comprensión y explicación de la realidad.

Ese nuevo entorno ha suscitado un cambio en la percepción del mundo en que vivimos, propagando la idea de globalización como una apretada y difusa imagen del alto grado de imbricación de esas sociedades. Este mundo contemporáneo es, a la vez el contexto en el que debemos desenvolvernos y la cotidianeidad que construimos con nuestras prácticas, así como el conjunto de relaciones a partir de las cuales elaboramos las ideas con las que explicamos y vivimos esas experiencias. Aproximarse a la comprensión de algunas de sus generalidades desde una perspectiva problematizadora, y por tanto procesual, implica darle

una carnadura espacial y temporal diferente a los hechos y ámbitos en los que acontece nuestra experiencia cotidiana.

Como grupo docente consideramos que un estudiante universitario debe acceder a una perspectiva problematizadora de la realidad social porque entendemos que la misma dará sentido y anclaje a su futura práctica profesional. Sin embargo, consideramos que plantear una estrategia educativa en este sentido es un doble desafío si se tiene presente que la misma ocurre en un nuevo espacio formativo como es una universidad del conurbano de una gran metrópolis, el cual abre el horizonte de los estudios superiores a quienes serán primera generación de universitarios.

Como planteamos en el inicio, establecer la necesidad de reflexionar y producir saberes socialmente significativos a partir del trabajo sobre los modos de articulación entre la realidad mundial y el ámbito de lo local implica partir del presupuesto que los cambios ocurridos están haciendo del “mundo contemporáneo” una realidad cada vez menos ajena a la vida y a las decisiones de los sujetos locales. Y éstos se enfrentan al desafío de ser generadores activos o receptores pasivos de esos hechos.

Ese achicamiento del mundo, esa compresión espacio - temporal genera interrelaciones tan estrechas y múltiples que deriva en una complejidad creciente de difícil aprehensión. La compresión modifica la comprensión. Causa y efecto a la vez de este proceso, las nuevas tecnologías informáticas son una herramienta poderosa, pero a la vez limitada y limitante, en la organización de esa realidad confusa. Por ello planteamos la necesidad de desarrollos de formas de abordaje de la realidad social que conformen una aproximación cognitiva y metodológica que dé cuenta de la complejidad de las variables sociales que conforman la contemporaneidad, sus vínculos y sus trayectorias históricas, así como sus articulaciones.

La propuesta de realización de un Taller está vinculada a esa necesidad de interpelar, de un modo complejo, cambiante y participativo, el mundo contemporáneo; a la comprensión de la imposibilidad de ejercicio de una práctica disciplinaria o profesional fuera de este contexto de permanente entrecruzamiento de lógicas y vínculos. El Taller tiene por objetivo utilizar temas de la actualidad contemporánea para construir el instrumental intelectual y actitudinal que permita complejizar la mirada que los estudiantes tienen sobre su realidad. Trabajar con ellos

de modo que desarrollen capacidades y habilidades que les permitan acceder autónomamente a nuevos conocimientos.

Este posicionamiento respecto del objeto de estudio tiene una primera derivación en torno a la concepción del conocimiento, y una segunda respecto de las metodologías de enseñanza y de aprendizaje. A continuación profundizaremos ciertas consideraciones respecto de cada uno de estos tópicos.

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

### **A. LA INSTANCIA EPISTEMOLÓGICA**

Las precisiones en torno a la concepción del conocimiento suelen buscarse a partir de ciertas diferenciaciones, como por ejemplo aquella que se propone distinguir al conocimiento del saber o de la información. También puede intentarse distinguir diferentes especies del conocimiento, como por ejemplo el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Desde esas perspectivas las búsquedas se orientan hacia la identificación de ciertas propiedades formales que el conocimiento tendría de suyo. De este modo, suponen que el conocimiento es algo en sí mismo antes de ser el resultado de una actividad propia de lo humano. Por ello, no se lo suele pensar como inherente a un conjunto de relaciones humanas sino como un objeto que existe aislado de sus condiciones de producción; en otras palabras, el conocimiento aparece concebido como una cosa más allá de las transformaciones de época. De allí que el paso necesario para convertir a esa cosa-conocimiento en una mercancía resulte tan corto y tan fácil de dar. Estamos en presencia de una serie de relaciones que hacen del conocimiento una “cosa-en-sí-misma. Se trata de una impronta que cosifica al conocimiento, haciéndolo potencialmente más fácilmente mercantilizable y que, al hacerlo, refuerza las lógicas de subsunción que hacen que las condiciones de existencia de la vida humana se vean obligadas a entrar en sintonía con las necesidades del capital. En tal sentido se ubican voces que pregonan las bondades de las llamadas “sociedad del conocimiento” o “economía del conocimiento”. No sólo porque esas descripciones muestran por consecuencia la cosificación y fetichización de un factor social cuya potencia creativa y

disruptiva se manifiesta desde una forma relacional, sino también porque ellas renuevan el vigor de las estructuras sociales que alejan a la producción del horizonte de la satisfacción de necesidades humanas para orientarla hacia la mera generación de valor.

Originalmente concebido como el proceso que instituido a partir de la preeminencia de la razón ordena el cosmos, las formas modernas de conocimiento se han constituido no solo en el fundamento explicativo sino también organizador de la sociedad. Se trata, pues, de un elemento fundante. En tal sentido, las nuevas formas de producción y validación de saberes se constituyeron necesariamente en la base que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la nueva forma epistemológica concebía, por un lado, como corolario necesario de la relación de enseñanza-aprendizaje todo un conjunto de aptitudes, habilidades e incluso las incapacidades de los sujetos involucrados. Pero a su vez, por otro lado, presuponía ciertos modos de vinculación entre estos sujetos, es decir determinadas relaciones de conocimiento en el aula (y fuera de ella).

Desde tal perspectiva, los conocimientos aparecen dentro del proceso educativo como productos terminados cuya modificación resulta, sino imposible, al menos impropia. A su vez, la posibilidad efectiva de ejercer el derecho de pensar en primera persona queda reservada únicamente para el nivel de los productores. En este sentido, la enseñanza formal tradicional sostiene como uno de sus presupuestos básicos la división entre los conocimientos y sus instancias de aprendizaje. Esta lógica encierra una serie de consecuencias. La principal de ellas sería el ordenamiento de los actores involucrados a partir de un esquema de tres niveles:

- a) Los “productores” de conocimientos: los especialistas. Son los encargados de elaborar reflexiones y generar tratados acerca de temas en los que son expertos. Se trata de la palabra del “saber”.
- b) Los “facilitadores/vehiculizadores” de esos conocimientos: el cuerpo docente. A ellos se les ha delegado la tarea de divulgar el “saber” de los expertos. Son quienes “traducen” al público ese “saber”.
- c) Los “receptores/consumidores” de conocimientos: los alumnos. De ellos se espera pericia en la reproducción de los “saberes”. Su labor es acumulativa.

Teniendo en cuenta las dificultades implicadas en las transformaciones señaladas en el apartado anterior, cabe indagar de qué otra manera podrían pensarse las relaciones estipuladas en este esquema.

Por oposición a perspectivas que, ya sea desde la comodidad o desde la imposición, proponen una clausura dogmática y estereotipada del pensamiento a partir de la repetición de lugares comunes nuestra propuesta se esfuerza por generar espacios reflexivos crí-ti-cos. Para nosotros, el ejercicio del pensamiento crítico debe articularse y partir de considerar que el conocimiento no es una cosa la palabra cosa se puede poner en itálica o conviene de esa manera susceptible de una descripción unívoca sino una relación social cambiante, un proceso que, a partir de su condición dinámica, resulta (o debería resultar) incosificable, intransferible e inalienable. Así como en la vida cotidiana la producción de nociones acerca de la realidad en la que vivimos surge a partir del entramado de relaciones en las que nos constituimos como sujetos, el conocimiento también es elaborado a partir de un conjunto de relaciones.

Al tratarse de una propuesta que parte de la necesidad de buscar nuevas maneras para que el conocimiento resulte algo significativo, nuestra perspectiva apuesta a que los estudiantes puedan salir del lugar pasivo de meros receptores/consumidores para constituirse a su vez (también) en productores de conocimientos. Por lo tanto, encarar este desafío al interior del proceso de formación implica buscar modos de superar los esquemas jerárquicos que constituyen, delimitan y sustentan los lugares que suelen asignársele a los sujetos en un acceso diferenciado a la producción intelectual.

Persiguiendo tales fines, el espacio del Taller de Introducción a la Problemática del Mundo Contemporáneo intenta construir una dinámica que enfrente a los estudiantes con la dificultad ya no sólo de comprender los contenidos estudiados, sino además de desarrollar la capacidad de aplicarlos en reflexiones sobre su cotidianeidad. Es decir, buscamos que el aporte de los autores trabajados cumpla la función de enriquecer las capacidades críticas de los estudiantes. A nuestro entender, consideramos que ello se logrará mediante la puesta en funcionamiento de procesos de producción reflexiva que tengan en el interés de los estudiantes el punto de partida.

Por lo tanto, ya no se tratará de delimitar un compendio básico de ideas de autores que se encuentren actualmente en discusión dentro de los ambientes académicos, sino de estructurar los contenidos en función de una serie de núcleos problemáticos que busquen constituirse en

estímulos para la construcción de una mirada enriquecida sobre la actualidad. Estos son los núcleos de los que partimos en nuestro Taller:

- Caracterización del presente a partir de la enumeración de las transformaciones más significativas ocurridas durante el siglo XX.
- Procesos históricos que intervinieron en la conformación del área metropolitana.
- Procesos de conformación de la identidad en relación con las actuales dinámicas del consumo.
- Transformaciones en el mundo del trabajo y la producción.
- Injerencia de la innovación tecnológica en las dinámicas sociales.
- Crisis del sistema de representación política.
- Panorama internacional a partir de las crisis del siglo XXI.
- Procesos históricos de conformación de la identidad nacional.
- Transformaciones en la función social de las instituciones educativas.
- Jerarquización del campo de producción de conocimientos.
- Función social de las universidades.

Cada una de estas unidades es trabajada a partir de actividades de producción específicas en las que se plantea a los estudiantes la dificultad de elaborar una reflexión que establezca una distancia crítica respecto de su actualidad. Para ello la exigencia está relacionada con la puesta en movimiento de los conceptos de los autores mediante la confrontación con ideas y experiencias propias. Se busca, además, que cada una de estas producciones cumpla una función de acumulación y comprensión de contenidos en relación con las posteriores instancias formales de evaluación.

Se espera así establecer una dinámica que fomente la apertura de espacios en los que los estudiantes puedan desarrollar su capacidad tanto de apropiarse de los conocimientos como de constituirse en productores de los mismos. En tal sentido, el docente se posiciona ante los estudiantes de acuerdo con la postura que tiene ante el conocimiento. Dado que el objetivo propuesto es que los estudiantes recorran el camino que lleva a la adquisición participativa de

determinados conocimientos, los contenidos a trabajar en clase dejan de tener la compulsión que caracteriza a las prácticas reproductivistas, las cuales centran en ellos toda la clase, para desplazarse a actividades centradas en el modo de su abordaje. Es decir, partimos de la afirmación que el docente debe enseñar de modo que los estudiantes desarrollen capacidades y habilidades de comprensión a partir de los contenidos trabajados y en pos de la futura adquisición de nuevos conocimientos.

De ninguna manera esta tarea cambia el sentido de la actividad docente, como tampoco modifica su lugar en el curso frente a las actividades. Lo que cambia es el modelo de docente requerido, y por tanto una formación docente diferente. Sin embargo, no se trata de una nueva técnica en la cual deba ser capacitado este docente, sino de una pedagogía (organizada a partir de una concepción diferente del conocimiento) en la que él pasa a ser parte – fundamental sí, pero sólo parte– de un proceso que va más allá de sólo generar interés por parte de los estudiantes. No es un añadido a sus mayores o menores competencias didácticas, es un replanteo de su capacidad de enseñar ante las limitaciones que le plantea el objeto de estudio (en este caso, el “mundo contemporáneo”).

Por eso este Taller se denomina Introducción a la problemática: porque no es factible abordar más que la problemática y no todas las cuestiones involucradas (cada una de ellas atendida por estudios disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios de enorme complejidad), lo cual volvería imposible la tarea o derivaría en intentos enciclopedistas inviables o en reduccionismos holísticos.

Y, dado que la propia problemática es de por sí muy vasta, este Taller se propone ser una introducción a ella, trabajando un número reducido de temas y contenidos, de modo de no restar tiempo a la implementación de un modelo de enseñanza-aprendizaje que apunta a potenciar la construcción del instrumental intelectual que sirva a futuras profundizaciones y complejizaciones de la problemática.

Este posicionamiento frente al conocimiento, que no entiende a éste como reservorio de verdades eternas e inmutables a ser descubiertas por el iluminismo del decir docente y, por ende, reveladas a los alumnos, es el que modifica el rol docente y, con ello, el lugar del estudiante. A éste no le serán “reveladas” más verdades científicas, por cuanto el mundo contemporáneo que se analiza es producto de sujetos como él y de sociedades como la suya y



ambos –él y su sociedad– están permanentemente sometidos al cambio y la incertidumbre. El docente no es ni más “mundano” ni más “contemporáneo” que los estudiantes con los cuales se propone aprender un modo de comprensión de esa realidad. El docente no está “de vuelta” de la situación, no la sabe de antemano.

## B. LA INSTANCIA METODOLÓGICA

La principal finalidad que se plantea esta experiencia es fomentar un determinado conjunto de relaciones que sirvan para construir herramientas que posibiliten la autonomía de pensamiento de los estudiantes y que los ayude a generar confianza en sí mismos. Se trata de valorizar la experiencia práctica tanto en el campo del conocimiento como en el de la pedagogía. Ello implica un doble desafío: restituir a la práctica (y a la acción) buena parte de la entidad perdida en el proceso de conformación de los saberes, y fomentar en los estudiantes un rol abiertamente activo en el proceso cognoscitivo.

La práctica es tanto el punto de partida como el de llegada, pero no el límite de nuestra actividad. Nuestro objetivo es propiciar formas de relaciones que valoricen los aportes de los estudiantes, sin limitarnos a ellos.

De este modo, la experiencia del Taller se presenta como un espacio de interacción en el que entran en diálogo dos momentos (A-B) diferentes pero complementarios.

(A) Por un lado este espacio se pretende como un ambiente signado por la duda y la reflexión respecto de todo un grupo o cuerpo de certezas construidas social e históricamente, las cuales se presentan como naturalizadas.

(B) Pero, a la vez y como contraparte, se pretende como un espacio de construcción. Una situación en la cual la visualización de los problemas y su crítica generen perspectivas tendientes a replantear las temáticas desde otro ángulo. Es decir construir un posicionamiento que permita a estudiantes y docentes situarnos desde otra perspectiva para comprender la realidad.

Sin embargo, este diálogo no pretende ser el resultado de una práctica abstracta signada por el mero intercambio conceptual. La propuesta pretende que los dos momentos que dialogan generen una retroalimentación a través de la participación activa de los estudiantes y el docente. Para tal fin, creemos acertado generar los nexos para que este diálogo se nutra a través de tres

elementos o niveles (I-II-III). Estos niveles operan como vasos comunicantes catalizadores de reflexiones y síntesis en diversos planos. Por tanto no funcionan como un mecanismo sincronizado y estanco, sino como formas de relaciones que se superponen y complementan.

(I) En primer término, consideramos necesario partir desde las perspectivas generadas a través de las experiencias que los estudiantes atravesaron, atraviesan y atravesarán en los restantes ámbitos de su vida social. Cada núcleo temático del Taller es propuesto como una problemática a través de una consigna particular que cumple el cometido de problematizar un aspecto del mundo contemporáneo para desnaturalizarlo y transformarlo en objeto de estudio y análisis, y por ello, de construcción participativa del conocimiento. Esto permite valorar todas las experiencias que los estudiantes puedan aportar desde su vivencia concreta en tanto sujetos que trabajan, perciben, piensan y sienten, enriqueciendo de modo la problemática planteada. En este aspecto los docentes cumplen un rol fundamental que consiste en permitir que los estudiantes puedan expresar todo aquello que conocen e interpretan del mundo en donde viven como forma de acercarse a una primera interpretación de la realidad.

(II) En el segundo nivel focalizamos nuestra atención en el aporte bibliográfico, es decir la contribución teórica de autores especializados en cada una de los tópicos propuestos para poder elaborar una visión más compleja y profunda de las problemáticas trabajadas en cada encuentro. Esto obliga a un trabajo sobre los textos que debe ir más allá de la exposición esquemática, apuntando además a la discusión y confrontación de las ideas propuestas por los autores. En esta instancia, una de las funciones del docente es contribuir a la articulación entre la teoría y la práctica. Esta instancia es vital para los objetivos pedagógicos buscados. Todas las partes involucradas en el proceso de construcción de conocimiento (estudiantes y docentes situados en un contexto específico-situación áulica-) están mediados por múltiples relaciones: laborales, económicas, sociales, etc por lo tanto los abordajes sobre estas están edificados sobre pilares que se edificaron sobre experiencias cotidianas por lo tanto la incorporación de análisis, visiones y experiencias de personas que reflexionaron y estudiaron sobre estos hechos (los diferentes autores aportados en la bibliografía) permiten establecer un nuevo vínculo, no mejor ni peor sino diferente, que proporciona nuevas variables a los hechos analizados y se constituye en un nuevo actor en el proceso de construcción de conocimiento.

(III) Y por último, pero no por ello menos importante, los aportes realizados por el docente. Por tales se entiende todas las participaciones de intercambio que se generan en el aula: en los grupos de trabajo (durante la realización de los ejercicios de producción), en la puesta en común de las producciones grupales y en los espacios pensados para debatir los textos específicos de cada encuentro. En este aspecto es donde el docente adquiere un nuevo rol que lo posiciona en un lugar recreado, específicamente por la relación establecida en la construcción de conocimiento, que en muchos casos puede generar extrañeza en las funciones esperables de aquel que lleva adelante la clase. Construir un nuevo espacio en donde sea el conocimiento quien detente el principal lugar dentro del espacio pedagógico es una experiencia novedosa y peligrosa para los docentes. Permitir que sea cualquiera, entendiendo que sea otro diferente al docente, el que construya conocimiento plantea el desafío al cuerpo de profesores de estar en una tensión permanente sobre el proceso de creación de conocimiento y por lo tanto exige del docente una formación permanente y continua. Ya no puede quedarse con “una visión del mundo contemporáneo”, se debe profundizar constantemente sobre este y ampliarlo en cada oportunidad que se le presente tanto dentro como especialmente fuera del aula. La necesidad de contar con una formación continua tanto de las prácticas como de los contenidos se establece como un elemento central que debe cumplir el docente para poder trabajar sobre nuestro mundo contemporáneo.

De este modo, la propuesta en el campo metodológico apunta a nutrir los vasos comunicantes entre todos los niveles(I-II-III) de cada momento(A-B) a la vez que lograr construir un diálogo fluido entre éstos por lo tanto construir un conocimiento significativo tanto para el sujeto estudiante como fundamentalmente para el sujeto docente.

### **C. LA INSTANCIA PEDAGÓGICA COMO ARTICULACIÓN ENTRE LAS INSTANCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS**

La postura pedagógica constitutiva del Taller se asienta sobre una revalorización de la ignorancia como elemento constitutivo de todo querer saber. Libera al estudiante de la disyuntiva de repetir lo que ya se sabe o callar para que le sea dicho. No se reduce a haber leído “antes” los materiales y luego aplicarlos a una problemática, sino a realizar la actividad

intelectual de problematizar un aspecto de la vida social –de la que es testigo– y, desde ella, entonces leer los materiales que el docente le presenta para incentivar su comprensión de las cuestiones en análisis.

Es el nuevo lugar de docente, corrido del lugar central de todo saber y colocado como guía en el tránsito del conocimiento al interior de las prácticas del aula, lo que permite a los estudiantes comprender –por propia acción– que los conocimientos se construyen y no que son develados por otro. En un mundo de alto impacto tecnológico en el que las prácticas sociales inducen de modo acumulativo a ocupar el papel de usuarios, de consumidores y de espectadores, descolocar al alumno de ese lugar pasivo y cómodo, constituye un desafío para re-centrar los estudios universitarios en torno al conocimiento y la creatividad y no a los productos y su aceptación. Es pasar de una lógica reproductiva, conservadora, inmovilista a una productiva, de innovación y movilizadora.

En tal sentido se orientan tanto nuestra propuesta de trabajo en el aula como los mecanismos propuestos para evaluar a los estudiantes. Respecto de estos últimos, nos resulta pertinente señalar brevemente los criterios generales de su elaboración ya que para nosotros representan uno de los modos de articulación entre lo epistemológico y lo metodológico. Se trata de una serie de ejercicios de evaluación, cuyo núcleo lo compone la elaboración de una monografía grupal y su posterior defensa oral, un examen escrito individual y el examen final. De este modo, el foco de las evaluaciones está puesto en la producción escrita, tanto grupal como individual, así como en la oralidad.

A la tarea de producción grupal se dedica buena parte de los encuentros semanales, así como a revisar los artículos y discutir los posibles temas a abordar en la producción monográfica. A su vez, en estos encuentros los trabajos realizados como ejercicios disparadores están apuntados a ejercitar diferentes elementos que se espera que los estudiantes pongan en juego a la hora de elaborar sus trabajos. En un segundo momento, este trabajo es defendido en un coloquio-defensa oral del que surge la nota individual de cada uno de los integrantes del grupo.

Por ello es que consideramos que estas instancias de evaluación son implementadas como la culminación de los ejercicios y trabajos desarrollados durante los encuentros. Es decir, la posibilidad de pensar por medio de la problematización (desde el por qué), lo cual implica que el estudiante logre transformar el tema en un conjunto de preguntas, interrogantes y/o

reflexiones sobre el mismo. En tal sentido, a lo largo de los encuentros se busca ejercitar a los estudiantes en una serie de preguntas que sean tanto una guía en sus lecturas, como un medio de organizar las discusiones en el aula. Estas preguntas son las que, por otra parte, se pretende que los estudiantes pongan en juego a la hora de elaborar sus producciones grupales e individuales a lo largo de la cursada, tanto como en la preparación de su examen final.

Una primera aproximación refiere al qué tema se va a abordar y desde dónde se pensará y analizará dicho tema. Referirse al qué implica previamente pensar las dimensiones que constituyen la cuestión, por ejemplo: 1º establecer cuál es el conflicto a partir del cual se relacionan los actores, 2º detectar los diversos actores y definir las características de cada uno de ellos, 3º tener muy claro el escenario general en el que se dan las relaciones entre los actores (y las características de las relaciones). A partir de la explicitación del qué y del desde dónde, es posible construir una primera aproximación sobre el modo en que se articulan esas variables. Es decir, armar hipótesis en las que se muestre el “movimiento” de lo que, en una primera instancia, aparecía como una descripción estática sobre un tema. En este sentido se orienta la búsqueda hacia posibles razones o explicaciones.

Todos los ejercicios pretenden que los estudiantes puedan abordar y desarrollar una explicación posible de cómo se manifiesta el funcionamiento del problema a través de las reflexiones que permiten elaborar los textos-conceptos de la bibliografía de cátedra. Es decir, que el grupo de trabajo produzca un análisis del problema, que fundamente, que argumente y que lo comparta / contraste con el resto de los grupos.

En lo que respecta a la forma individual de evaluación (examen parcial escrito y examen final) se pretende que los estudiantes trabajen en relación al mismo cuerpo de preguntas. En tal sentido, en la evaluación escrita se pretende que los estudiantes apliquen y desarrollen los conceptos e ideas trabajados en la última parte del curso, a partir de un ejercicio similar al propuesto con la monografía. Esto es, sobre la base de un pequeño texto aportado por el docente, junto a preguntas conceptuales que buscan la vinculación de los textos con el artículo, se pretende que los estudiantes produzcan una serie de reflexiones a partir del material.

En cuanto al examen final, se les pide a los estudiantes que elaboren ellos el análisis de un problema (el cual deberán “elaborar” siguiendo las pautas trabajadas en la cursada). En el armado del problema a analizar en el final pueden utilizar cualquier insumo a modo de

disparador: artículos periodísticos, publicidades, textos académicos, etc. Para tal fin se les pide que elaboren un mapa conceptual explicativo a partir de los autores trabajados y relacionados en el análisis de su tema, así como una breve descripción de los materiales utilizados en la construcción del mismo.

### 3. CONCLUSIONES

Las posibilidades del pensamiento crítico en las llamadas “sociedades del conocimiento”: la apuesta por la producción en la universidad del siglo XXI.

Las modificaciones en el modo de organizar la producción-distribución-consumo de bienes en un contexto de competencia global por los mercados comenzaron a caracterizarse cada vez más por la generalización de la “polivalencia” de los empleados y la capacidad técnica necesaria para sostener o ampliar esos “nichos”. En ese contexto, signado por una competitividad global caracterizada por una creciente velocidad en las transacciones, se consolidó y expandió la lógica que empuja a la capacitación / formación permanente de quienes pretendan mantener sus empleos, procuren acceder a uno o pretendan cambiar a otro. En tal sentido, la educación superior no estuvo al margen de los impactos sociales de la flexibilización del mundo del trabajo. Las nuevas exigencias se trasladan como demandas a las instituciones de formación superior, generándose una profunda tensión en su interior, sumándose a la ya existente desde hace varias décadas entre “cantidad-calidad”. La nueva tirantez se da de un modo cada vez más fuerte entre las políticas universitarias que buscan implementar un tránsito educativo entendido como la formación integral de sujetos profesionales autónomos y críticos; y por otro lado, las demandas del mercado, en pos de la generación de diversos perfiles netamente profesionalista en función de sus necesidades.

Los que acabamos de señalar son elementos que repercuten tanto sobre la labor docente y los tipos de vínculos establecidos con el estudiantado, como en lo que respecta a las concepciones de conocimiento. Tal como ha intentado problematizarse a lo largo de esta comunicación, las precisiones en torno a la concepción del conocimiento al interior de la formación universitariasuelen buscarse a partir de algunas diferenciaciones que intentan identificar ciertas propiedades formales que el conocimiento tendría de suyo, suponiendo que el

conocimiento es algo en sí mismo antes de ser el resultado de una actividad propia de lo humano. Cómo se señaló en el segundo apartado, esto encarna cierta forma de fetichismo que alimenta la subsistencia de la noción del conocimiento más allá de las transformaciones epocales. Dicha forma de fetichismo opera muchas veces en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje a las que estamos acostumbrados.

La perspectiva crítica que el presente texto ha buscado es indagar qué modo el pensamiento y el conocimiento se constituyen a lo largo de una historia, que es la historia de las transformaciones de la red de interdependencias que, entre otros aspectos, ligan a las personas involucradas en las situaciones educativas.

En este sentido, la incorporación de ejercicios de pensamiento crítico dentro de las lógicas formativas como aquellos a los que aspira el Taller de Introducción a la Problemática del Mundo Contemporáneo se configura como uno de los desafíos más acuciantes que las universidades argentinas y latinoamericanas deben enfrentar de cara al siglo XXI.

## BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P. G. y Todd M. D. (2000). *“Desafío global y respuesta nacional. Notas para un diálogo internacional sobre educación superior”* en Altbach, P. G. y McGill Peterson P. *Educación superior en el siglo XXI*. Buenos Aires: Biblos. pp. 21- 29.

Carlino, P. (2005). *“Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica”*. Buenos Aires: FCE.

Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *“De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea”*. Buenos Aires: Kapelusz.

Duschatsky, S. y Birgin, A. (2001). *“¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia”*. Buenos Aires: FLACSO Manantial.

Gené, A. (1998). *“¿Educar en la Universidad?”* en Porta, J. y Llanodosa, M. (coords.) *La Universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza. pp. 121-137.

Gómez Campo, V. y TentiFanfani, E. (1989). *“Universidad y profesiones. Crisis y alternativas”*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

*Jozami, A. y Sánchez Martínez, E. (2001). "Estudiantes y profesionales en la Argentina". Caseros: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.*

*Pineau, P. y otros. (2001). "La escuela como máquina de educar". Buenos Aires: Paidós.*

*Masip, C. (1995). "Aula-taller: una propuesta de educación alternativa: planificación-coordinación-evaluación". Buenos Aires: Novedades Educativas.*

*Morin, E. (1999). "La cabeza bien puesta". Buenos Aires: Nueva Visión.*

*Rancière, J. (2003). "El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual". Barcelona: Laertes.*



## Dinámica entre los actores en el proceso de aprendizaje: Análisis de una práctica docente

❖ **ARROYO PAULA**<sup>1</sup> | mv.arroyo.paula@gmail.com

❖ **ANTONINI ALICIA GRACIELA**<sup>2</sup> | antonini@fcv.unlp.edu.ar

<sup>1</sup> IGEVET-CONICET, Argentina.

<sup>2</sup> IGEVET-Facultad de Ciencias Veterinarias-UNLP, Argentina.

### RESUMEN

Las estrategias de enseñanza, “son enfoques generales de la instrucción que se aplican en una variedad de áreas de contenido y se emplean para tratar de alcanzar una gama de objetivos de aprendizaje”. Los estudiantes del nivel superior tienen el desafío de saber reconstruir el conocimiento a través de la participación en actividades de lectura, escritura y pensamiento propios de la cultura académica en la que ingresan. En el curso de Salud Ambiental y Principios de la Epidemiología, materia de 4to año de la carrera Licenciatura en Gestión Ambiental, se dicta la clase de Enfermedades Vectoriales, Zoonóticas y Transmitidas por Alimentos (ETA), esta actividad consta de una parte expositiva teórica sobre el Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (SINAVE) y algunas de las enfermedades de declaración obligatoria de la Organización Internacional de Epizootias (OIE) y una segunda parte de trabajo grupal. El objetivo del presente trabajo es analizar algunos factores internos y externos que intervienen en el proceso de enseñanza en la dinámica de acciones entre docentes y estudiantes.

Si pensamos que el alumno es un sujeto, con una historia y un contexto, a la hora de pensar, diseñar y presentar la clase se debe considerar la recepción que tendrá éste del tema, el alumno debe apropiarse del conocimiento para que el proceso de educación suceda.

A lo largo del análisis de la práctica, esta y otras, no solo se analizó el punto de partida, sino que se analizó al docente, cómo se ve, cómo o qué se considera, cómo se presenta, qué otras

tareas invisibilizadas realiza que a su vez interfieren de alguna manera con la actividad docente propiamente dicha; sino que también nos permite comprender mejor el contexto de los estudiantes, las características propias de ellos, y del proceso de “inclusión excluyente” que ocurre en las aulas, como creemos que por tener acceso ya cuentan con las mismas posibilidades, cuando no es así, comprender y considerar esto nos ayuda a mejorar el vínculo con ellos y por ende el intercambio durante el aprendizaje; también sirve para entender el proceso complejo y dinámico de este intercambio constante que es el proceso de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** Docentes, Estudiantes, Aprendizaje, Modelos de enseñanza.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes del nivel superior tienen el desafío de saber reconstruir el conocimiento a través de la participación en actividades de lectura, escritura y pensamiento propios de la cultura académica en la que ingresan. Las prácticas de lectura, análisis y producción de textos, íntimamente ligadas entre sí, e indispensables para aprender y dar cuenta de lo aprendido, les permitirán pertenecer al ámbito académico. (Ceballos Gómez, 2014).

El concepto de alfabetización académica señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y de análisis de textos requeridas para aprender en la Universidad, apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. (Cattáneo et al., 2016).

Tradicionalmente se considera la clase teórica como la modalidad más común en la enseñanza superior pero en la medida que nos planteamos otros escenarios educativos necesariamente deberemos abordar la utilización de otras metodologías. Desde una perspectiva general se podría decir que la modalidad de enseñanza a utilizar viene determinada por el propósito que se formula el profesor a la hora de establecer comunicación con los alumnos ya que no es lo mismo hablar a los estudiantes, que hablar con los estudiantes, que hacer que los estudiantes aprendan entre ellos. (Gilbert y Pope, 1982).

Según Bonilla (2005), las estrategias participativas requieren del profesor y del grupo como un todo, así como el conocimiento del método y la técnica del proceso. La potencialidad de la metodología participativa es una oportunidad para mejorar las clases de manera de fomentar los procesos de intercambio de resolución colaborativa de problemas y de construcción colectiva del conocimiento.

Las estrategias de enseñanza, *“son enfoques generales de la instrucción que se aplican en una variedad de áreas de contenido y se emplean para tratar de alcanzar una gama de objetivos de aprendizaje”*. Mientras que los modelos *“son enfoques específicos de la instrucción que fueron diseñados para ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento y a desarrollar sus habilidades (...) basados en la teoría del aprendizaje y en la teoría de la motivación”*. (Críticos DP, 2015)

En el curso de Salud Ambiental y Principios de la Epidemiología, materia de 4to año de la carrera Licenciatura en Gestión Ambiental, se dicta la clase de Enfermedades Vectoriales, Zoonóticas y Transmitidas por Alimentos (ETA), esta actividad consta de una parte expositiva teórica sobre el Sistema Nacional de Vigilancia Epidemiológica (SINAVE) y algunas de las enfermedades de declaración obligatoria de la Organización Internacional de Epizootias (OIE) y una segunda parte de trabajo grupal que se constituye a partir de la lectura de tres textos, uno de difusión sobre las características de la enfermedad publicado por el Ministerio de Salud de la Nación, un trabajo de investigación sobre esa patología y un texto académico descriptivo de la misma. Con esta información los alumnos deben analizar y elaborar una propuesta de prevención para la enfermedad asignada por el docente.

La clase es una presentación en “powerpoint” de aproximadamente 45 minutos, con utilización del pizarrón. Durante el desarrollo descriptivo de la constitución del SINAVE, la introducción de definiciones de conceptos básicos de epidemiología y de los programas de vigilancia vigentes, se observa una actitud mayoritariamente pasiva por parte de los alumnos. Muy diferente es la actitud en el momento de comenzar a identificar enfermedades que requieren denuncia obligatoria donde los estudiantes aumentan su nivel de participación, recurriendo primariamente a sus propias experiencias personales previas y conocimiento a través de los distintos medios de comunicación que informan sobre ellas. Todos tienen anécdotas o preguntas referidas a su entorno cercano. Al finalizar la introducción teórica se lleva adelante la lectura grupal de los textos acompañada de una guía

de preguntas disparadoras y una puesta en común que concluye con una presentación por parte de cada grupo al resto de los participantes.

El objetivo del presente trabajo es analizar algunos factores internos y externos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje en la dinámica de acciones entre docentes y estudiantes.

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

El docente a cargo de esta actividad es médica veterinaria, y el contenido del taller se encuentra dentro de las incumbencias de su formación de grado. La educación previa y la trayectoria profesional la guiaron en la incorporación, resumen y trasmisión de la información utilizada en esta clase. Así como el ejercicio de la profesión que le permitió aplicar los conocimientos y enriquecer la clase teniendo como insumo los aportes recibidos en el intercambio con diferentes actores (propietarios de mascotas, alumnos, docentes, productores pecuarios, etc). Esto permitió la comprensión de temas teóricos y de los obstáculos que se presentan en la aplicación del conocimiento para el análisis, diagnóstico y prevención de las enfermedades. Esto último en lo referido al contenido teórico de la clase.

Las elecciones de quien está a cargo de la clase se reflejan en la selección de las enfermedades a presentar y como presentarlas, es decir, la metodología y el diseño de la parte teórica y práctica de la actividad.

Los referentes que influyeron su presentación, los que se reflejan en la clase, docentes que inspiraron a hacer docencia, los que guiaron, explicaron con su forma de dar clases, esos expositores que tuvieron un impacto positivo, profesores que supieron atraer y atrapar la atención, y despertar o estimular el deseo de aprender sobre el tema que estaban exponiendo, o sobre el que estaban trabajando, los que brindaron la clase en forma clara y dinámica, con poco texto en las diapositivas y textos de lectura claros e interesantes.

Las emociones están siempre presentes, porque aunque el docente quiera mantenerse objetivo e imparcial, casi perfecto, es una persona, atravesado por todo lo que es, lo que vive, recuerdos que conscientes o no están ahí a cada momento. En este tema en particular toda anécdota resulta interesante y ejemplificadora para los alumnos. Las emociones de un día

negativo afectan la clase, ya sea en el tono de voz, en la concentración o en la paciencia a la hora del práctico, se hace lo imposible por disminuir este impacto pero debe seguir presente. Si el día de clase hay lluvia y vienen pocos alumnos, como es un proceso bidireccional, esta se ve afectada si hay muchos menos alumnos que los que cursan normalmente, si el tránsito o el estacionamiento de ese día fue complicado es muy probable empezar atrasados y el contar con menos tiempo acelera la velocidad en algunos temas. Las emociones provocadas por recuerdos evocados al dar ejemplos, emociones tanto del docente como de los alumnos, deben ser notadas y tenidas en cuenta durante la clase, con el fin de aprovecharlas para despertar interés o para modificar la presentación o trabajo sobre el tema en ese momento.

La vocación, que en este caso tiene una doble referencia, por un lado la docente y por el otro la disciplinarque están presentes cuando se disfruta de dar la clase y trabajar con los grupos, es muy motivador ver el interés que se despierta en los alumnos, la devolución de ellos, y ver que el conocimiento acumulado puede transmitirse.

El ámbito público en el que el profesor recibió su educación universitaria y en el cual realiza su actividad docente influye en brindar el contexto a la actividad. La continua formación por parte del profesor, y el deseo de los estudiantes, lleva a modificar la práctica docente constantemente.

Según W. Carr (1996), la práctica docente es toda actividad intencional (...) que solo puede hacerse inteligible en relación a los esquemas de pensamiento (...) parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus expectativas los profesionales. Esta práctica docente presupone un esquema teórico que es constitutivo de esa práctica.

Y según Achilli (2000), se disocia de su quehacer, la práctica pedagógica, debido a todas las tareas externas a lo pedagógico, que alejan al docente del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento.

Pero no podemos hablar del proceso de enseñanza sin considerar los dos lados de este, los docentes y también los alumnos.

Si pensamos que el alumno es un sujeto, con una historia y un contexto, a la hora de pensar, diseñar y presentar la clase se debe considerar la recepción que tendrá éste del tema, el alumno debe apropiarse del conocimiento para que el proceso de educación suceda.

Sería incorrecto analizar una actividad docente sin examinar al docente. Si bien al comienzo del texto consideramos que categorías de la experiencia personal y/o profesional atravesaban la práctica, ahora realizaremos este análisis con una mayor profundidad. Zabalza (2007) dice: Antes de comenzar a analizar al docente como profesor, pensemos como nos pensamos, nos pensamos como profesionales de nuestras respectivas carreras, muchas veces no nos pensamos como profesores porque no poseemos el título que nos acredite como tales, pero también consideramos que el status social que corresponde a una profesión (por ejemplo médico, abogado, etc) es mayor que el que puede obtenerse como profesor.

¿Afecta también como nos presentamos ante los alumnos? El docente a cargo de esta actividad se presenta con los alumnos empezando por su profesión, luego por su actividad como investigador y por último su tema de especialización quizás comente al final los cursos en los que participa dando clases, pero nunca su actividad como docente es principal en el momento de la presentación. (Charlot, 2008)

¿Cómo nos llaman los alumnos? En una actividad en territorio uno de los alumnos preguntó si le llamaba por su nombre o le decía profe, le respondió que le dijera por su nombre, ¿fue para generar proximidad con los estudiantes? O ¿fue porque no se ve como tal? ¿Qué lleva a que el docente no se vea como tal? ¿La cantidad de funciones que debe desempeñar más allá de dar clases? Cuando debemos realizar actividades de investigadores, de extensionistas, de gestión, y de docencia al mismo tiempo, ¿no es de esperarse este conflicto de identidad profesional? Sin mencionar ni considerar que debemos cumplir todas estas funciones pero no todos tenemos las mismas preferencias o capacidades.

Si hablamos de capacidades debemos hablar de competencias, (Zabalza M 2008) ¿Qué competencias debe poseer o manejar un profesor universitario? Uno de los autores menciona varias de ellas: organización, presentación, relacionarse con el estudiante, orientarlos, evaluarlos. Hablando de un profesor excelente suma las siguientes competencias: reflexionar sobre la práctica, ser innovador, diseñar curriculum y cursos, investigar sobre docencia, ser líder docente. Son sin duda algunas competencias o requerimientos fundamentales para poder llevar a cabo el proceso de enseñar.

Del texto de Eggen y Kauchak (2006) resulta interesante destacar los dos tipos de conocimiento que debe poseer el docente, el conocimiento del contenido ya que *“no podemos enseñar lo que*

*no entendemos*”, es necesario para los profesores poseer una comprensión de los temas a enseñar, en el caso de la práctica elegida para analizar “Enfermedades Vectoriales, Zoonóticas y Transmitidas por Alimentos”, siendo Médica Veterinaria cuenta con el conocimiento necesario sobre estos contenidos. Además debe poseer el conocimiento del contenido pedagógico el cual se ve reflejado en *“la capacidad de crear ejemplos, (...) es la manera de representar el tema que lo hagan comprensible a otros” “los maestros que poseen conocimiento pedagógico también reconocen cuando los temas son de difícil comprensión, e ilustran estas ideas difíciles con experiencias concretas que les den sentido”* (Corea Lewkowicz 2004) en esta unidad en particular, en la cual se requiere abundante conocimiento de biología, es factible analizar los factores predisponentes, desde anécdotas de la vida cotidiana, que comenten que conocimiento poseen sobre las enfermedades, o sobre los factores de los que se hablan.

Si bien siempre hay diferencias en el interés demostrado ya que *“los estudiantes en lo individual responden de maneras diferentes a las distintas estrategias de enseñanza”*. (Eggen y Kauchak 2006)

Un aspecto facilitador es el hecho de que no sean estudiantes de los primeros años, ya que cuentan con entrenamiento en el proceso de aprendizaje, y creo que es muy importante, ya que el estudiante es quien tiene prioridad en este proceso que es el enseñar. Este punto es importante también en el hecho que ya han superado *“un conjunto de obstáculos que vulneran la permanencia y terminación del grado”* aspectos que se plasman en el texto de Ezcurra (2009) tópicos tales como *“el dedicar más de 15 hs a un trabajo rentado que suele afectar negativamente el desempeño académico y puede disminuir la permanencia”* al estar esta materia en 4to año, algunos de los alumnos se encuentran cursando otras materias de 5to año, estos alumnos han afrontado ya estos obstáculos y han logrado acomodarse a los tiempos y estrategias que requieren. Estos alumnos ya superaron la etapa en la que *“son novatos, inexpertos, que por lo regular tienen poca idea de que esperar, y que además deben afrontar una auto-dirección considerable, en general sin antecedentes”*, sumado a que *“estudiantes de primera generación, de entornos socioeconómicos desfavorecidos, generalmente tienen poca confianza en sí mismos, en sus aptitudes académicas. Es decir, poseen una imagen negativa y expectativas bajas. Domina el temor al fracaso”*. Si bien estos tópicos

deben considerarse, es evidente que en los últimos años de la carrera muchas de estas autolimitaciones han sido superadas con éxito.

A modo de ejemplo y con el fin de poner en evidencias algunas de las consideraciones realizadas hasta aquí se describe un caso donde la situación que se plantea excede las alternativas previstas por el docente.

En esta clase en particular ocurrió un hecho que marcó la forma de presentarla, al separarlos en grupos para asignar las diferentes Enfermedades Zoonóticas, una alumna se aproxima y solicita una enfermedad en particular porque tenía un familiar que había fallecido de esa patología. ¿Cómo durante el diseño de la clase se había ignorado esta posibilidad? ¿Fue el abordaje correcto? En este caso el deseo de saber por parte de esta estudiante no se despertó a partir de una herramienta didáctica, formaba parte de su historia, de su subjetividad.

Este es UN ejemplo, pero sirve de disparador para transformar la metodología de presentación del tema. Sirvió para replantear el vínculo con el estudiante, algo fundamental en la práctica docente, ya que las clases no son unidireccionales, no habrá aprendizaje sino hay apropiación por parte del alumno, sino hay deseo de saber.

Muchas veces se preparan las clases o los prácticos sin considerar las posibles recepciones o intereses, solo buscando motivarlos didácticamente, para atraer su atención, para que no se aburran, para que vuelvan suyos esos temas, en algunos casos eso se logra sin la intervención del docente (como en esta anécdota) pero en muchos otros se deben modificar de manera permanente las estrategias utilizadas, sin saber la base teórica de las causas de falta de “interés o comprensión”, ¿a qué se debe? Según algunos autores se debe al desacople entre dos discursos: el universitario y el mediático, como los alumnos hoy en día tienen habilidades para competencias que no se evalúan, que a veces ni siquiera se consideran. Muchas veces, buscando despertar su interés, se presentan “powerpoint” animados, se colocan muchas imágenes y se hace despliegue de toda habilidad posible de presentadores de espectáculos.

¿Que hay para analizar? Que son acciones que se realizan sin preguntarse por qué se deben usar, se considera que no tienen interés porque sí, pero la realidad es que poseen como principal un discurso diferente, manejan y tienen habilidades y competencias para otro tipo de “lenguaje” y es ahí donde el docente debe adaptarse, y considerarlo también a la hora de la evaluación. (McEwan H y Egan K, 1998)



El trabajo práctico es esencial, ya que *“los grupos evidencian dos funciones vitales, por un lado los alumnos se ayudan entre ellos e inducen hábitos críticos tales como estar en foco y por el otro favorecen una mayor inversión del tiempo y la energía”*

Esta actividad tiene aspectos del modelo de exposición y discusión, ya que se realiza un estudio de caso en grupo y de indagación, al efectuar la resolución de un problema, del modelo cooperativo, porque al trabajar en grupo se comprometen en colaborar para alcanzar metas comunes, este es el método más activo, si se realiza correctamente. Por supuesto que la clase posee características del método de enseñanza directa y del inductivo porque es la estructura que se hereda de los docentes del docente *“enseñamos como fuimos enseñados”*.

Según Valcárcel (2009) el docente requiere creatividad e interés por los estudiantes, en este texto donde se describen distintos modelos, como el expositivo (centrado en el docente) y el cual fija la estructura principal de esta clase, el interactivo (donde el alumno consulta mucho más) y el que se presenta en la segunda mitad de la clase analizada, donde se termina con las generalidades y se comienza con algunas enfermedades, este texto cita otros como el constructivo (construido por el alumno) el interactivo (dado tanto por el docente como por la tecnología), el tecnológico (esta clase utilizó un programa nuevo para resolver uno de los ejercicios) y el autorregulado (donde el alumno va logrando que sus estrategias sean más competente).

### **3. CONCLUSIONES**

A lo largo del análisis de la práctica, esta y otras, no solo se analizó el punto de partida, sino que se analizó al docente, cómo se ve, cómo o qué se considera, cómo se presenta, qué otras tareas invisibilizadas realiza que a su vez interfieren de alguna manera con la actividad docente propiamente dicha; sino que también nos permite comprender mejor el contexto de los estudiantes, las características propias de ellos, y del proceso de *“inclusión excluyente”* que ocurre en las aulas, como creemos que por tener acceso ya cuentan con las mismas posibilidades, cuando no es así, comprender y considerar esto nos ayuda a mejorar el vínculo con ellos y por ende el intercambio durante el aprendizaje; también sirve para entender el proceso complejo y dinámico de este intercambio constante que es el proceso de enseñanza.

La práctica elegida, más allá que es un híbrido de estrategias y modelos, debería ir mudando el eje de equilibrio más hacia otros modelos, los más participativos, tecnológicos y activos, que donde se encuentra, aún más cerca del inductivo y de enseñanza directa.

Es esta crítica constante lo que va a mejorar y enriquecer esta actividad que tanto se disfruta, como es la docencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achilli E (2000). *“Investigación y formación docente”*. Laborde Editor, Buenos Aires, Cap. 1.
- Bernard Charlot (2008). *“La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy”*. Montevideo, Trilce Ed. Cap2
- Bonilla Castro, E; RodriguezSehk,P.(2005). *“Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales”*. Bogotá, Colombia: Ed Norma.
- Carr, W. (1996). *“Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica”*. Ediciones Morata.
- Cattáneo, A.C., Leite, D., Antonini, A.G. (2016). *“El recurso de la monografía como método evaluativo en el nivel superior”*. I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. ISBN 978-950-34-1488-0 pp. 1757-1762.
- Corea Cristina, Lewkowicz (2004). *“Pedagogía del aburrido”*. Caitulo 11 Bs As: Paidós.
- Críticos, D. P. (2015). *“Estudiantes activos en la construcción. Aprender a escribir en la universidad”* 77.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (2006). *“Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurra, A. M., (2009). *“Educación Universitaria: una inclusión excluyente”*. Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto, Conferencia Inaugural
- García-Valcárcel, A. M. (2009). *“Modelos y estrategias de enseñanza”*. Online [Junio. 2009].
- Gilbert J. y Pope, M., (1982). *“School children discussing energy. Report of Institute of Educational Development”*, University of Surrey.
- McEwan, H. y Egan, K. (comp.). 1998. *“La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”*. Buenos Aires, Amorrortu. Introducción y cap. 1.

Zabalza M (2007). *“La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas”*. Madrid. Narcea

Zabalza M (2008). *“El espacio europeo de educación superior: innovación en la enseñanza universitaria”*. En *Innovación educativa* nº 18. Disponible en: <https://minerva.usc.es/bitstream/10347/4437/1/06.Zabalza.pdf>

## El debate parlamentario. Una propuesta pedagógica en el marco de la enseñanza de la argumentación en el Bachillerato de Bellas Artes (BBA)

❖ **ARCA, CLAUDIO** | claudioarca@hotmail.com

❖ **LÓPEZ GARCÍA, ALEJANDRO** | alopez@bba.unlp.edu.ar

**FCNyM, BBA, Argentina.**

### **RESUMEN**

Desde hace ya varios años en el Bachillerato de Bellas Artes (y en el resto de los colegios del sistema de pregrado), los sucesivos programas de la materia han ido incorporando paulatinamente contenidos de lógica informal (en detrimento de la lógica estándar), hasta que finalmente se la adoptó como enfoque central de su enseñanza, expresado en el actual programa de la materia. Las razones de este cambio se apoyan en las mismas prácticas de la enseñanza, ya que nos han permitido verificar que la lógica estándar, predominantemente deductivista y acontextual, no constituye una herramienta adecuada para abordar el estudio de los argumentos que se formulan en la vida pública, y en la mayoría de los campos del conocimiento, con lo cual la asignatura no cumple con el carácter instrumental que le da sentido a su inclusión en el currículo. De allí entonces la necesidad de este cambio de enfoque, que encuentra en la lógica informal una lógica interesada no sólo en unas cuestiones teóricas y analíticas, sino en ciertas cuestiones prácticas.

Es entonces bajo este enfoque que damos cuenta aquí de un relato de experiencia, que tiene como objetivo desarrollar competencias argumentativas, en este caso de carácter oral, para defender una tesis frente a las críticas de un eventual interlocutor, y para ser también un hábil contraargumentador, respetando las reglas que hacen a que una discusión crítica permita

resolver de un modo correcto una diferencia de opinión (esto es, evitar maniobras falaces en el curso del diálogo).

Es así que la experiencia que aquí proponemos, la de organizar un debate parlamentario a partir de un tema de la agenda pública, guarda también relación con uno de los objetivos generales de la enseñanza secundaria que es preparar a los y las estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía democrática.

**PALABRAS CLAVE:** Lógica, Argumentación, Contraargumentación, Debate, Diálogo.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como se sabe, en el año 2012 se comenzó a poner en práctica el nuevo diseño curricular de la institución, el cual se fundamenta en dos ideas centrales, propuestas como metas en el actual Proyecto Académico y necesarias para la construcción de la ciudadanía, a saber:

- Desarrollo de la competencia comunicativa.
- Desarrollo de la subjetividad y la intersubjetividad.

Ambas ideas se basan en las nociones concebidas por el filósofo alemán Jürgen Habermas, quien en su obra Teoría de la acción comunicativa propone una teoría de la sociedad en la que el desarrollo de capacidades de diálogo y de argumentación racional haga posible sostener la coexistencia democrática de los ciudadanos. Son entonces las competencias comunicativas las que permiten establecer consensos y disensos sobre normas y hechos, evitando de ese modo el uso de la fuerza. Además el desarrollo del diálogo intersubjetivo y de argumentación racional favorece la posibilidad de formar sujetos autónomos y democráticos, porque como bien se afirma en la fundamentación del Plan: *“Cuanto más discursivamente se examine un sujeto a sí mismo, cuánto más se comuniquen con otros sujetos a través del diálogo intersubjetivo, más libremente podrá pensar y actuar”* (Plan de estudios del BBA, 2012, pág. 3).

El actual Proyecto Académico entonces, en concordancia con el nuevo plan, le confiere un lugar destacado a la argumentación en la formación de los alumnos. Por eso, en este contexto, los contenidos programáticos de la asignatura Lógica de los Discursos, orientados a la enseñanza de la argumentación, se articulan de manera adecuada con las metas institucionales antes citadas.

Cabe destacar aquí que desde hace ya varios años en el BBA (y en el resto de los colegios del sistema de pregrado), los sucesivos programas de la materia han ido incorporando paulatinamente contenidos de lógica informal (en detrimento de la lógica estándar), hasta que finalmente se la adoptó como enfoque central de su enseñanza, expresado en el actual programa de la materia.

La misma práctica de la enseñanza nos ha permitido verificar que la lógica estándar, predominantemente deductivista y acontextual, no constituye una herramienta adecuada para abordar el estudio de los argumentos que se formulan en la vida pública, y en la mayoría de los campos del conocimiento, con lo cual la asignatura no cumple con el carácter instrumental que le da sentido a su inclusión en el currículo. De allí entonces la necesidad de este cambio de enfoque, que encuentra en la lógica informal *“una lógica interesada no sólo en unas cuestiones teóricas y analíticas, (...) sino en ciertas cuestiones prácticas, e.g. en compromisos éticos y consideraciones estratégicas como las de velar por la fluidez de la comunicación intersubjetiva y por la calidad del discurso público”* (Vega Reñón, 2004, pág. 134). Este es entonces el marco teórico desde el cual se confecciona el programa, se planifican nuevas estrategias de enseñanza y se busca cumplir con el propósito general de desarrollar en los alumnos diversas habilidades argumentativas que resulten útiles tanto en su futura vida ciudadana, como en los diversos contextos en los que les toque intervenir.

Si bien dentro de este campo de estudio conviven diversas corrientes o perspectivas, la lógica informal puede entenderse como una disciplina *“que se ocupa de los principios, reglas y métodos que permiten identificar, analizar, comprender, evaluar, crear y presentar argumentos y argumentaciones en los lenguajes no formalizados”* (Harada Olivares, 2011, pág. 160).

Desde esta disciplina, se define a la argumentación como una actividad comunicativa (lingüística, social y racional) en la que un hablante pretende defender una tesis a partir de una o más razones con el fin de obtener su aceptación por parte de un interlocutor, quien a su vez no

sólo puede plantear dudas sino también contraargumentar. De acuerdo a esto, la argumentación guarda una dimensión dialógica y se constituye en un medio para llegar a acuerdos o resolver diferencias de opinión de un modo razonable. Cabe agregar que bajo este concepto se incluye tanto al proceso de argumentar (es decir la actividad de avance argumentativo), como al producto o texto que resulta de dicha actividad, es decir el argumento.

Es entonces bajo este enfoque que damos cuenta aquí de un relato de experiencia, que tiene como objetivo desarrollar competencias argumentativas, en este caso de carácter oral, y que guarda relación con uno de los objetivos generales de la enseñanza secundaria que es preparar a los y las estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía democrática.

En el marco de una concepción dialéctica de la argumentación, ser un buen argumentador no implica sólo saber formular argumentos sólidos, es decir, argumentos cuyas premisas o razones resulten aceptables, relevantes y suficientes para sostener una tesis. Se trata además de saber defenderla frente a las críticas de eventuales interlocutores, de respetar reglas que hacen a que una discusión crítica permita resolver de un modo correcto una diferencia de opinión (esto es, evitar maniobras falaces en el curso del diálogo) y la de ser también un hábil contraargumentador.

Es cierto que cualquier discurso argumentativo puede ser pensado como un diálogo; por ejemplo, en un texto monológico como el artículo, el autor puede imaginar probables críticas y responder a ellas. Pero en un debate cara a cara, la contraargumentación es un componente imprescindible; tanto es así que si estuviera ausente dudaríamos en llamarlo debate.

De acuerdo a lo anterior, entonces, es importante que los estudiantes cuenten con los recursos de la contraargumentación. Para evitar malos entendidos, definimos aquí la contraargumentación como un acto discursivo que consiste en oponerse al argumento de otro. Lo cual, siguiendo a Huberto Marraud, incluye tres modos:

- **Objeción:** argumento que prueba o pretende probar que las premisas de otro argumento son inaceptables o al menos dudosas.
- **Recusación:** argumento que pretende fundamentar que las razones dadas por otro argumento son insuficientes para sostener una tesis.

- **Refutación:** argumento que pretende probar que la conclusión o tesis de otro argumento es falsa.

Cabe agregar, que además de los tópicos mencionados, hay otros que necesariamente se pondrán en juego en esta actividad: tipos de cuestión y puntos de vista, tipos de diferencia de opinión, estructuras de la argumentación, modelo de Toulmin, tipos de controversias. De los cuales se irá haciendo mención en el relato, cuando resulte oportuno.

Por último, es preciso aclarar que inevitablemente se superponen varios contenidos transversales como el funcionamiento del poder legislativo, el papel y el valor de la argumentación en la democracia, y la importancia de la estrategia al preparar una argumentación, entre otros. Hechas estas consideraciones, vayamos ahora la propuesta.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA**

El debate parlamentario es una actividad que proponemos a los/las alumnos/as cuando necesitamos que integren varios contenidos de la materia; es una oportunidad de aprendizaje y al mismo tiempo de evaluación de desempeños, ya que por un lado comprenden mejor los conceptos, las clasificaciones y los métodos aprendidos secuencialmente, al verse obligados a completar acciones recursivas, es decir, a revisar continuamente argumentos y contraargumentos. Y por otro, evalúan la puesta en práctica de los conceptos y habilidades adquiridas en el contexto de un debate reglado que busca llegar a un acuerdo sobre la solución de una cuestión elegida por el curso.

Antes de comenzar con el debate propiamente dicho desarrollamos una serie de actividades preparatorias. Inicialmente presentamos la actividad con sus consignas y sentido lo cual nos permite elegir un tema para llegar a acuerdos o resolver diferencias de opinión argumentando y contraargumentando. Solemos sugerir algunos tópicos como el aborto, la eutanasia, la despenalización del consumo de marihuana, el peligro en las redes, la pena de muerte o la prisión permanente revisable, etc. Luego los estudiantes proponen otros temas si quieren, y realizamos una elección de temas. El que resulte más votado es el seleccionado como tema del debate.



Luego presentamos algún testimonio vinculado con el problema y el estado de la cuestión en nuestro país. Proponemos recién entonces que los estudiantes asuman un punto de vista positivo o negativo respecto de la cuestión elegida, y que lo defiendan construyendo un argumento coordinado con tres razones como mínimo. Les ofrecemos algunas fuentes de internet para que elaboren estos argumentos iniciales.

En parejas o individualmente exponen sus argumentos, y conocidos los puntos de vista de cada uno les proponemos que se agrupen en equipos de no más de cinco integrantes para armar una estrategia única a fin de presentar en el debate. Para ello le facilitamos algunos argumentos tanto a favor como en contra de la cuestión los cuales utilizan para mejorar los que habían presentado inicialmente.

El paso final de la preparación del debate consiste en distribuir los roles (presidente, ayudantes, escriba y parlamentarios), y explicitar las reglas.

Finalizada la introducción, que abarca como mínimo dos encuentros, comienza el debate propiamente dicho.

El aula necesita una disposición especial. La mesa del docente se utiliza como la Presidencia del debate. En el centro se ubica el/la presidente y a sus lados los/las alumnos/as que desempeñan el rol de secretarios/as. Los/as parlamentarios/as se disponen en semicírculo frente a la presidencia. El/la escriba se ubica cerca de la presidencia.

Comienza el debate con un discurso inicial de la Presidencia sobre la cuestión, que bien puede ser un proyecto de ley, un artículo de ley o la descripción del problema y una posible solución. Cualquiera sea el caso, la Presidencia invita a los oradores de cada equipo a que se expresen a favor o en contra de la propuesta. A medida que dan su nombre y la posición que representan, el secretariado los anota en el pizarrón en dos listas de oradores, y de este modo se establece el orden de exposición. A continuación, se sortea con una moneda qué lista argumentará primero, la de los que están a favor o en contra.

El que preside el debate da comienzo al tratamiento parlamentario de la cuestión convocando al primer orador de la lista sorteada a que presente el argumento de su equipo, finalizada la exposición llama al siguiente orador, y así continúa hasta agotar la lista.

Luego, la presidencia invita al resto de los parlamentarios a presentar las objeciones, observaciones, refutaciones, reparos que consideren necesarios. Es el primer momento de las

contraargumentaciones. Para ello levantan la mano y la presidencia les da la palabra por turno de a uno, sin la posibilidad que se los interrumpa como establecen las reglas de una discusión crítica. Cuando estas culminan, recién entonces los oradores de la primera lista van dando respuesta a cada una de las intervenciones (objeciones, recusaciones o refutaciones de los argumentos presentados por los oradores) a medida que el escriba las evoca de sus notas. De este modo, la primera etapa del debate queda configurada del siguiente modo: argumentos que defienden la primera posición seleccionada, luego las contraargumentaciones, y finalmente, las respuestas a éstas.

La segunda etapa repite la misma estructura, pero con las exposiciones de la segunda lista, es decir, con los argumentos que defienden el punto de vista contrario.

En estas etapas y en la siguiente, el rol del docente es el de un moderador que supervisa las funciones de los distintos roles, y comenta las dificultades que se presentan a lo largo del debate. Puede introducir, si lo considera necesario, la herramienta de las mociones como el que se utiliza en el modelo de la ONU.

Por último, expuestos todos los argumentos y contraargumentos tanto para los puntos de vista a favor, como en contra (Cohen Agrest, 2008) (Cohen Agrest, 2017) (López, 2013), se procede a votar a mano alzada. Y la posición que obtiene más votos se considera el resultado del debate o solución del problema. Se cierra el debate con observaciones sobre el resultado y los procedimientos utilizados.

A lo largo del debate, un integrante de cada grupo evalúa con una tabla el desempeño de otro equipo grupal e individualmente.

A continuación, enumeramos algunas reglas del debate:

- Todos los miembros tienen derecho a hablar una vez al menos.
- Los miembros del parlamento pueden tener una segunda participación si los que quieren hablar por primera vez ya lo hicieron.
- Para hablar por tercera vez no debe haber ninguna objeción.
- El tiempo límite de exposición es de 5 minutos para los oradores, y de 3 minutos para cada objeción.

- El o la que preside el debate puede expulsar en cualquier momento a un miembro del parlamento que se exprese impropriadamente en su turno, o interrumpa la exposición de otro orador.

Los roles de los/as alumnos/as son:

- El presidente o la presidente del Parlamento.
- Dos auxiliares que toman nota en el pizarrón de los oradores, y controlan los tiempos de exposición.
- Un escriba que toma nota de los argumentos expuestos.
- Y finalmente los parlamentarios.

**Autoevaluación grupal por la participación en el Debate Parlamentario sobre .....**

Nombre de los integrantes del grupo	Formuló críticas a los oradores		Participó como orador		Desempeño ético durante el debate					Calidad de sus argumentos					Conocimientos sobre el tema													
	SI	NO	SI	NO	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10
	SI	NO	SI	NO	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10
	SI	NO	SI	NO	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10
	SI	NO	SI	NO	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10
	SI	NO	SI	NO	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10
	SI	NO	SI	NO	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10
	SI	NO	SI	NO	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10
	SI	NO	SI	NO	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	10

Argumento presentado oralmente por el grupo durante el debate										Diagrama del argumento ↓									
Punto de vista:																			
Razón 1:																			
Desempeño general del grupo										Nota:									

**Plantilla de evaluación**

**BIBLIOGRAFÍA**

Cohen Agrest, D. (2008). "¿Qué piensan los que no piensan como yo? 10 controversias éticas". Buenos Aires: Debate.

Cohen Agrest, D. (2017). *“¿Qué piensan los que no piensan como yo? 2. Nuevas controversias éticas”*. Buenos Aires: Debate.

Harada Olivares, E. (2011). *“Lógica informal y pensamiento crítico”*. En E. Harada Olivares, *Pensar, razonar y argumentar: enseñar lógica*. México: UNAM.

López, F. (2013). *“Herramientas para la evaluación de los argumentos”*. En S. Solas, C. Oller, & M. L. Ferrari, *Introducción a la filosofía: Argumentación filosófica, lectura académica*. La Plata: EDULP.

Marraud, H. (2007). *“Methodus Argumentandi”*. Madrid: UAM.

Marraud, H. (2013). *“¿Es lógic@? Análisis y evaluación de argumentos”*. Madrid: Cátedra.

Plan de estudios del BBA. (2012). Obtenido de [http://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/marco\\_teorico\\_plan\\_2012.pdf](http://www.bba.unlp.edu.ar/uploads/docs/marco_teorico_plan_2012.pdf)

Van Eemeren, F. y. (2006). *“Argumentación: análisis, evaluación y presentación”*. Buenos Aires: Biblos.

Vega Reñón, L. (2004). *“De la lógica académica a la lógica civil: una proposición”*. *Isegogía. Revista de filosofía moral y política* (31), 131-149. Obtenido de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/458/458>

## La práctica de la escritura académica en la universidad: pregrado, grado y posgrado

- ❖ **PIATTI, GUILLERMINA**<sup>1</sup> | guillerminapiatti@gmail.com
- ❖ **NIEMELÄ, PAULA**<sup>2</sup> | niemelapaula@gmail.com
- ❖ **TIBERI, LILA**<sup>3</sup> | lilatiberi@gmail.com

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Bachillerato de Bellas Artes, UNLP, Argentina.

<sup>2-3</sup> Bachillerato de Bellas Artes, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

La escritura de textos –específicamente de género académico– resulta una instancia comunicativa insoslayable para estudiantes y docentes de la universidad. En los últimos años, hemos desarrollado algunas experiencias cuyo objetivo ha sido poner en evidencia la centralidad de la escritura en la vida académica. Si bien en una primera instancia se trató de un Taller optativo en el nivel de posgrado, fuimos registrando la necesidad de extender estas experiencias en el sistema de grado y últimamente incorporarlas también en el sistema de pregrado, particularmente en el último año del Bachillerato de Bellas Artes dado su carácter propedéutico y la posibilidad de implementar proyectos innovadores a partir del cambio de plan de estudios. En este trabajo, presentamos las experiencias realizadas haciendo hincapié en la necesidad de extenderlas. La escritura académica resulta entonces una práctica vertebradora que atraviesa o debería atravesar los niveles educativos de la vida universitaria.

## 1. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la escritura académica en la universidad se ha venido incrementando a lo largo de los últimos años. El planteo de la necesidad de la alfabetización académica (Carlino, 2005, entre otros autores) parte de un reconocimiento de que los estudiantes no cuentan con la preparación suficiente para enfrentar las exigencias que plantea la integración a un nuevo campo de conocimiento (Vázquez, 2005). La alfabetización en escritura académica es considerada por Russell (1997) como un proceso de aculturación que permite el acceso a prácticas de producción, con el fin de potenciar la revisión, transformación y aumento del conocimiento desde un determinado contexto específico. De este modo, el ingreso al ámbito universitario implica un conocimiento especializado que demanda estrategias y nociones determinadas por la cultura escrita en la que se inserta el estudiante. Estas estrategias son las que le permitirán participar en las actividades de producción y análisis de textos que son requeridas para aprender en la universidad (Carlino, 2006a). Las diversas propuestas (Marinkovich et al. 2012) coinciden en integrar la enseñanza de la escritura en dos sentidos:

1. Como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales ('escribir para aprender');
2. Como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento ('aprender a escribir').

Asimismo, Poblete Olmedo (2012: 17) plantea que las dificultades de los estudiantes ingresantes para enfrentar las nuevas exigencias en la producción escrita se asocian a diversas causas, tales como: un entorno que carece de desafíos o problemas que involucren la escritura, un escaso acercamiento a la lectura, la emergencia de soportes electrónicos que mezclan oralidad y escritura, la tendencia a reproducir el conocimiento más que a transformarlo y un desconocimiento de los géneros específicos. Aprender a escribir en la universidad tampoco puede considerarse como un contenido básico que se adquiere una sola vez y para siempre, sino que se entiende como un proceso que está en constante desarrollo: *"la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexión implicada y contextos en los que se*

*lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir”* (Carlino, 2003: 410). De aquí surge la necesidad de desarrollar la escritura académica en espacios curriculares específicos. Poblete (2012: 19) sostiene que: La importancia de abordar esta problemática radica principalmente en el hecho de que si los estudiantes no son capaces de superar las exigencias de producción escrita en este nivel educativo, su inclusión en la comunidad disciplinar se verá restringida, y, como consecuencia, el desarrollo de su potencial epistémico, asociado con su capacidad de revisar, transformar y acrecentar el conocimiento, también estará limitado.

En general, las propuestas para la práctica de la escritura académica que hemos consultado se centran en los estudiantes de los primeros años de la universidad y apuntan principalmente a contactar a los alumnos con los géneros o clases de textos que se les solicitarán a lo largo de su carrera. En este trabajo sostenemos que la práctica de la escritura académica no sólo debe desarrollarse entre los estudiantes de grado iniciales, sino que se trata de un proceso de alfabetización continua que debería comenzar en el sistema de pregrado con el que cuenta la universidad, pasar por el grado y finalizar en el posgrado. A continuación, describiremos algunas experiencias positivas realizadas a lo largo de los tres niveles, esfuerzos aislados que deberían, en nuestra opinión, adquirir un carácter sistemático para la vida universitaria.

## **2. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD**

### **2.1. EN EL SISTEMA DE PREGRADO: DOS EXPERIENCIAS EN EL BACHILLERATO DE BELLAS ARTES DE LA UNLP**

El Bachillerato de Bellas Artes sostiene el desarrollo de la escritura como uno de sus ejes departamentales en el área de las Lenguas. De este modo, a lo largo de los años los alumnos cursan asignaturas, cuyo objetivo principal es la práctica de la escritura, tales como: Lengua y producción de textos, el Seminario de Narratividad, el Seminario de argumentación, el Seminario de discursos polémicos, el Seminario de textos teatrales. El cambio de plan de estudios, implementado a partir del año 2012, nos ofreció la posibilidad de incluir una asignatura anual de escritura de textos académicos en el último año. Por otra parte, la

exigencia de la regularización de los cargos por parte de los docentes instaló una demanda concreta para la redacción de las propuestas pedagógicas. El departamento de Lenguas y Literatura atendió, por un lado, a la implementación de una asignatura sobre textos académicos para los alumnos y por otro lado, a la necesidad de contar con un espacio de consulta y producción para los docentes. Seguidamente describiremos sucintamente estas dos experiencias.

### **2.1.1. Lengua y producción de textos 7º año:**

El Bachillerato de Bellas Artes ha constituido como propósito educativo general el desarrollo de la competencia comunicativa. Por tanto, se considera al alumno como productor activo de sus propios conocimientos y sujeto que construye y reconstruye sus aprendizajes, creando significados a partir de la experiencia.

Asimismo, el Plan de Estudios 2012 acentúa el carácter propedéutico del 7º año, al que se concibe con un doble sentido: ser cierre y a la vez articulación con el mundo del trabajo y de los estudios superiores. Desde esa perspectiva, esta asignatura representa una síntesis de los conocimientos adquiridos desde el área de Lengua y Producción de Textos en los seis años anteriores, y a su vez una preparación para los estudios superiores.

Leer y escribir textos académico-científicos en la universidad exige a los estudiantes el desarrollo de nuevas competencias comunicativas. En este nivel, se trata de una actividad social que, tal como afirman Grabe y Kaplan (1996), implica interpretar la información de manera crítica, integrar información obtenida en fuentes diversas y crear información, aun en los niveles iniciales de los estudios universitarios. Son actividades que se desarrollan en nuevas situaciones comunicativas convencionalizadas, con diferencias según las disciplinas, y que se corresponden con géneros o clases de discursos con características específicas.

En los estudios superiores, la escritura es uno de los “métodos” para aprender y cualquier asignatura está conformada, además de por un conjunto de conceptos, por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir.



En ese sentido, los objetivos principales que se propone esta materia del Bachillerato consisten en que los alumnos reconozcan las especificidades del discurso académico y adquieran las competencias necesarias para la producción de tipos textuales académicos.

Los géneros discursivos sobre los que se trabaja en clase abarcan el examen parcial, el resumen académico, la reseña, la monografía, la comunicación académica, el póster y la presentación oral. La elaboración de una comunicación académica constituye la culminación del trabajo en la asignatura: se parte de una hipótesis de análisis literario, que se fundamenta con textos críticos y literarios.

En cuanto a la modalidad de trabajo, los géneros discursivos son presentados en clase mediante textos modelo, que son analizados para llegar a su caracterización. Luego se acuerda un tema y se propone la producción de texto, haciendo énfasis en las etapas de planificación, textualización, revisión y producción definitiva.

A finales del ciclo lectivo solemos realizar una encuesta o relevamiento de opinión entre los alumnos, de los cuales surge un consenso generalizado sobre la utilidad de la materia en relación con la prosecución de los estudios superiores. Tienen la percepción de que la asignatura representa un cierre y consolidación de lo visto en años anteriores, y una oportunidad de preparación para las demandas de la vida universitaria.

Si bien los profesores estamos en un estado de reflexión y revisión permanente de nuestras prácticas docentes, y somos conscientes de que todavía es necesario realizar algunos ajustes, en general consideramos que esta materia cumple claramente con el propósito propedéutico que tiene 7º año, y resulta una experiencia totalmente innovadora en la formación de los alumnos secundarios.

### **2.1.2. Taller de escritura académica destinado a docentes del Bachillerato de Bellas Artes**

En el marco del proceso de regularización docente en el sistema de pregrado, en el año 2013 se dictó un Taller de escritura académica destinado a los docentes del Bachillerato de Bellas Artes que cada cuatro años deben presentar por escrito un plan de trabajo que refleje su experiencia y su capacidad de reflexión sobre la práctica.

La idea de dictar el Taller surgió como respuesta a las inquietudes que manifestaron algunos docentes respecto de dificultades para la escritura de la propuesta pedagógica. A tal fin, el Taller apuntó a que los docentes reflexionaran sobre los problemas que representa la escritura en español en general y de textos académicos en particular. Asimismo, se procuró ofrecerles herramientas teóricas y recursos prácticos necesarios que les permitieran una adecuada expresión en lengua escrita para que finalmente lograran monitorear y corregir sus propias producciones académicas. Nos propusimos abordar la práctica específica de la escritura académica haciendo hincapié en el proceso de escritura -entendido como toma de opciones-, los requisitos propios del género académico y la revisión de ciertas cuestiones gramaticales del español que pueden resultar problemáticas a la hora de afrontar la producción escrita.

La práctica pedagógica se sustentó, en primer lugar, sobre la base de la conceptualización teórica de distintos aspectos de la escritura que facilitaron la construcción de criterios orientadores para la producción. En segundo lugar, se planteó la aplicación de dichos contenidos en la producción de textos. Además de las clases presenciales, se propuso un acompañamiento virtual como instancia de consulta.

Como cierre del Taller, cada participante entregó un artículo de opinión (con su correspondiente planificación, textualización y revisión final monitoreadas a lo largo de la cursada). Finalmente, presentaron -de manera individual- un trabajo propio ya realizado (o en vías de realización), con los comentarios y observaciones sobre los problemas de escritura detectados y las correcciones que consideraron pertinentes. Ambas producciones pusieron de manifiesto la apropiación y la aplicación de los contenidos desarrollados a lo largo del curso.

Consideramos que quienes asistieron al Taller profundizaron sus saberes respecto a las herramientas y habilidades necesarias para llevar adelante el proceso de escritura; asimismo, optimizaron su dominio del código escrito, lo cual propició su capacidad de utilizarlo de manera eficiente.

Durante 2019 los docentes del sistema de pregrado debemos presentar nuevamente nuestras propuestas para ser evaluados en una nueva instancia del proceso de regularización. Posiblemente el Departamento de Lenguas del Bachillerato implemente espacios de consulta, específicamente sobre problemas de escritura, para los docentes del colegio.

## 2.2. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL GRADO

Como hemos mencionado, la mayoría de las propuestas e investigaciones sobre producción académica se han centrado en los estudiantes iniciales del sistema de grado. Carlino (2009), entre otros autores, señala que el acceso a los estudios superiores implica una etapa de alfabetización académica, es decir, la adquisición de un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad. Se trata también del proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.

En este sentido, resulta fundamental hacer conocer a los alumnos la variedad de géneros académicos y sus especificidades a fin de contribuir a su formación como estudiantes en el ámbito universitario posibilitando su “alfabetización académica” con la práctica en la interpretación y en la producción de los géneros académicos. El punto de partida será la reflexión sobre los desafíos de comprensión y expresión que implican los géneros académicos, la caracterización del lenguaje y del estilo académicos, con la exposición y la argumentación como marcos expresivos fundamentales. La dificultad estriba en la especificidad de los textos con los cuales se enfrentan los alumnos, tanto en su comprensión como en la necesidad de producirlos.

Tal como sostiene Parodi (2009: 129)

En su manifestación concreta, los géneros son variedades de una lengua que operan a través de conjuntos de rasgos lingüístico-textuales coocurrentes sistemáticamente a través de las tramas de un texto, y que se circunscriben lingüísticamente en virtud de propósitos, destinatarios, contextos de uso, etc. Estos conjuntos de rasgos léxico-gramaticales emergen desde corpus representativos de instancias en textos concretos, a partir de los cuales se proyectan regularidades prototípicas que caracterizan a un género determinado en su componente lingüístico.

En la Facultad de Humanidades<sup>76</sup>, en la asignatura “Técnicas de expresión en castellano” correspondiente al segundo año de los profesorado y traductorados del Departamento de Lenguas modernas, abordamos los problemas específicos del español y el uso del lenguaje en

diferentes contextos; asimismo, los alumnos producen textos expositivos y argumentativos (las bases textuales propias del género académico) haciendo hincapié especialmente en la aplicación de las diversas estrategias discursivas: la reformulación, la definición, la comparación, la ejemplificación, entre otras. Los géneros académicos, en general, entrañan una mayor dificultad para los alumnos, por el léxico especializado, las estrategias discursivas, la jeraquización temática, etc. Los estudiantes trabajan la planificación, la textualización y la revisión a partir de pautas de escritura que los orientan en sus producciones. En general, a pesar de la falta de práctica de escritura en español que manifiestan los alumnos, los resultados son buenos precisamente porque se los acompaña en la producción, en el proceso mismo de toma de decisiones que significa escribir un texto.

Por otra parte, en la Facultad de Veterinaria, colaboramos con una intervención destinada a generar estrategias que posibilitaron planificar tareas de alfabetización académica en la estructura curricular del área de Patología Veterinaria. Así, a partir del diagnóstico realizado por la Especialista Santelices, se organizaron Talleres que tuvieron como objetivo pensar actividades que atendieran la lectura y escritura de textos académicos<sup>77</sup>.

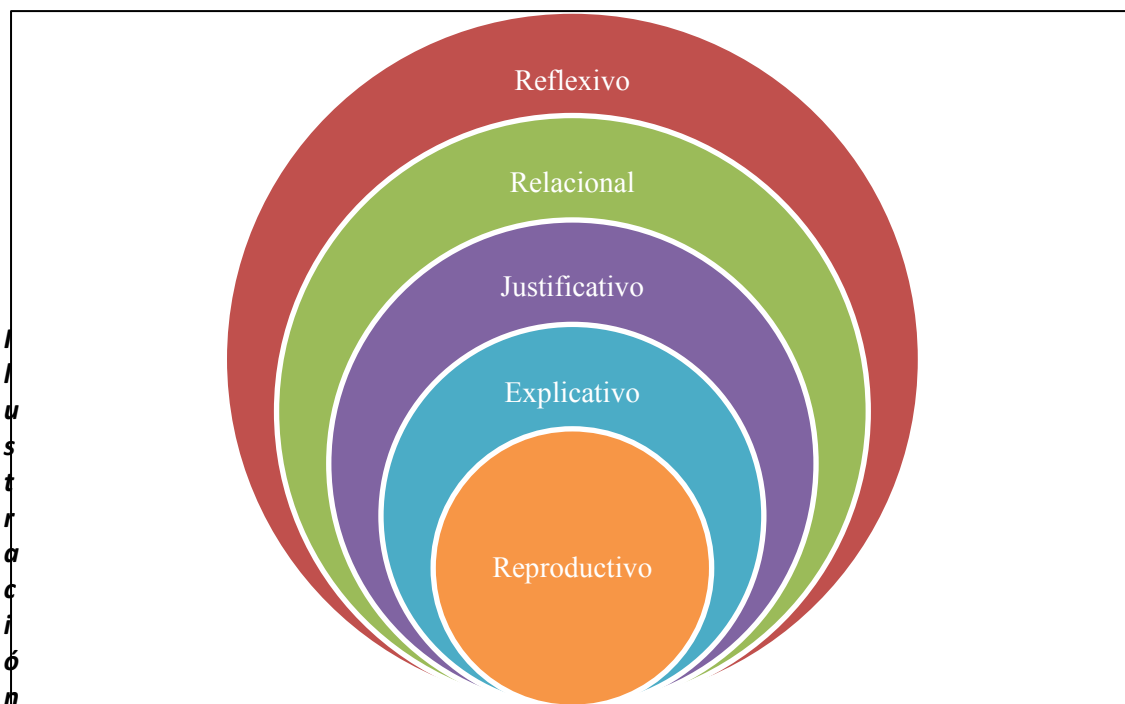
### **2.3. LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL POSGRADO**

Tal como hemos comentado en Piatti (2014), nuestra preocupación por la escritura académica comenzó a partir de la convocatoria a formar parte de la Especialización en docencia universitaria. Planteamos un Taller optativo que hace hincapié en el proceso de escritura – entendido como toma de opciones- en los requisitos propios del género académico y en la revisión de ciertas cuestiones gramaticales del español que pueden resultar problemáticas a la hora de enfrentar la producción escrita. El objetivo principal es que los docentes tomen conciencia de la centralidad de la escritura en la vida académica y, a partir de la realización de tareas, se apropien de los instrumentos necesarios para lograr la autonomía en el monitoreo de sus propias producciones. La diversidad de formaciones de los participantes del Taller propicia un rico intercambio que nos reúne en la reflexión sobre el español y los géneros académicos que como universitarios debemos producir. Así, a partir de un enfoque comunicativo, el taller supone un espacio de coconstrucción en tanto atiende a las

necesidades de los participantes. A lo largo de los encuentros, se desarrolla el proceso de escritura de un texto mediante tareas facilitadoras que contribuyen a la realización de la producción final. El Taller problematiza la escritura escribiendo y los participantes, superando la idea del lenguaje como mera herramienta para exponer un contenido, toman conciencia de las posibilidades del modo escrito y las opciones estratégicas que coadyuvan en la consecución de los fines comunicativos.

## CONCLUSIONES

La producción académica atraviesa la vida universitaria. Si bien nuestro interés inicial respondió a una necesidad concreta de posgrado (desde la Especialización en docencia universitaria), los intercambios en el Taller de escritura académica nos impulsaron a pensar en la posibilidad de desarrollar esta área también tanto en el nivel de grado como en el nivel de pregrado. Evidentemente, la escritura se aprende escribiendo, es un proceso que demanda tiempo y práctica. De allí surgió entonces la idea de implementar en el grado algunas experiencias de escritura (que se irán incrementando a partir de nuevas propuestas) e incluirlo en el séptimo año del sistema de pregrado como una asignatura curricular de carácter propedéutico. Una propuesta transversal para sistematizar las diversas experiencias sería desarrollar la producción académica teniendo como base los niveles propuestos por los autores chilenos (Marinkovich et al. 2013) ya mencionados:



**1: niveles de escritura académica**

La ilustración muestra las diversas funciones que se llevan a cabo con los textos académicos. Así, el nivel reproductivo responde a la necesidad de comunicar lo que se comprende y a transmitir la información recopilada mediante el acceso al conocimiento; el nivel explicativo se relaciona con la posibilidad de delimitar, aclarar y describir una problemática; el nivel justificativo supone sustentar interpretaciones y dar razones gracias a un aparato crítico que las fundamenta; en el nivel relacional se establecen asociaciones con otras problemáticas y perspectivas; en el nivel reflexivo se formulan nuevas preguntas y se generan nuevos conocimientos.

En este sentido, consideramos que el proceso de alfabetización académica requiere de un recorrido gradual que se inicia en la reproducción y culmina en la reflexión, la actitud crítica y la producción de conocimiento. Asimismo, por su parte, todo texto académico despliega cada uno de estos niveles en menor o mayor medida, en relación con la función expositiva o argumentativa predominante. De este modo, tanto en el pregrado, como en el grado y en el posgrado, se hace necesario propiciar gradualmente la producción de este entramado de niveles.

Confiamos en que en el futuro estas experiencias puedan reunirse de modo sistemático en un área que pueda responder a las necesidades diversas de los actores universitarios en relación con la producción académica.

## BIBLIOGRAFÍA

- Antos, G. (1982). *“GrundlageneinerTheoriederFormulierens”*. Niemeyer: Tübinge (extractos traducidos por la Dra. Guiomar Ciapuscio)
- Carlino, P. (2005a). *“Escribir, leer y aprende en la universidad”*. Buenos Aires, FCE.
- \_\_\_\_ (2006). *“La escritura en la investigación”*. Documento de trabajo, Universidad de San Andrés. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66> (consultado en febrero 2018)
- \_\_\_\_ (2006a). *“Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio. Contrastivo”*. *Signo & Seña*, 16, 71-117.
- Cassany, D. (1987). *“Describir el escribir”*. Barcelona: Paidós.
- Ciapuscio, G. (1994). *“Tipos textuales”*. Buenos Aires: Eudeba.
- García Negroni, M. Marta (2010). *“Escribir bien en español”*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- García Negroni, M. Marta (edit.)(2014). *“Marcadores del discurso”*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Marinkovich Ravena, J., Velázquez Rivera, M. y Córdova Jiménez, A. (eds.) (2012). *“Comunidades académicas y culturas escritas”*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Marinkovich, J., Velásquez, M. & Olivares, M.G. (2013). *“Niveles de alfabetización en escritura académica: de la reproducción a la transformación del conocimiento disciplinar”*. En N. Pardo; D. García; T. Oteiza y M.C. Asqueta (Comps.). *“Estudios del discurso en América Latina”*. Homenaje a Anamaría Harvey (pp.129-149). Bogotá: ALED.
- Navarro, F. (coord.) (2014). *“Manual de escritura para carreras de Humanidades”*. Buenos Aires: FiloUBA.
- Parodi, G. (2009). *“El Corpus Académico y Profesional del Español”* PUCV-2006: semejanzas y diferencias entre los géneros académicos y profesionales. *Estudios filológicos*, 44, 123-147.
- Piatti, G. (2014). *“Taller de escritura académica”*. En: *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria (2014)* Morandi Glenda y Ungaro Ana (Coordinadoras) Editorial EdULP de la UNLP. ISBN 978-987-1985-51-7 (pp. 141-151).

- Piatti, G., Escudier, M. A., Iribe, N., Niemelä, P. y Tiberi, L. (2014). "Manual de Gramática del español", versión impresa revisada, La Plata: EDULP; ISBN: 978-950-34-1066-0
- Poblete Olmedo, C. (2012). "Alfabetización y escritura académica". En: Marinkovich Ravana, J., Velázquez Rivera, M. y Córdova Jiménez, A.(eds.) Op.cit., (pp. 15-20).
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2014). "El español académico". Madrid: Arco/Libros
- Reyes, G. (1998). "Cómo escribir bien en español". Madrid: Arco/Libros.
- Russell, D. (1997). "Writing and genre in higher education and workplaces: A Review of studies that use cultural-historical activity theory". *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224-237.
- Sánchez Lobato, J. (coord.) (2006). "Saber escribir". Madrid, Instituto Cervantes.
- Santelices Iglesias, O., Piatti, G. y Barbeito, C. (2016). "Construyendo la enseñanza de la lectura y la escritura en Patología General Veterinaria". *Trayectorias universitarias*, 2 (3) 64-72.
- Serafini, M. T. (2008). "Cómo se escribe". Buenos Aires: Paidós
- Vázquez, M. (2005). "Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios". *Literatura y Lingüística*, N° 16, 281-295.

---

<sup>76</sup> Cabe mencionar dos experiencias de escritura académica que se desarrollan actualmente en la Facultad de Humanidades: el Taller optativo "Seminario transversal de redacción de tesis de licenciaturas y artículos de investigación" dictado por la Mag. Prof. Ana Principi y destinado a todos los alumnos de la Facultad y los cursos a distancia de inglés académico dictado por la Mag. Prof. Silvia Enríquez. Ambos cursos constituyen espacios originales de producción académica especialmente diseñados por las docentes a cargo.

<sup>77</sup> La fundamentación, el desarrollo y los resultados de esta intervención se encuentran detallados por Santelices en su Trabajo final como Especialista en docencia universitaria y en el trabajo "Construyendo la enseñanza de la lectura y la escritura" citado en la bibliografía.

Cabe mencionar dos experiencias de escritura académica que se desarrollan actualmente en la Facultad de Humanidades: el Taller optativo "Seminario transversal de redacción de tesis de licenciaturas y artículos de investigación" dictado por la Mag. Prof. Ana Principi y destinado a todos los alumnos de la Facultad y los cursos a distancia de inglés académico dictado por la Mag. Prof. Silvia Enríquez. Ambos cursos constituyen espacios originales de producción académica especialmente diseñados por las docentes a cargo.



## Hacia otras metodologías de trabajo en la formación de las ciencias jurídicas y sociales

❖ LANFRANCO VAZQUEZ, MARINA LAURA<sup>78</sup> | mllanfranco@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

### INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, intenta poner en cuestión recurrentes preocupaciones vinculadas con las formas de aprender y enseñar en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

El contexto socio-histórico del que formamos parte como actores sociales en general y como profesionales del derecho en particular, en nuestros días nos impone este desafío y para ello debemos revisar nuestras prácticas en el aula.

Las problemáticas profesionales a las que se enfrentarán en breve nuestros estudiantes, quienes se encuentran transitando el último tramo de su formación profesional, así lo requiere.

Por ello, el debate de ideas en el aula es, a su vez, necesario y para ello, debemos comprometernos en posibilitarlo. Y también es necesario que estos debates se den con espíritu crítico, condición que, lejos de ser una frase hecha, aparece aquí como idea fuerza.

En la búsqueda de fundamentos de tales debates, debemos como docentes, posibilitar la pluralidad de voces, para poder discriminar entre diversas corrientes de pensamiento, autores, fuentes de información fehacientes, así como distintos puntos de vista contextualizados socio-política e históricamente; lo mismo que en relación al contexto de emergencia de las normas jurídicas que se proponen muy frecuentemente como material de estudio, teniendo en cuenta nuestra tradición continental europea de base escrituraria.

En el marco de este trabajo entonces, se parte del reconocimiento de la supervivencia de un modelo teórico-hegemónico de clase magistral, teórica y expositiva identificada como “la clase” y que sigue dando cuenta de cómo “se debe enseñar el derecho”, por un lado.

Por otro lado, se observa la necesidad de pensar miradas alternativas a ella, que reconozca pluralidad de pensamientos y posibilidades, permitiendo el desarrollo de prácticas educativas que identificamos cercanas a líneas de pensamiento de corte constructivista.

Se recuperan algunas experiencias pedagógicas propias fruto del proceso de enseñanza y aprendizaje en asignaturas de formación específica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, en este caso, en Derecho Agrario, asignatura que se encuentran hacia el final de plan de estudios de la carrera de abogacía<sup>79</sup>.

## MARCO TEÓRICO

A los efectos de contextualizar estas inquietudes referidas a las propias prácticas de enseñanza y aprendizaje, nos hemos valido de las investigaciones previas realizadas en esta casa de estudios, especialmente en el Instituto de Cultura Jurídica (ICJ-UNLP) y que dan cuenta de nuestra historia y tradiciones tanto de docentes como de estudiantes de derecho.

Hemos consultado material sumamente valioso proveniente de investigaciones de largo aliento elaborado en el marco de proyectos de incentivos de la SCyT- UNLP y que han arrojado resultados de importancia como punto de partida de cualquier trabajo nuevo y posterior que intente avanzar en estos cuestionamientos.

Nos hemos valido de la obra publicada y coordinada por Manuela González y Nancy Cardineax (2010) Los actores y sus prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP, como uno de dichos puntos de partida. En esta publicación se compilan resultados de cuatro años de trabajo de investigación científica en el tema, y en esta misma Facultad.

Años después se publicaron nuevos resultados fruto de otra investigación de cuatro años en la obra coordinada, en esta oportunidad, por Manuela González y María Gabriela Marano (2014) La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones.

Un tercer antecedente teórico y que se ha basado en mis propias prácticas como docente de esta casa de estudios lo constituye el Trabajo Final Integrador (TFI) presentado para la Especialidad de Docencia Universitaria (EDU-UNLP) en el año 2014, de mi autoría y que versó sobre: Alfabetización académica. Actividades de lectura y escritura en materias de formación

específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata; trabajo realizado bajo la dirección de Graciela Cappelletti.

En el mencionado trabajo (que se encuentra en su versión completa en el Repositorio Institucional SEDICI-UNLP), me he dedicado a la recopilación, análisis del marco teórico y trabajo de campo en el aula, con encuestas abiertas a estudiantes y ex estudiantes que han pasado por los cursos a mi cargo, así como también diseño, rediseño y puesta en práctica de trabajos prácticos y herramientas de evaluación<sup>80</sup>.

Del estudio del marco teórico referido surge que el derecho en esta casa de estudios, se sigue enseñando mayormente de la forma tradicional, a través de clases magistrales donde se observa (e incluso se espera) una baja participación del estudiantado.

Es así como se ha afirmado que *“el proceso formativo privilegia la transmisión de la dogmática jurídica, principalmente a través de las clases magistrales y reproduce una concepción formalista del derecho”* (Blanco, Ciochini y Vértiz, 2014:214).

En las clases expositivas magistrales quien detenta el saber y quien tiene la última palabra en las respuestas correctas es el docente quién, podría decirse, “le pone voz a la ley” o la sentencia que relata, además de ser, en esta relación absolutamente desigual entre docente y estudiantes, quien evalúa el rendimiento de estos últimos, acredita el rendimiento académico del grupo de estudiantes a su cargo, en definitiva aprueba o desaprueba.

Pero como hemos adelantado, hace tiempo que nos encontramos asistiendo a una crisis del modelo de enseñanza y aprendizaje en el campo del derecho. Esta crisis no es una novedad, y se encuentra ampliamente aceptada la necesidad de cambiar de estrategias de enseñanza.

Por tales motivos es que nos encontramos indagando y trabajando en el aula en estrategias vinculadas a la alfabetización académica poniendo énfasis en la comprensión lectora, la escritura y la construcción de conocimiento para el aprendizaje significativo.

### **LA CONSTRUCCIÓN DE UN CONCEPTO DE DERECHO AGRARIO**

Según Carlino, la función epistémica de la escritura tiene como objetivo “escribir para aprender” (Carlino 2004, 2002). Tal afirmación, parece una obviedad en principio, pero no lo es tan-

to cuando se observa detenidamente el trabajo de los estudiantes y la predisposición de los docentes a ampliar la mirada y complementar las propias prácticas.

A esta altura de la carrera de abogacía, los estudiantes acceden a las asignaturas de formación específica con una gran cantidad de conocimientos previos obtenidos en asignaturas anteriores, los que son verdaderamente necesarios para poder conocer, comprender, analizar, relacionar nuevos contenidos con los anteriores que ya forman parte de su capital de conocimiento.

Valorizar esa potencialidad de conocimientos adquiridos aparece aquí como un desafío.

Carlino afirma que cada docente *“debe hacerse cargo de la lectura y escritura en cada materia”* (2001:7) y lo compartimos plenamente. Por tal motivo es que proponemos trabajos cotidianos en el aula y fuera de ella que aporten a tales habilidades, relacionen y sinteticen conocimientos previos para poder avanzar con base sólida sobre conocimientos nuevos (Stone Wiske, 1999)<sup>81</sup>.

Además de los que podemos denominar *“contenidos conceptuales”* que se conocen sobre la base de los ya mencionados conocimientos previos, se intenta potenciar y fortalecer otras dimensiones vinculadas a la confianza personal en la elaboración y construcción de sus propios conceptos, juicios y opiniones jurídicas en el marco de sus escritos académicos a los que se les otorga un valor más allá de la acreditación de una nota curricular del curso.

Traemos en esta oportunidad una experiencia que se está llevando adelante en la Comisión 6 de Derecho Agrario (Cátedra III) a mi cargo, desde el año 2015.

En el nuevo curso cuatrimestral del año 2018, propusimos una revisión paulatina de un concepto que se viene construyendo grupalmente en el presente.

El **primer paso** dado hacia esta estrategia, fue el siguiente: el primer día de clase, se solicitó a los estudiantes que escribieran de manera individual *“que es el Derecho Agrario”*, que se trabajaría en la asignatura y/o que expectativa traían.

Como la asignatura Derecho Agrario, se ubica hacia el final de la carrera de abogacía, es una instancia en la que los estudiantes de derecho se encuentran en condiciones de elaborar por ellos mismos sus propios conceptos jurídicos, habilidad, que detentan pero que, tal vez, no se ejercita con asiduidad por el contexto áulico que les toca transitar y que hemos mencionado anteriormente.

**Segundo paso:** a partir de la escritura personal como primera actividad de un concepto individual, sin decir por parte del docente “el concepto de derecho agrario” de ningún autor como válido o unívoco, se abrió un momento de puesta en común oral de esos conceptos.

En ese segundo momento se abrió una instancia de retroalimentación sumamente valiosa entre los mismos estudiantes, sobre sus propios saberes, se completan ideas, se amplían miradas y se intercambian opiniones con intención de mejora y no de mero cumplimento de una consigna más que solicita el docente.

**Tercer paso:** se propuso la elaboración de un texto común, colaborativo, abierto y revisable clase a clase, cuyos responsables de la mejora de las sucesivas versiones del texto son los propios estudiantes, los que irán alimentando el concepto, ya en una suerte de concepto ampliado con derivaciones y descripciones (como si se tratara de la voz de un diccionario especializado). Esta tercera etapa o paso, se encuentra abierta y en revisión en el presente, en elaboración continua clase a clase recibiendo nuevos elementos y aportes al material colaborativo.

## REFLEXIONES FINALES

Estas reflexiones se desprenden de lo escrito anteriormente y de mi propio recorrido docente con fundamento teórico y metodológico.

En esta instancia me he detenido a profundizar la mirada, fortaleciendo la alfabetización académica con trabajos de lectura y escritura en el aula, los que considero benefician a los estudiantes y coadyuvan a la comprensión lectora y la escritura; ambas habilidades sumamente necesarias para el futuro profesional próximo.

Con este ejemplo que se ha acercado, se ponen en juego diversas capas de aprendizaje que se hacen visibles de inmediato.

Por un lado, se podría mencionar una capa conceptual-relacional, al traer a cuento conocimientos previos aprendidos a lo largo de años de actividad jurídico-académica en esta casa de estudios.

Por otro, se podría pensar en la gravitación de una capa motivacional y de confianza personal al poner atención en una construcción propia, y que da lugar a aprender de otra forma, y a validar los propios saberes.

Desde este punto de vista, y a partir de esta experiencia modesta, podríamos pensar que caería uno de los tantos mitos, que se sostienen aún respecto de aspectos actitudinales: la apatía de los estudiantes.

El rol docente es decisivo en tal sentido, por tanto revisar las propias prácticas nos pone en un lugar de privilegio en este proceso transformador como ningún otro: la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

*Carlino Paula (2001) "¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la Universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades" en Lectura y Vida, Revista de la Asociación Internacional de Lectura, año 23, n 1 p. 6-14*

*Carlino Paula (2002). "Leer, escribir y aprender en la Universidad: como lo hacen en Australia y por qué" en Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología / UBA, año 7, n 2 p. 44-60*

*Carlino, Paula (Coord) (2004). "Textos en contexto". Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, Buenos Aires.*

*González Manuela y Cardineax Nancy (2010). "Los actores y sus prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP". Editorial Edulp La Plata.*

*González Manuela y Marano María Gabriela (2014). "La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones" ICJ-UNLP, La Plata: Imprenta IMAS.*

*Lanfranco Vazquez Marina Laura (2014). "Alfabetización académica. Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata". Versión completa del trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria EDU-UNLP, disponible en el siguiente enlace: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59411>*

*Blanco Camila, Ciocchini Pablo y Vértiz Francisco (2014). "Limites y posibilidades de la teoría crítica en los usos y la enseñanza del derecho" en González Manuela y Marano María Gabriela (2014) La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones ICJ-UNLP, Imprenta IMAS, La Plata.*

*Stone Wiske Martha (1999) (compiladora) La enseñanza para la comprensión, Bs As: Editorial Paidós.*

---

<sup>78</sup> Abogada y Doctora Cum Laude en Ciencias Jurídicas (FCJyS-UNLP), Especialista en Docencia Universitaria (UNLP) y en Políticas de Integración (FCJyS-UNLP). Prof. Adjunta Ordinaria Derecho Agrario Cat. III y Jefe de Trabajos Prácticos Ordinaria Derecho de la Navegación Cátedra II FCJyS-UNLP. Investigadora Cat. IV Instituto de Cultura Jurídica (ICJ-UNLP).

<sup>79</sup> En ambas asignaturas mencionadas me encuentro desarrollando mi actividad docente a cargo de cursos cuatrimestrales.

Por otro lado, se puede consultar el diseño del nuevo plan de estudios de la Carrera de Abogacía en el siguiente enlace: [http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma\\_plan/plan\\_estudios\\_abogacia.pdf](http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/reforma_plan/plan_estudios_abogacia.pdf) acceso 19.3.2018.

<sup>80</sup> Lanfranco Vazquez Marina Laura (2014). Alfabetización académica. Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Versión completa del trabajo Final Integrador de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria EDU-UNLP, disponible en el siguiente enlace: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59411> acceso 20.3.2018

<sup>81</sup> Utilizamos con frecuencia las Cátedras Virtuales, espacio on line que existe disponible para hacer extensivo el trabajo del aula. Allí configuramos la Comisión 6 a mi cargo con materiales bibliográficos, materiales didácticos, links de interés novedades, etc. Se encuentra disponible en el siguiente enlace: <http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/course/view.php?id=588> acceso 6.4.2018

## NUEVOS LENGUAJES Y TIC

### El dibujo como herramienta de estudio en la Universidad. Todos podemos dibujar

❖ **ANSELMINO, CRISTINA** | [anselce@yahoo.com.ar](mailto:anselce@yahoo.com.ar)

**Facultad de Odontología UNLP, Argentina.**

#### RESUMEN

Desde el ingreso a la universidad son requeridos determinados saberes y habilidades para el aprendizaje que se dan por sabidos y por lo tanto no son enseñados por los docentes de primer año. Se destacan dentro de estos saberes y habilidades la lectura y la escritura, así como también la lectura e interpretación de imágenes y la práctica del dibujo.

En determinadas disciplinas entre las que se encuentra la histología y la embriología el dibujo es una herramienta recomendada como método de estudio que permite el desarrollo de la memoria visual, favorece la comunicación y ayuda a la evaluación de los conocimientos adquiridos.

Debido a que la práctica del dibujo es una habilidad muchas veces dejada a un lado en la escuela media, se hace necesario reforzar esta práctica en la universidad. A partir de esta premisa es que se ha desarrollado una estrategia innovadora con el fin de estimular a los estudiantes a que realicen sus propias representaciones gráficas a partir de un texto descriptivo. La estrategia fue puesta en práctica en una comisión del curso I de la asignatura Histología y Embriología de la Facultad de Odontología de la UNLP en el año 2016. Se relata la secuencia de actividades propuesta así como el análisis de las representaciones gráficas producidas por los alumnos y las opiniones de aquellos estudiantes que participaron en la experiencia.



**PALABRAS CLAVE:** Ingreso, Intervención Innovadora, Dibujo, Histología.

## 1. INTRODUCCIÓN

Al ingresar a la Universidad, hay ciertos saberes y habilidades básicas para el aprendizaje que usualmente se dan por sabidos y por ende no son enseñados por los docentes del nivel superior.

Sin indagar si los ingresantes los poseen o no, se requiere su puesta en práctica; así se establece una brecha entre el alumno ideal y el alumno real, entre el capital cultural y las demandas académicas (Ezcurra 2007). Este déficit de determinados saberes enfrenta al docente de primer año con situaciones que pueden dificultar los procesos de aprendizaje y su evaluación.

Dentro de estos saberes requeridos se destacan la lectura y la escritura sin tener en cuenta que al considerar la lectura como algo natural no se explican las reglas del juego específicas de cada disciplina o que escribir dentro de las formas de una disciplina implica utilizar su lenguaje, sus convenciones especiales así como sus estándares para argumentar y dar razones. (Carlino 2003) Pero no sólo la comprensión lectora y la expresión escrita forman parte de las estrategias de aprendizaje que deben ser enseñadas en la universidad, sino que en este proceso de aprender a aprender se debe también tener en cuenta la enseñanza de la lectura e interpretación de imágenes y la práctica del dibujo.

### ¿Por qué dibujar?

Falcón Rodríguez, Juárez Orozco, Utariz Cano y Bizarro Nevares (2012:2) expresan que:  
*“El dibujo es una herramienta ampliamente recomendada como método de estudio, ya que proporciona al alumno el desarrollo y el refuerzo de su memoria visual y descripciones que mejoran el aprendizaje”*

En el mismo sentido Perales y Jiménez (2002) hacen referencia al hecho de que incentivar a los alumnos a crear sus propios dibujos genera resultados positivos en el aprendizaje.

La posibilidad, por parte de los estudiantes, de generar sus propias representaciones les permite profundizar y comprender mejor las representaciones convencionales específicas. Dibujar favorece la comunicación, aportando la posibilidad de clarificar ideas. Permite exteriorizar el conocimiento, haciendo explícito el pensamiento de manera tal que pueda producirse el aprendizaje por medio de la crítica, de la claridad y la coherencia con la que se dibujó. Estas ventanas que se abren dentro del pensamiento del estudiante pueden ayudar al docente en el proceso de la evaluación formativa y sumativa. (Ainsworth, Prain y Tyler 2011).

También otros autores hacen referencia a la utilidad del dibujo como herramienta de evaluación:

Así Ezcurra (2007) indica que el dibujo favorece la interacción temprana entre el alumno y el docente dado que este último puede monitorear el desempeño del alumno pudiendo saber qué aprende y qué no. Mientras que, Pérez Echeverría, Martí y Pozo (2010), destacan en el dibujo la posibilidad de visibilizar errores, sociabilizar ideas y evaluar conocimientos.

La comunicación a través de soportes gráficos, representaciones e ilustraciones es tan importante como la comunicación textual ya sea oral o escrita.

En determinadas disciplinas, el dibujo se vuelve una estrategia valiosa de aprendizaje debido a que es un sistema de representación externo que se construye a partir de las características del referente, y se refiere a la forma y las relaciones espaciales de los objetos. (Pérez Echeverría, Martí, Pozo 2010)

Son varios los autores que aconsejan la enseñanza y la práctica del dibujo en la universidad en las disciplinas en las cuales las imágenes juegan un papel importante en el aprendizaje y la comprensión de los contenidos.

Aprender a ver, a analizar a interpretar detalles, formas y relaciones plasmándolo en un dibujo ayuda a comprender y a comunicar lo comprendido.

### **¿Por qué recordarles a los estudiantes que pueden dibujar?**

Dibujar no es importante para la comunicación en nuestra cultura y por lo tanto es un aprendizaje que se relega ya desde la enseñanza media. La gran mayoría de los adultos en el mundo occidental no progresan en sus habilidades artísticas más allá del grado de desarrollo al

que llegan a la edad de nueve o diez años. Dado que el dibujo no es una habilidad esencial para la supervivencia, mientras que hablar y escribir sí lo es, nadie advierte que muchos adultos hacen dibujos infantiles y que muchos niños abandonan el dibujo a los nueve o diez años (Edwards 1989).

Esta situación se ve reflejada en las aulas del nivel superior con la negativa de los alumnos a realizar dibujos o representaciones esquemáticas de determinados objetos. Excepto aquellos que han transitado de alguna manera una vocación artística, la mayoría no quiere dibujar, justificando su actitud en la ignorancia. Sin embargo la imposibilidad de dibujar, se basa en la imposibilidad de ver y no en la falta de habilidad manual (Edwards, 1989).

El docente universitario debe entonces participar como guía en el proceso de adquisición de la capacidad visual para identificar lo relevante en un dibujo y su poder explicativo, frente a la necesidad de dibujar para aprender y representar en ciencia (Ainsworth, Prain y Tyler 2011)

El enseñar a dibujar iguala posibilidades. Es una estrategia inclusiva que puede ser la base de un posterior desarrollo de la escritura descriptiva y la comunicación oral. (Anselmino 2017). En este sentido Ana María Ezcurra (2012) hace referencia a la importancia de las señales que pueda dar el docente a los estudiantes respecto de si son capaces de aprender y tener un buen desempeño, sobre todo en los más vulnerables revirtiendo su propia imagen negativa.

Coincidiendo con la idea de que el dibujo es una “enseñanza omitida” (Ezcurra 2007) en la escuela media, en los planes de estudio, en los programas de las asignaturas y por consecuencia en las prácticas docentes y valorando la importancia que tiene la práctica del dibujo para la enseñanza de determinadas disciplinas como lo son la histología y la embriología se diseñó y se puso en práctica una intervención innovadora que contemplara dicha habilidad. La práctica tuvo la intención de incentivar a los alumnos de la asignatura Histología y Embriología a generar una representación gráfica propia que plasmara la imagen descrita por el autor en un texto. La producción gráfica propia además, lleva aparejada la evidencia de la posibilidad real de dibujar que tiene cada individuo. Esta práctica pretende ser la base a partir de la cual el estudiante reflexione acerca de la importancia de la lectura e interpretación detallada de los elementos descritos en un texto con el fin de poder representarlos y que dicha representación se convierta en una herramienta de estudio como lo son los resúmenes. Se hizo hincapié en el hecho de que lo importante no es la calidad del dibujo en cuanto a su realismo sino el hecho de

que el dibujo contuviera todos los elementos descriptos con sus características distintivas con el fin de que representara la realidad completa de lo descripto en el texto.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia fue realizada con estudiantes de primer año de la Carrera de Odontología de la UNLP durante el desarrollo del Curso I de la Asignatura Histología y Embriología en el año 2016.

Para su puesta en práctica, seleccioné un párrafo del libro "La aventura de un fotógrafo en La Plata" de Adolfo Bioy Casares (1985) en el cual se describe el patio de una vivienda. Mi elección se basó en la riqueza descriptiva y el lenguaje sencillo que caracteriza al autor.

En una instancia anterior se les había anticipado a los alumnos la realización de la práctica y la finalidad de la misma pidiéndoles que trajeran a clase los elementos necesarios para dibujar (papel, lápiz negro, lápices de colores, goma de borrar, regla, etc.)

El texto seleccionado para ser representado por los estudiantes fue el siguiente:

*"Por el zaguán entraron en un patio al que habían techado con una claraboya, para convertirlo en sala. A ese patio, o sala, daban media docena de puertas de dos hojas, altas y angostas, con un numerito arriba, en una chapa ovalada, blanca, con persianas de madera pintadas de gris. El piso era de baldosas coloradas. Había dos o tres alfombritas viejas, por aquí y por allá, y una mesa de mimbre, sillones desvencijados, plantas en macetas, un reloj de péndulo"*

**Secuencia de actividades propuestas para la representación gráfica del texto por parte de los estudiantes:**

- 1) El docente leyó primero y luego dictó el texto para que los alumnos lo copiaran.
- 2) A continuación se solicitó a los alumnos que dibujaran lo que el texto describía con la mayor cantidad de detalles posible y que, de ser factible, lo colorearan.
- 3) Cuando todos dieron por terminadas sus representaciones se intercambiaron los dibujos para buscar diferencias o errores cotejando lo representado con lo descripto en el texto.

4) Para la reflexión de la actividad se planteó la siguiente hipótesis: dado que el texto es el mismo para todos, las representaciones deberían ser sino todas iguales, al menos similares.

5) Ante la comprobación de que esto no sucedía se intentó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Debido a qué se presentan esas diferencias?

En esa oportunidad, luego de realizada la práctica, se solicitó a los estudiantes que expresaran en forma escrita su experiencia y su opinión acerca del trabajo realizado.

Luego de analizar las representaciones realizadas por los estudiantes se pudieron detectar los siguientes errores y/o dificultades de interpretación:

- Falta de interpretación con respecto a que las persianas formaban parte de las puertas por lo tanto las puertas no eran macizas.
- Ausencia de elementos nombrados o errores en la cantidad de los mismos (sillones, mesa, puertas, chapas con números, reloj)
- Representación de elementos no nombrados (un balcón, un florero sobre la mesa)
- Alteración en la representación de las formas descritas (chapas rectangulares en vez de ovaladas ,puertas de una sola hoja y no de dos)
- Alteración de la ubicación de elementos (chapas al costado o sobre las puertas en vez de arriba de ellas)
- Macetas con flores, cuando el texto dice “plantas”.
- Representación de un reloj común y no de péndulo.
- Dificultad para representar los términos desconocidos ( desvencijados, claraboya, zaguán)

Del análisis de los comentarios realizados por las estudiantes se desprenden las siguientes conclusiones:

- Muchos expresaron que era una actividad compleja. Las razones esgrimidas para justificar esa opinión fueron:

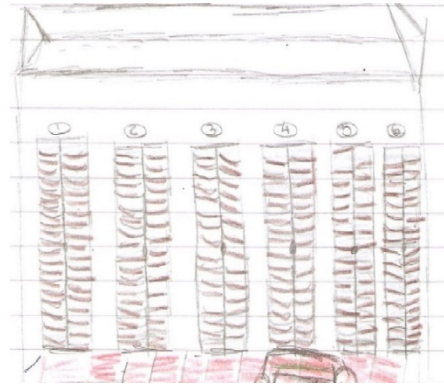
- Dificultad en buscar la forma de representación
- Dificultad para dibujar las palabras cuyo significado se desconoce.
- No saber dibujar bien.
- No tener imaginación para la representación gráfica.
- Desagrado con la práctica del dibujo.
- Falta de costumbre de dibujar

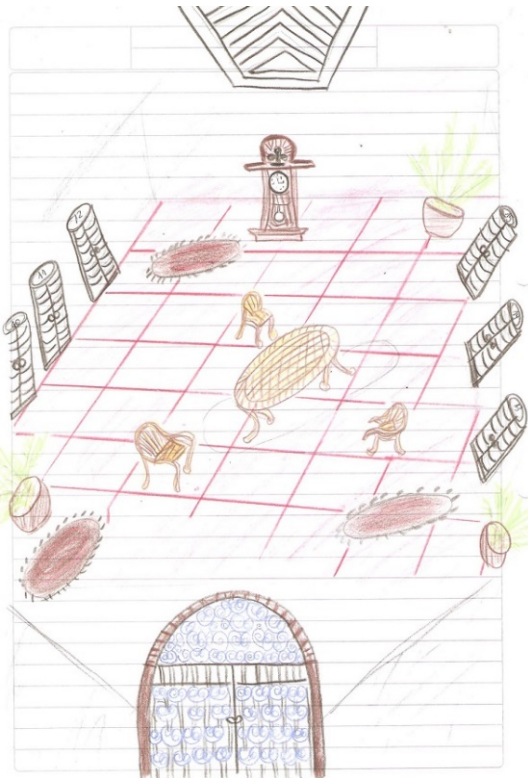
Como comentarios positivos acerca de la experiencia se destacan los siguientes:

- El reconocimiento de la importancia de buscar el significado de las palabras que se desconocen.
- La valoración del dibujo como una herramienta válida para desarrollar la capacidad de interpretar un texto.
- Rescatar una habilidad que hacía tiempo no era practicada.
- Reconocer que el dibujo puede servir para estudiar y que cuantos más detalles se representen mayor utilidad tiene.

Una alumna justificó sus errores expresando que para ella la interpretación de un texto es subjetiva.

Algunas representaciones realizadas por los estudiantes:





### 3. CONCLUSIONES

Con esta actividad se puso en evidencia cómo las deficiencias de vocabulario dificultan, muchas veces la interpretación. Esto debe ser subsanado alentando a los estudiantes a la

búsqueda de significados en el diccionario. Asimismo se destaca la necesidad de reconocer que ciertos términos deben ser explicados y descriptos con más detalles por parte del docente dado que a veces el sólo conocimiento del significado no es suficiente para que el estudiante pueda hacer su representación mental del objeto descripto.

Al finalizar la práctica, aporté imágenes de distintos tipos de claraboyas y fotos de casas con zaguanes, lo cual ayudó a la reflexión de que no se puede describir o representar lo que no se conoce.

Los errores o dificultades de interpretación que los estudiantes pudieron encontrar en las representaciones propias y ajenas pusieron de manifiesto la necesidad de releer el texto, prestando atención a las ideas principales para poder dibujarlas con fidelidad.

A pesar de definir a la actividad como compleja todos pudieron dibujar.

A partir del comentario de la estudiante referente a la subjetividad de la interpretación, reflexiono acerca de la importancia de explicar a los estudiantes que en ciencia las estructuras son de una determinada manera la cual se condice con una función a cumplir por lo tanto no existe el espacio para interpretaciones subjetivas.

La pregunta planteada como hipótesis permitió llegar a la conclusión grupal, luego de analizar y comparar las representaciones, de que aquellos dibujos diferentes eran los que no se ajustaban en forma estricta a la descripción realizada en el texto.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Ainsworth, ShE; Prain, V y Tyler, R. (2011) "Drawing to learn in science". Science, 333 (6046); 1096-1097.*

*Anselmino, C. (2017). "La imagen como recurso didáctico para el aprendizaje comprensivo de contenidos de histología y embriología en la Facultad de Odontología". Trabajo de Especialización. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63005>. Consultado el 9/02/2018.*

*Carlino, P. (2003). "Leer textos científicos y académicos en la educación superior : obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva .Trabajo presentado en el 6° Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro realizado en Buenos Aires en mayo de 2003 en las XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29° Feria del Libro.*



*Edwards, V. (1997). "Las formas del conocimiento en el aula". En Rockwell, E. La escuela cotidiana. Fondo de Cultura Económica México.*

*Ezcurra, A. (2007). "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cadernos de Pedagogia Universitaria. Universidad de Sao Paulo. Pro-Reitoria de Graduacao. Noviembre 2007.*

*Falcón Rodríguez, C; Juárez Orozco, S; Ustarroz Cano, M y Bizarro Nevares, M. (2012). "Análisis de los dibujos histológicos en la práctica de alumnos de medicina". Primer Congreso Virtual de Ciencias Morfológicas.*

*Primera Jornada Científica de la Cátedra Santiago Ramón y Cajal. UNAM. Ciudad de México.*

*Perales, J. y Giménez, J. (2002). "Las ilustraciones en la enseñanza aprendizaje de las ciencias". Análisis de libros de texto. Enseñanza de las Ciencias, 2002,20(3) 369-386.*

*Pérez- Echevarría, P; Martí, E. y Pozo J. (2010). "Los sistemas externos de representación como herramientas de la mente". Cultura y Educación, 2010,22(2).133-147.*

## Nuevas herramientas digitales para la enseñanza en la universidad

- ❖ VIÑAS, ROSSANA<sup>1</sup> | rovi-nas06@gmail.com
- ❖ SECUL GIUSTI, CRISTIAN<sup>2</sup> | cristiansecul@gmail.com
- ❖ VIÑAS, MARIELA<sup>3</sup> | ma-rovinas@gmail.com
- ❖ LÓPEZ, YEMINA<sup>4</sup> | yemi-na.lopez@gmail.com

<sup>1-2-4</sup> Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)-FPyCS-UNLP. Argentina.

<sup>3</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)-UNLP. Argentina.

### RESUMEN

En la actualidad, las herramientas que aporta la comunicación digital se constituyen en un instrumento de inclusión y contención en los primeros años de la universidad. Los grupos de Facebook, el intercambio de mails, los campus, con wikis, el padlet, los foros en las plataformas web, WhatsApp, blogs, son estrategias que se han constituido como diferentes modos de generar no sólo un contacto, sino también un lazo más estrecho y de contacto con los estudiantes que se encuentran iniciando su vida académica en la en los estudios superiores. Éstas son, a su vez, un modo de vincularse desde la cotidianeidad de los jóvenes, con recursos que le son cercanos y estrechos a su quehacer diario: las redes sociales y las plataformas multimediales.

Al mismo tiempo, las redes sociales incluyen una forma de comunicación estrechamente ligada al hábito de leer y escribir. Por tanto, como docentes, debemos tenerlo en cuenta y enseñar a los estudiantes a manejarse con precaución e inteligencia en este entorno: a saber buscar información, a leer críticamente y a evaluar la fiabilidad de los datos, a distinguir diferentes puntos de vista, a saber elegir los datos más confiables y a contrastar las informaciones.

Desde este plano, el presente artículo pone en consideración la importancia de las herramientas digitales como instancia de aprendizaje e inclusión de los estudiantes en relación a la lectura y a la escritura y en la capacitación docente.

A partir de ello, se expondrán tres prácticas específicas referidas al empleo de redes sociales y entornos digitales como instrumentos para la enseñanza en la universidad y en los estudios terciarios.

Los casos a señalar remiten al uso de grupos de Facebook en el Taller de Lectura y Escritura I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP), la utilidad del entorno digital en las materias Administración de Unidades de Información y Gestión de Unidades de Información de la Carrera de Bibliotecología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP), y la experiencia transitada en el módulo virtual “Discurso y Sociedad”, perteneciente al Postítulo de Escritura y Literatura del Programa “Nuestra Escuela”, desarrollado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación de la Nación.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, Formación, Retención, Herramientas Digitales, Lectura

## **1. INTRODUCCIÓN**

El pasaje de la escuela secundaria a los estudios superiores es una instancia de decisiones importantes y uno de los momentos más complejos para cualquier joven en edad de decidir si continuar o no sus estudios en los niveles superiores. Diversas y variadas son las representaciones que se generan y las sensaciones que se experimentan al momento de introducirse en un mundo con nuevas reglas y códigos como lo son los universitarios, en los que particularmente la palabra que las resume es: “autonomía”. El joven ingresante estudiante de la universidad debe ser un ser autónomo que debe saber cómo manejarse en el tránsito de trámites, lectura de bibliografía nueva, abordaje de lecturas más complejas, modos de enseñanza diferentes a los conocidos, entre otras.

Para ello, quienes somos docentes debemos urdir estrategias para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo.

En este sentido, en la actualidad, las herramientas que aporta la comunicación digital se constituyen en un instrumento de inclusión y contención en los primeros años de la universidad. Herramientas como los grupos de Facebook, el intercambio de mails, los campus, con wikis, el padlet, los foros en las plataformas web, WhatsApp, blogs, se han constituido como diferentes modos de generar no sólo un contacto, sino también un lazo más estrecho y de contacto con los estudiantes que se encuentran iniciando su vida académica en la en los estudios superiores. Éstas son, a su vez, un modo de vincularse desde la cotidianidad de los jóvenes, con recursos que le son cercanos y estrechos a su quehacer diario: las redes sociales y las plataformas multimediales.

El empleo de redes sociales y los espacios de interacción ya no refieren únicamente a tareas especializadas, sino son parte de la vida cotidiana de los estudiantes y por ende, hoy, se conforman como uno de los posibles recursos para la enseñanza con los que cuentan los docentes durante el desarrollo de las cursadas. Para ello, el docente debe capacitarse en su utilización y en la comprensión del nuevo universo de la palabra que las tecnologías demandan:

Es entonces que las tecnologías digitales de la información -portadoras y transmisoras de saberes sociales y culturales- son quienes hoy, cuestionan la hegemonía que la escuela construyó en la modernidad en relación a la organización del saber considerado socialmente legítimo (...) *Quizás, los alumnos no las problematicen y hasta las vivan de manera natural. Sin embargo, ellos están claramente atravesados por estos nuevos modos de acceder y utilizar la información y el conocimiento* (Viñas, 2015, p. 34).

Las redes sociales han incidido en la cotidianidad de los estudiantes de tal forma, que hasta han trastocado la rutina o los soportes habituales de lectura y de escritura. Desde este plano, las redes sociales han "determinado" -con el cuidado del uso del término- una nueva forma de comunicación estrechamente ligada al hábito de leer y escribir. De hecho, se comunican así en Facebook y en Twitter adoptando nuevas formas de escritura que demandan también nuevas formas de leer (Orozco, 2015). En consecuencia, como docentes, debemos tenerlo en cuenta y enseñar a los estudiantes a manejarse con precaución e inteligencia en este entorno: a saber

buscar información, a leer críticamente y a evaluar la fiabilidad de los datos, a distinguir diferentes puntos de vista, a saber elegir los datos más confiables y a contrastar las informaciones.

Y como las prácticas de lectura y escritura en la universidad son sumamente importantes y difieren de las utilizadas en la escuela secundaria, este artículo pondrá en consideración la importancia de las herramientas digitales como instancia de aprendizaje e inclusión de los estudiantes en relación a la lectura y a la escritura y asimismo, en la capacitación docente.

En este sentido, se expondrán tres prácticas específicas referidas al empleo de redes sociales y entornos digitales como instrumento para la enseñanza en la universidad y en los estudios terciarios.

Los casos a señalar remiten al uso de grupos de Facebook en el Taller de Lecturas y Escrituras I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP); la utilidad del entorno digital en la materia Administración de Unidades de Información y Gestión de Unidades de Información de la Carrera de Bibliotecología en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP), y la experiencia transitada en el módulo virtual “Discurso y Sociedad”, perteneciente al Postítulo de Escritura y Literatura del Programa “Nuestra Escuela”, desarrollado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) del Ministerio de Educación de la Nación.

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

- **El grupo de Facebook como extensión del trabajo áulico**

En la materia Taller de Lecturas y Escrituras I del primer año de la Licenciatura en Comunicación Social (FPyCS-UNLP), se aborda a la lectura y a la escritura desde la comunicación y el periodismo como prácticas sociales para el trabajo en el aula y se desarrolla un programa de lecturas y trabajos prácticos apoyados en una línea temporal universal y latinoamericana, con clásicos de la literatura y el periodismo, que va desde la Revolución Francesa a nuestros días. Asimismo, el abordaje de las lecturas es a través de la lectura contextual bajo la triada texto-contexto-autor. Porque para entender un quién dijo qué, se debe comprender el momento histórico en el que lo hizo.

Este taller trabaja en el desarrollo progresivo de contenidos para las actividades de lectura y de producción escrita. En él, los estudiantes son evaluados de manera individual y personalizada, por su rendimiento en la totalidad de la propuesta (la lectura a través de una planilla de lectura y un trabajo práctico escrito por clase), entendiendo que el espacio del taller es una estrategia metodológica –distinta de las materias o seminarios- en la que el objetivo central es la producción de conocimiento sobre la práctica de manera permanente y en proceso.

Entonces, partiendo de esta idea de gradualidad y procesualidad, la evaluación es una evaluación integral y cualitativa de la producción total de cada estudiante (Viñas, 2017, p. 68).

Es por eso, que las clases presenciales, y más por ser un taller de primer año que tiene como postura pedagógico-ideológica promover la inclusión y retención de los estudiantes en la universidad, la apoyatura virtual es a través de los grupos de Facebook que tiene cada comisión, considerando además que es uno de los medios de comunicación que más utilizan los jóvenes (aún más que el correo electrónico).

Estos grupos de Facebook constituyen un medio de intercambio, debate y discusión que trasciende el espacio áulico, donde estudiantes, docentes y adscriptos comparten materiales, inquietudes y curiosidades. Asimismo, se configura como un modo de cercanía con el estudiante, en tanto el contacto con la materia no se interrumpe de una semana a la otra -las cursadas tienen una regularidad de una vez por semana-, sino que permanece de manera continua a partir de la virtualidad.

Es importante destacar que el espacio del grupo de Facebook es manejado por un adscripto estudiante coordinador que, semana a semana, sube las lecturas y/o tareas para la semana siguiente; se comparten “tips de escritura” y/o materiales de edición que fueron recomendados en clase, se recuerdan los trabajos y/o pedidos y se aborda la lectura en tríada de las obras periodísticas-literarias. Asimismo, entre ese coordinador y el resto de los adscriptos estudiantes responden dudas y/o consultas que surgieran de los estudiantes. Entonces, el grupo sirve como un espacio de interacción en el que los estudiantes comparten sus dudas y/o materiales que consideran de interés para el resto de sus compañeros.

Este espacio de intercambio entonces, permite que se pueda compartir la información que han encontrado y que consideran de aporte para la clase (pasada o próxima), generando de este modo, un flujo de datos pluridireccional. Desde este soporte digital, entonces, los jóvenes

pueden ver cómo a partir de diferentes géneros y formatos -televisivo, radiofónicos, transmedia, entre otros- pueden completar y profundizar los contenidos de la cátedra.

En este sentido, es un lugar donde la lectura y la escritura se hacen presentes constantemente. Y esto no es menor porque corresponden a prácticas que nos atraviesan desde que nos levantamos hasta que nos acostamos; son prácticas de comunicación: leemos mensajes, twitts, folletos, mensajes que nos llegan; escribimos en el teléfono, en la computadora y en el papel. Las redes sociales, como ya se ha mencionado anteriormente, atraviesan la vida cotidiana y son, en la mayoría de los casos, el soporte donde los jóvenes más leen y escriben. Actualmente, desde Facebook, muchos de nosotros nos informamos de las últimas noticias, leemos a otros dando su opinión sobre los temas de actualidad y escribimos lo que pensamos en un “posteo”.

El grupo de Facebook es una de las diversas estrategias de inclusión y contención que el Taller implementa en pos de acompañar al estudiante en sus inicios dentro de la vida universitaria. Y es que este grupo se constituye, de esta manera, en un espacio donde los estudiantes no sólo entran en contacto con las diferentes lecturas (en sus diversos géneros y formatos), sino también en un punto de cercanía entre los adscriptos estudiantes y ellos, porque también es un modo de contacto en caso de ausencia en la clase. En efecto, esta escena de intervenciones permite una comunicación más fluida y un vínculo más estrecho que admite un registro de situaciones particulares de cada uno y poder acompañarlos en situaciones críticas (como es la instancia de abandono de materias y/o la carrera).

- **El campus como apoyatura de la clase presencial**

Los espacios virtuales o campus virtuales son estructuras creadas a manera de una comunidad virtual en la que se desarrollan las actividades académicas de una institución educativa. Es un espacio exclusivo para los estudiantes de los cursos, orientado a facilitar su experiencia de la capacitación presencial con apoyo a distancia o netamente a distancia. Ofrece información adicional, contacto interactivo de los estudiantes con los docentes y entre los mismos estudiantes para compartir sus experiencias y facilitar la comunicación entre profesores y

estudiantes. Además, brinda también acceso a informes, notas, artículos, documentos, trabajos prácticos, foros, etc.

La Universidad Nacional de La Plata cuenta con un Campus Virtual en el que se encuentran espacios especialmente creados por las facultades y establecimientos ideados para desarrollar propuestas a distancia o para ampliar las aulas presenciales. Tanto el Portal como el Campus Virtual se constituyen en un modo de representación de la comunidad universitaria, una presentación institucional.

En el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se utiliza el Campus Virtual FAHCE (<https://campus.fahce.unlp.edu.ar>) en muchas de las cátedras de las distintas carreras que tiene esa casa de estudios. Por ejemplo, Administración de Unidades de Información y Gestión de Unidades de Información de las carreras de Licenciatura y Profesorado de Bibliotecología y Ciencia de la Información.

En ellas, se hace uso del campus como apoyo y presentación de las materias a los estudiantes. Éstos pueden encontrar el programa, los materiales de las clases, los trabajos prácticos, el espacio de novedades, participantes a los cuales se les puede enviar mensajes directos, la opción de wiki, chat, cuestionarios, glosarios, encuestas, etc.

En estos términos, la opción del trabajo colaborativo de la wiki ha fomentado e incentivado a los estudiantes a trabajar en conjunto y obtener un documento enriquecedor al final de la cursada. A su vez, también una de las herramientas utilizadas es el Padlet (<https://es.padlet.com/>) –que se explicará a continuación–, para subir a la pizarra los trabajos finales de los estudiantes y de esta manera, todos puedan acceder a ellos, transformándose en material compartido y de consulta (Viñas; Secul; Viñas; López, 2017).

En este aspecto, las herramientas digitales -integradas a la virtualidad propia del campus- proponen reflexiones conclusivas y material para todo el recorrido, a partir de la exhibición diferentes análisis, dudas, consultas y aportes de los estudiantes y de los docentes. A raíz de ello, se considera que es un espacio colaborativo y de inclusión que afianza el desempeño en conjunto y la construcción de saberes en un ámbito comunicacional universitario, propiciando además del intercambio de saberes, la inclusión de los estudiantes en la carrera.



Por último, la evaluación de la materia integra el trabajo realizado por el estudiante en la presencialidad y en la virtualidad con el fin de tener en cuenta todo el proceso atravesado por el mismo.

- **Las herramientas en cursos virtuales de formación docente: El Padlet**

El programa nacional de formación docente “Nuestra Escuela”<sup>82</sup> –iniciado en el 2014 por decisión del Ministerio de Educación de la Nación- proponía postítulos de especialización como iniciativa de formación gratuita, universal y en ejercicio para todos los docentes argentinos de manera virtual y con encuentros presenciales en distintas sedes a lo largo de todo el país. El objetivo fue atender el derecho a la formación docente y por primera vez, se llevó adelante durante tres años desde la virtualidad de una plataforma con la que se llegaba a todos los rincones de nuestra Argentina (Viñas; Secul; Viñas; López, 2017).

La plataforma utilizada poseía un sistema de registro que permitía crear una interacción privada y pública entre los tutores a cargo de cada aula y los cursantes, y asimismo se podían subir recursos, crear actividades, enviar noticias, establecer calendarios de tareas y trabajar de forma colaborativa. El tutor docente cumplía un papel esencial en términos de la mediación pedagógica que realizaba con el estudiante a distancia, atravesado por la tecnología, pero también cercano en la virtualidad.

El módulo “Discurso y Sociedad”<sup>83</sup> del Postítulo Escritura y Literatura tenía como objeto de estudio el discurso como una forma de uso de lenguaje que estudia la conversación (producto del acto de habla) y el texto (producto de la escritura) en un contexto determinado de descripción y explicación sobre el empleo del lenguaje, su utilización y las modalidades (Viñas; Secul; Viñas; López, 2017).

Para ello, las herramientas digitales utilizadas permitían realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr un trabajo de intercambio colaborativo y de exposición entre los cursantes, desarrollando miradas y contribuciones específicas que luego los docentes pudieran aplicar en sus aulas. Una de esas herramientas fue el Padlet.

El Padlet es una aplicación educativa que tiene como posibilidad la de “colgar” o distribuir trabajos, dibujos, audios y videos en un muro de entorno digital. Por tanto, contribuía, en este

caso, a un uso colectivo para exhibir trabajos de la cursada; era una excelente opción para compartir diversos contenidos multimedia y erigirse como un archivo colectivo que funcionaba como una pantalla en la que se “ven” los materiales.

En el Padlet, cada usuario selecciona, “arrastra” y “suelta” los elementos que se busca mostrar en esa pantalla: imágenes, videos, caricaturas, audios, archivos doc o pdf, etc. Entonces, se convierte en una pantalla o muro de autoría múltiple. Y en este caso particular, además, los autores eran docentes vinculados a las letras y/o a la comunicación, áreas en la que la escritura – aunque desde diferentes perspectivas- es una herramienta de uso diario. Con la complejidad de tener que leer pero al mismo tiempo, ser leído. Por lo que la edición y la autocorrección se volvían indispensables en esta estructura comunicacional en el universo digital.

En este sentido, tanto en el módulo Discurso y Sociedad como en las cátedras Administración de Unidades de Información y Gestión de Unidades de Información, el Padlet implica un espacio colaborativo y de exposición para leerse, leer a otros y ser leído.

### 3. CONCLUSIONES

La educación mediada por herramientas digitales implica pensar recursos específicos, no sólo para la dinamicidad de los contenidos, sino también para propiciar el trabajo colaborativo, inclusivo y colectivo de personas que se encuentran en puntos de residencia totalmente disímiles o aún en el mismo espacio geográfico, para acortar las distancias entre cursada y cursada presencial.

Asimismo, la exposición de experiencias permite que docentes y estudiantes, cursantes y tutores, visibilicen sus ideas, sus trabajos y sus proyectos para de esta manera, compartirlos con otros. Cabe destacar, que el trabajo con instrumentos provenientes del entorno digital, permite pensar en el desarrollo de la lectura y la escritura, y el acto de compartir con el otro un pensar y un hacer, que es una dimensión pedagógico-política de gran importancia en todo proyecto educativo.

Al respecto, estamos convencidos que el proceso de enseñanza/aprendizaje nunca se da de manera unidireccional, sino todo lo contrario. Los estudiantes no son un “depósito de saberes” y los docentes no son meros transmisores de conocimiento; en este proceso ambos son

hacedores de conocimiento. Debemos recordar la llamada “transposición pedagógica”: debemos convertir ese saber sabio en saber aprendido y hacer posible acto de la enseñanza no como unidireccional sino como de ida y vuelta. Educar es un acto de comunicación.

El desplazamiento actual, digital y dinámico, ofrece actualizaciones en la trama lectora y escritural, que incluye un uso novedoso de las intertextualidades y un empleo destacado de aplicaciones que pueden estar relacionadas con el acceso a la información y el compartimiento de enlaces de aprendizaje en el aula.

A partir de ello, la consiguiente comprensión corresponde a una diagramación comunicativa que pretende advertir las formas de alfabetización que tienen los jóvenes en circunstancias cotidianas y tecnológicas.

Al respecto, es menester concebir una educación que conjugue las tecnologías de la comunicación a fin de tener en cuenta la potencialidad de éstas para el desarrollo de propuestas pedagógicas y de recursos inclusivos que posibiliten la alfabetización tecnológica de todos.

Por otra parte, en términos de la lectura y la escritura, los espacios virtuales colaborativos, mediados por docentes o por tutores, posibilitan a los estudiantes transitar, “habitar” distintos géneros y/o soportes que brinda el entorno digital de enseñanza/aprendizaje y de esta manera corregir errores, preguntar, sacarse dudas, reflexionar para luego, llegar al aula con mayor información –información chequeada oportunamente- y herramientas para el abordaje de las clases.

El desafío de la educación a través de la virtualidad o a través de la semipresencialidad o la virtualidad acompañando la presencialidad, en estos tiempos, es la de la formación y la actualización docente para poder hacer posible procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos y no ajenos al avance de las tecnologías de la comunicación y la convergencia digital. Asimismo, pensando que los estudiantes que llegan a nuestras aulas tienen el derecho a esa educación a la que arriban y a permanecer en ella.

En consecuencia, debemos propiciar procesos de inclusión en los que la lectura y la escritura no sea instancia dilémica sino en oportunidades para la educación y para la vida. Y esa es tarea de la universidad, para que luego del ingreso, el estudiante transite el camino hacia el soñado título universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

Instituto Nacional de Formación Docente. (20--). "Postítulo de Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria". Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela. Recuperado de <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/postituloescriturayliteraturaensecundaria/>

Orozco, M. G. (2015). "Lectura en la nube como red social literaria". Recuperado de [http://www.elcorreodeburgos.com/noticias/cultura/lectura-nube-red-socialliteraria\\_99047.html](http://www.elcorreodeburgos.com/noticias/cultura/lectura-nube-red-socialliteraria_99047.html)

Padlet. Sitio web colaborativo. Recuperado de <https://es.padlet.com/dashboard>

Secul Giusti; C., Viñas, M. y Viñas, R.; (2017). "El recurso de la wiki: acto de comunicación y discurso". *Actas de Periodismo y Comunicación*, 3 (1). La Plata: FPYCS. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/4409>

Viñas, R. (2015). Tesis Doctoral "Ser joven, leer y escribir en la universidad". La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>

Viñas, Rossana (2017). "Evaluar la lectura y la escritura. El desafío en el primer año de los estudios superiores". En *Letras*. La Plata: Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE), FPYCS, UNLP. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/letras/arts/art12/mobile/index.html#p=1>

---

<sup>82</sup> Se inició en 2014, como iniciativa del gobierno nacional a cargo de Cristina Fernández de Kirchner, en aquel momento y se ejecutó a través de la gestión del Ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni. Cursaron alrededor de 2 millones de docentes. Con el cambio de gobierno en diciembre 2015, el Programa sufrió varios embates con el objetivo de desafectarlo pero pese a la acción sindical y de mucha lucha y resistencia se pudo continuar por un tiempo. Sin embargo, el vaciamiento del mismo, poco a poco, ha provocado casi se vaya a la desaparición del mismo en 2018.

Conformaban el Programa "Nuestra Escuela", varios Postítulos (a modo de Posgrados) referidos a áreas consideradas prioritarias dentro del sistema educativo: Ciencias Sociales Primaria, Ciencias Sociales Secundaria, Ciencias Naturales Primaria, Ciencias Naturales Secundaria, Educación Maternal, Alfabetización Inicial, Educación y Derechos Humanos, Problemática en Ciencias Sociales, Escritura y Literatura, Matemática Primaria, Matemática Secundaria, Políticas Socioeducativas, Educación Primaria y TIC, Educación y TIC.

<sup>83</sup> Módulo en el que los autores de este trabajo participaron desde 2014 como tutores (Secul, López y Viñas M.) y coordinadora de tutores (Viñas R.).

## Los entornos virtuales y la participación en los foros en una asignatura

- ❖ PÉREZ, PATRICIA | patogelptyg@gmail.com
- ❖ BELLONI, FEDERICO | fedebelloni2017@gmail.com
- ❖ SALDÍAS, ALEJANDRO | alejandrosaldias83@hotmail.com
- ❖ BARCELÓ, ANDRÉS | andresbarcelod@gmail.com
- ❖ TANEVITCH, ANDREA | atanevitch@yahoo.com.ar

Facultad de Odontología UNLP. Argentina.

### RESUMEN

El paradigma social de estos tiempos está atravesado por la tecnología y el acceso a la información por lo que las nuevas generaciones han crecido vinculadas a los medios digitales y han desarrollado habilidades de comunicación y gestión del conocimiento. El uso eficiente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics) en el proceso de enseñanza aprendizaje convellan al desarrollo de nuevos escenarios donde el rol del docente y del estudiante.

La mayoría de las asignaturas del pregrado de la Facultad de Odontología (UNLP) utilizan distintas herramientas disponibles en la plataforma Moodle como recursos textuales, acceso a documentos, actividades prácticas, evaluación de los alumnos, información y discusión en foros. Estos materiales complementan los contenidos recibidos en las actividades presenciales. En este marco describimos algunas dificultades planteadas en el uso de los entornos virtuales y la participación de docentes y alumnos en los foros de discusión. Además proponemos lineamientos y actividades para mejorar y potenciar el aprendizaje constructivo crítico y colaborativo mediante una herramienta virtual como es el foro.

**PALABRAS CLAVE:** Foro, Aprendizaje Colaborativo, Tics.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el paradigma social de estos tiempos denominado la “sociedad de la información o del conocimiento”, las nuevas generaciones (millennials) han crecido vinculadas a los medios digitales y han desarrollado habilidades de comunicación y gestión del conocimiento a los cuales se puede acceder sin limitación geográfica o temporal. Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se han incorporado en todos los ámbitos sociales, entre ellos el educativo (Almeida S, 2009). El uso eficiente de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje convellan al desarrollo de nuevos escenarios en el rol del docente y del estudiante.

En este sentido es fundamental que el profesor implemente *“estrategias innovadoras y modelos alternos que incluyan la enseñanza por medio de TIC, donde el alumno tenga un rol activo y mayor responsabilidad de su aprendizaje en el proceso”* (González Mariño, 2008). Es decir, el docente deja de ser el depositario del conocimiento que se imparte, asentando sus clases en la *“exposición verbal monóloga”* (Ortiz F, 2006) y el alumno deja de ser el que *“recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, ni de pensar por sí mismo y tomar posición frente al propio conocimiento”* (Morán Oviedo, 2004).

El uso de TIC o sofisticadas tecnologías no asegura un mejor aprendizaje. Más importante resulta cómo el docente facilita el aprendizaje mediante el diseño de experiencias de aprendizaje con diferentes perspectivas de un mismo tópico tal que, los estudiantes puedan interactuar entre ellos, animarse al estudio independiente y la autoevaluación. Como sostiene Julio Cabero Almenara (2007):

*“Las TIC, independientemente de su potencial instrumental y estético, son solamente medios y recursos didácticos, que deben ser movilizados por el profesor cuando les puedan resolver un problema comunicativo o le ayuden a crear un entorno diferente y propicio para el aprendizaje. No son por tanto la panacea que van a resolver los problemas educativos, es más, algunas veces incluso los aumentan, cuando como por ejemplo el profesorado abandona su práctica educativa a las TIC”* (p: 6).

Frente a los métodos tradicionales, los recursos tecnológicos permiten presentar los contenidos de otra manera. Las TIC ofrecen una presentación multimedia, donde podemos utilizar imágenes estáticas, imágenes en movimiento, imágenes tridimensionales, sonidos; es decir, recurrir a otros códigos de lenguaje además del verbal.

Esta diversificación en la presentación de la información pueden potenciar los diferentes tipos de inteligencias de los sujetos favoreciendo las características de cada uno de trabajar con unos códigos mejor que con otros (Cabero Almenara, 2007).

El aula virtual es un entorno de aprendizaje activo y flexible que permite la interacción continua y dinámica de todos los integrantes (Seno, 2015).

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, Entorno de aprendizaje dinámico modularmente orientado a objetos), es uno de los entornos virtuales de aprendizaje más ampliamente utilizados en la actualidad (Pérez Casales R, 2008). Ofrece varios servicios y recursos que posibilitan actividades tales como realizar consultas, cuestionarios, charlas, foros, glosarios, encuestas, talleres, etc.

Moodle presenta algunas ventajas con respecto a otros formatos: es un software libre por lo que puede modificarse para ser adaptado a distintas necesidades; permite monitorear la actividad de los usuarios (acceso a recursos, calificaciones, participación en foros chats, etc.); las opciones de interacción facilita la comunicación; estimula el trabajo independiente y las actividades no presenciales; disminuye las restricciones temporales y espaciales (Pérez Casales R, 2008).

El trabajo en Moodle se centra en la creación y actualización de cursos gestionados por los profesores y en la atención de los usuarios que son matriculados como estudiantes. Además, ofrece varios servicios y recursos que posibilitan la comunicación en línea entre profesores y estudiantes, ya sea vinculada a alguna actividad lectiva o no (Pérez Casales R, 2008).

Mediante los módulos de esta plataforma, los estudiantes cuentan con más materiales que complementan y/o refuerzan los contenidos programáticos. La mayoría de estos materiales son confeccionados por los profesores de la asignatura y en ellos aparecen los contenidos con los enfoques vistos en el aula.

En este marco describimos algunas dificultades planteadas en el uso de los entornos virtuales y la participación de docentes y alumnos en los foros de discusión. Además proponemos

lineamientos y actividades para mejorar y potenciar el aprendizaje constructivo crítico y colaborativo mediante una herramienta virtual como es el foro.

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

Todas las asignaturas de la carrera de Odontología (UNLP) tienen presencia en la plataforma Moodle. La mayoría, utiliza distintas herramientas provistas en la plataforma, entre ellas los recursos textuales, el acceso a documentos, actividades prácticas, evaluación de los alumnos, información y discusión en foros. Generalmente, estos materiales complementan los contenidos recibidos en las actividades presenciales.

Nuestra asignatura Histología y Embriología tiene la particularidad curricular de pertenecer simultáneamente, al Departamento de Ciencias Biológicas, Básicas y Aplicadas y al de Odontología Rehabilitadora por lo que se constituye en materia nodal para la integración básica- clínica. Por ello, promovemos el aprendizaje de los contenidos relacionados con la situación clínica contextualizada adecuada al nivel de conocimientos del alumno, mediante estrategias como la resolución de problemas y discusión de casos clínicos. Como expresa Edgar Morín (1999):

*“El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido”* (15).

Se compone de dos cursos; Histología y Embriología I que comprende contenidos generales tales como el desarrollo intrauterino y la descripción histológica de tejidos, órganos y sistemas; se cursa el primer año de la Carrera. E Histología y Embriología II que trata contenidos del Sistema Estomatognático propios de la odontología y se ubica en el segundo año de la carrera. Pero nos atraviesa un problema común a varias de las asignaturas básicas: la extensión de los contenidos programáticos. Además, al ser una asignatura ubicada en los primeros años de la carrera, presenta dificultades inherentes a la disciplina, tales como el vocabulario y la interpretación y el análisis de preparados.



Para facilitar la adquisición de saberes trabajamos mediante múltiples recursos tanto en el aula como en los entornos virtuales disponibles en la facultad. En la plataforma virtual los estudiantes disponen de material didáctico complementario. El entorno no constituye un aula virtual de educación a distancia. Buscamos mayor participación y compromiso del alumno en el aprendizaje confiriéndole un rol protagónico.

Pero ¿por qué los entornos virtuales se consideran útiles para la enseñanza? Bautista (2006) sostiene que:

*“Proporcionan más flexibilidad al estudiante permitiéndole estudiar en cualquier momento y desde cualquier lugar siempre que tenga acceso a un ordenador y a Internet” (p. 11).*

Pero además proporciona otros beneficios tales como la administración del tiempo, competencias de búsqueda y gestión de la información, comunicativas (lenguaje escrito, lectura, interpretación), capacidad de aprender en forma independiente, competencias sociales (ética, responsabilidad, colaboración), destrezas del razonamiento, entre otras (Bautista G, 2006).

Las generaciones de estudiantes que recibimos en las aulas dedican gran parte de su tiempo a interactuar con medios digitales. Pero además, esta generación da por hecho que es posible realizar simultáneamente varias tareas con medios digitales tales como navegar en internet, mirar televisión, realizar tareas de estudio (Pedró, 2006). Están más familiarizados con el material visual que escrito, por lo que las imágenes, las animaciones y la música son más importantes que el texto escrito.

De allí resulta imperativo una adecuación de las estrategias didácticas a esta nueva modalidad de aprendizaje. Tradicionalmente, en el ámbito universitario, el alumno estudiaba principalmente de apuntes y libros. Con las TIC, EVA, e-learning y otros formatos virtuales se pretende transformar la información disponible en conocimiento y saberes específicos mediante recursos diversificados que puedan ser más apropiados para los jóvenes millennials. Coincidimos con el pensamiento expresado por Juan Carlos Tedesco (1998) en relación a la posibilidad que dan los medios tecnológicos, cada vez más poderosos y sofisticados, de

permitir acumular y hacer circular la información, aunque enfatizando que son instrumentos y no son fines en sí mismos.

Es así que la presencia de nuestra asignatura en la plataforma Moodle buscó crear un vínculo asincrónico con los estudiantes que les permitiera reforzar los contenidos trabajados en los seminarios y talleres, plantear dudas y despejarlas. Brindarles material didáctico para que pudieran abordar un contenido determinado de la materia desde distintos formatos (presentaciones digitales, guías de estudio, cuestionarios, guías de trabajos prácticos, preparados), en el momento que ellos dispusieran.

Una de las principales características de Moodle sobre otros sistemas es que está hecho en base a la pedagogía social constructivista, donde la comunicación tiene un espacio relevante en el camino de la construcción del conocimiento. Siendo el objetivo generar una experiencia de aprendizaje colaborativa, facilitando la interacción, la evaluación y cooperación entre iguales (Salinas, 2004).

El constructivismo es una teoría que *“propone que el ambiente de aprendizaje debe sostener múltiples perspectivas o interpretaciones de realidad, construcción de conocimiento, actividades basadas en experiencias ricas en contexto”* (Jonassen, 1991). Como lo expresa Hernández Requema (2008):

*“Esta teoría se centra en la construcción del conocimiento, no en su reproducción. Un componente importante del constructivismo es que la educación se enfoca en tareas auténticas. Estas tareas son las que tienen una relevancia y utilidad en el mundo real”* (p: 26).

Sin embargo, nos sorprendió el escaso uso de la plataforma. Muchos no completaban las actividades o ni siquiera accedían a la materia. Algunos planteaban las dudas generadas de las actividades virtuales en el aula, en lugar de utilizar la plataforma. Realizaban la descarga del material didáctico pero no utilizaron la comunicación con el docente y/o sus pares disponible mediante el foro.

Algunas posibles explicaciones se encuentran en el acceso voluntario al material de la plataforma. El espacio de intercambio no tenía lineamientos prefijados sobre su utilización y/o

posiblemente, no conseguimos crear una propuesta atractiva para que los alumnos interactúen masivamente en el espacio virtual.

El foro virtual educativo es una herramienta que brinda un *“espacio de comunicación formado por cuadros de diálogo en los que se van incluyendo mensajes que pueden ir clasificados temáticamente”* (Pérez Sánchez, 2005). Su carácter asincrónico hace posible, por un lado, que las contribuciones de los participantes permanezcan en el tiempo para que todos puedan disponer de ellos, o ser consultados en el momento que se desee. Por otro lado, permiten un mayor grado de reflexión en el material aportado. De esta manera los participantes pueden organizar y escribir ideas propias o reflexiones acerca de las contribuciones de otros participantes. El intento sistemático de comprender y evaluar las ideas y argumentos de los otros y los propios fomenta el desarrollo del pensamiento crítico (Luna Dávila, 2013).

En virtud de la problemática planteada es que proponemos algunos lineamientos considerando que potenciarán la participación de los alumnos y docentes en los foros virtuales.

- ***Con relación al material presentado en la plataforma***

Además de los formatos se utilizará un tema disparador del debate basado en la resolución de problemas. Para ello se seleccionará una situación problema en relación con un tema histofisiológico (en el curso I) o clínico (en el curso II) que incluya el análisis de varios conceptos interrelacionados. Para no sobrecargar de material al alumno, se realizará en momentos oportunos durante el desarrollo del programa. Queremos promover que los estudiantes aprendan a identificar la información necesaria para resolver un problema, dónde buscarla y encontrarla y usar esa información para resolverlo.

- ***Con relación al diseño de la plataforma***

Creemos que la interacción y discusión en pequeños grupos favorece el intercambio generando mayor confianza entre los participantes, superándola timidez y la vergüenza. En este aspecto, cada comisión contará con un espacio propio que tendrá como moderador a su propio docente.

- ***Con relación a la participación de los usuarios***

Existirá un docente moderador en cada espacio que además administrará el foro en cuanto a la presentación, objetivos, descripciones, fecha de apertura y cierre, metas al cierre del foro.

Cada comentario deben replicarlo todos los participantes (estudiantes) del foro.

Se incluirá la evaluación de las actividades. Se contemplará el número de intervenciones, la calidad de las contribuciones (redacción escritura, pertinencia), la colaboración para resolver dudas de otros compañeros. Además del respeto de las normas de cortesía. Estas pautas de evaluación se tendrán presentes al momento de la acreditación para la regularidad o promoción del curso.

A modo de ejemplo presentamos una situación clínica dimensionada y los aspectos relacionados con su análisis.

Situación clínica: *“La hipersensibilidad dentinaria o dentaria se caracteriza por un dolor breve y agudo que se origina como respuesta a un estímulo externo (generalmente bebidas o alimentos fríos) y que no puede atribuirse a ninguna otra forma de defecto o enfermedad dental”*

- ***Pregunta disparadora: ¿Por qué se produce la hipersensibilidad dentinaria?***

Este problema integra saberes correspondientes a distintas unidades temáticas del programa (Ilustración 1). El tema DENTINA involucra conceptos tales como estructura histológica, composición química, innervación, teorías de la sensibilidad, dentinas topográficas y reaccionales. Los aspectos ESMALTE y CEMENTO incluyen saberes sobre su estructura histológica, su relación con la dentina, características diferenciales. Los contenidos sobre el DESARROLLO EMBRIOLÓGICO del germen dental ayudan a comprender relación embriológica entre los tejidos involucrados y los casos de Choquet. PERIODONCIO DE PROTECCIÓN E INSERCIÓN incluye saberes sobre estructura histológica, relación con los tejidos duros del diente, funciones, evolución con la edad.

Se espera que durante las intervenciones los estudiantes realicen aportes relacionando conceptos, identifiquen estructuras histológicas en imágenes de microscopía con distintos

instrumentos, fundamenten sus respuestas, y efectúen una síntesis integradora de los tópicos relacionados con la explicación del problema.

El docente actuará como guía, es decir, su función no es responder preguntas sino generar interrogantes movilizadores y promover la reflexión y la búsqueda de la información para transformarla en conocimiento.

La Lic. Lourdes Aja Quiroga (2002) plantea las siguientes definiciones para información y conocimiento:

**“Información:** Forma social de existencia del conocimiento consolidada en una fuente determinada.

**Conocimiento:** Es un conjunto formado por información, reglas, interpretaciones y conexiones, ubicadas dentro de un contexto y una experiencia, adquirido por una organización, bien de una forma individual o institucional. El conocimiento sólo reside en un conocedor, una persona específica que lo interioriza racional o irracionalmente” (p. 7).



**Ilustración 1** Ejemplo de un problema clínico y sus tópicos relacionados

De esta manera, el alumno con la tutoría del docente puede aplicar los contenidos histológicos trabajados para la resolución del problema.

Las situaciones clínicas dimensionadas acercan al estudiante a saberes relacionados con asignaturas clínicas de años más avanzados y a su futura práctica profesional, fundando un conocimiento significativo y útil.

Consideramos que diseñar estas experiencias de enseñanza- aprendizaje mediadas por entornos virtuales y encontrar en los foros el espacio de intercambio, nos permite mejorar el nivel de análisis de los tópicos relacionados con el problema en cuestión, pues podemos disponer de mayor flexibilidad temporal para la discusión.

### 3. CONCLUSIONES

Uno de los desafíos de la educación está en superar la subutilización de las TIC. Esto implica un nuevo posicionamiento del docente y del alumno frente al proceso de enseñanza aprendizaje. En el ámbito universitario, el cambio resulta más lento pues el rol tradicional del docente como centro del saber, está más arraigado. Por eso, frecuentemente las TIC reproducen el pensamiento lineal tradicional en un formato digital, se constituyen en una forma de atraer la atención de los estudiantes o se utilizan para reemplazar las actividades presenciales por las virtuales.

Los estudiantes no suelen participar espontáneamente en los foros por lo que estos espacios deben ser diseñados cuidadosamente para cumplir con los objetivos pedagógicos. Además, la forma de participación en los foros educativos implica un aprendizaje más por parte del alumno, más allá de la fluidez con que maneje las herramientas virtuales.

Concluimos que las posibilidades de interacción e intercambio que brindan los entornos virtuales como son los foros generan desafíos de creatividad para el docente y de alfabetización para el alumno.

### BIBLIOGRAFÍA

Aja Quiroga, Lourdes. (2002). "Gestión de información, gestión del conocimiento y gestión de la calidad en las organizaciones". *ACIMED*, 10(5), 7-8. Recuperado en 10 de marzo de 2018 de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352002000500004&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000500004&lng=es&tlng=es).

Almeida S, F. J. (2009). "Las tecnologías de la Información y las comunicaciones en la universalización de la enseñanza médica". *Educ. Med. Sup*, 23(4), 261-71.

Bautista G, B. F. (2006). "Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje". Madrid: Ediciones Narcea.

Cabero Almenara, J. (2007). "Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades". *Tecnología y Educación Educativas*, Año 21(45), 1-16. Recuperado en 12 de marzo de 2018 de <http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1M92QZKRZ-XM42B8-1QZZ/caberne.pdfmarzo>

González Mariño, J. (2008). "TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento". *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC*, 5(2). Recuperado en 10 de marzo de 2018 de: <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/253964/340751>

González, I. (2014). "El porqué de las TIC en educación". Universidad Santa María. Venezuela: Programa de Especialización, Planificación y Evaluación de la Educación.

Hernández Requena, S. (2008). "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje". *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento RUSC*, 5(2), 26-35. Recuperado en 12 de marzo de 2018 de <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/253968/340755>

Jonassen, D. (1991). "Evaluating Constructivistic Learning". *Educational Technology*, 31(9), 28-33.

Luna Dávila, P. (2013). "Los foros virtuales educativos: una propuesta innovadora que propicia la evaluación desde una perspectiva social-cognitiva". *Revista mexicana de bachillerato a distancia* (10). Recuperado en 10 de marzo de 2018 de <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=los-foros-virtuales-educativos-una-propuesta-innovadora-que-propicia-la-evaluacion-desde-una-perspectiva-social-cognitiva>

Morán Oviedo, P. (2004). "La docencia como recreación y construcción del conocimiento". *Sentido pedagógico de la investigación en el aula. Perfiles Educativos*, 26(105-106).

Morín, E. (1999). "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". París: UNESCO-Santillana

Ortiz F, E. S. (2006). "Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión". Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, Año 1(4).

Pedró, F. (mayo de 2006). "Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza". OECD-CERI. Recuperado en 9 de marzo de 2018 de <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/2431/Aprender%20en%20el%20Nuevo%20Milenio%3A%20Un%20desaf%C3%ADo%20a%20nuestra%20visi%C3%B3n%20de%20las%20tecnolog%C3%ADas%20y%20la%20ense%C3%B1anza.pdf?sequence=1>

Pérez Casales R, R. C. (2008). "Algunas experiencias didácticas en el entorno de la plataforma Moodle". Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales, 5(10), 1-10.

Pérez Sánchez, L. (2005). "El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso". II Jornadas Escuela y Tic. Forum Novadors. Recuperado en 12 de marzo de 2018 de [http://webs.ono.com/lopesan/DOCUMENTOS/Ponencia\\_Valencia05.pdf](http://webs.ono.com/lopesan/DOCUMENTOS/Ponencia_Valencia05.pdf)

Salinas, J. (2004). "Cambios Metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza aprendizaje". Bordón. Revista de pedagogía, 56(3-4), 469- 481. Recuperado en 10 de marzo de 2018 de [https://www.researchgate.net/publication/39214325\\_Cambios\\_metodologicos\\_con\\_las\\_TIC\\_estrategias\\_didacticas\\_y\\_entornos\\_virtuales\\_de\\_enseñanza-aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/39214325_Cambios_metodologicos_con_las_TIC_estrategias_didacticas_y_entornos_virtuales_de_enseñanza-aprendizaje)

Seno, V. (2015). "Una experiencia con Moodle". Mendoza: UN Cuyo. Recuperado en 9 de marzo de 2018 de <http://www.universidad.com.ar/experiencia-e-learning-en-la-universidad-relato-de-una-experiencia-con-moodle>

Tedesco, JC (1998). "Educación y Sociedad del Conocimiento y de la Información". Rev. Colombiana de Educación, N° 36-37. Recuperado en 10 de marzo de 2018 de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5876/4860>



## Comunidades de aprendizaje sustentables en la sociedad del conocimiento

❖ **LAPLAGNE, MARÍA CRISTINA** | claplagne@unsj.edu.ar

**Universidad Nacional de San Juan | Facultad de Ingeniería, Argentina**

### RESUMEN

Este trabajo pretende demostrar cómo la incorporación de las Neuro-ciencias en su transdisciplinariedad inmanente permite contribuir a una educación centrada en la sustentabilidad. Esta es la base constitutiva misma de las comunidades de aprendizaje en las que las tecnologías para el conocimiento, el desarrollo personal y el empoderamiento dan acceso a estructuras teórico-prácticas de las secuencias didácticas. Mediante la tecnología aplicada a la educación se pueden ganar espacios de inclusión, accesibilidad, competencia y creatividad, esto es, en innovaciones curriculares especialmente, en el nivel superior.

La propuesta de constitución y la estructura de la comunidad de aprendizaje como experiencia innovadora, sus actividades, las competencias de los miembros y las mediciones de tales logros se describen mediante las herramientas y extrapolaciones neuro-científicas que se siguieron para comprender la importancia de generar nuevos modos de acercarse al conocimiento en sistemas retentivos e inclusivos.

Finalmente, este trabajo exhibe algunas conclusiones alcanzadas hasta el momento, a fin de ser revisadas críticamente, a la luz de la teoría de los sistemas y de la actividad de Engeström (2014), de la teoría de la complejidad y transdisciplinariedad (Morín, 2000; Barraza Macías y Rodríguez, 2010) y del paradigma sociocultural.

**PALABRAS CLAVE:** Comunidades, Sustentables, Sociedad, Conocimiento, Inclusión

## INTRODUCCIÓN

Decir que la ciencia moderna se mueve hacia un conjunto general de conocimientos en direcciones paralelas a las diversas sociedades humanas, en un mundo signado por la globalización es referirse compulsivamente, a los acelerados procesos de desarrollo tecnológico. Lo importante es destacar que en el presente global del siglo XXI, los continuos progresos de las nuevas herramientas determinan un futuro en permanente construcción y transformación. Esto implica nuevos docentes y modelos de abordaje de la educación, concebida para el propio desarrollo del hombre, entendido en cada ejemplar como el conjunto de la especie humana y no, solamente, como individuo /sujeto de la educación inserto en un sistema que provee conocimiento y formación acabada.

Esta nueva perspectiva demanda a los actores del sistema educativo superior un centro de observancia práctica, didáctica y epistemológica no sólo capaz de repensarse permanentemente; sino que aspire a lograr a través de la superposición teleológica de los roles una necesaria nueva docencia que transforme e inspire. Este centro de observación debe ser gestado en el espacio común conformado por la adecuación a las demandas del siglo en las dimensiones siguientes, la experticia del estado del arte de los conocimientos del área específica, la capacidad para gestionar las herramientas provistas por la tecnología educativa y la competencia docente para activar creativamente los procesos de aprendizaje.

## DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Bajo los anteriores principios se encaró la generación del nuevo currículo basado en la integración de dos cátedras – Química e Inglés–mediante TIC en un curso virtual de B-learning con acceso presencial pro-evaluación, con valoración rubricada por los pares. Las mediciones debieron ser calculadas mediante escalas de avalúo centradas en la resolución de problemas reales del campo de las ciencias exactas con textos expresados en el idioma extranjero. Los problemas fueron propuestos por los propios alumnos en proyectos centrados en competencias relativas al campo de la sustentabilidad energética y la ecología educativa y fueron abordados desde la integración de contenidos disciplinares para alcanzar competencias

en la lengua inglesa y en Química. Una vez aprobado el curso con su consecuente ganancia de créditos/puntos, los alumnos promocionales del curso sumaban estos últimos a sus notas finales en ambas asignaturas. En muchos casos, esta suma permitió que alumnos desaprobados alcanzaran la regularidad con la consecuencia de continuar preparándose en una o en las dos asignaturas. De este modo, se retuvo la matrícula y se le dio mayor acceso a los alumnos en desventaja, esto es, a aquellos sujetos cuyas escuelas de procedencia adolecían de práctica intensiva o comunicativa en el idioma y/o de rutinas y prácticas pedagógicas críticas, esto es, de competencias en procesos de pensamiento superior como razonamiento, deducción y extrapolación al resolver problemas en Química Superior.

Por otra parte, la innovación permitió a los docentes del equipo de investigación medir los procesos cognitivos que progresaron a medida que los alumnos desarrollaban gradualmente las competencias a las que apuntaba el curso. Desde las Neuro-ciencias, se incorporaron hallazgos de proyectos anteriores sobre procesos superiores de pensamiento inferencial y deductivo/asociativo (Nosko y Wood, 2011). El pensamiento crítico y la construcción de la comprensión se caracterizó por un desarrollo continuo ascendente, con algunas instancias de re-troceso marcada por escasa retención de contenidos y débiles enlaces asociativos en el campo de la Química.

La accesibilidad se mantuvo alta durante el ciclo, alcanzando una presencia medida en porcentaje de asistencia y cantidad de interacciones registradas en el foro y las redes sociales creadas para el curso. Se registró un descenso durante la última quincena de setiembre y la primera de octubre. Desde la creatividad del equipo, se solucionó el inconveniente con la incorporación de juegos de enlaces molares en 3D.

Los videos y enlaces con recursos masivos abiertos permitieron incentivar al alumnado a descubrir algunas tendencias cognitivas del cerebro; como por ejemplo, la del rechazo al cambio de conductas y comportamientos. Se realizó mediante la generación de nuevos contenidos e hipervínculos, los que a su vez les hicieron ganar tiempo al momento de resolver un problema. Desde la dimensión de la evaluación, la experiencia permitió una nueva manera de autoclasificarse. Por una parte, la aplicación de los constructos neuro-didácticos, nos permitió registrar los niveles cognitivos, caracterizarlos por edad, competencia e interés, diferenciarlos por parámetros de tiempos y dificultades relativas a la cognición al momento de la evaluación

de la propuesta. Por otro lado, permitió a los alumnos involucrarse en el proceso evaluativo siendo ellos mismos los responsables de la auto y hetero-evaluación de los resultados finales.

### **MARCO CONCEPTUAL-METODOLÓGICO**

Lograr una currícula diferente con integración de cátedras implica trabajar con las teorías de la complejidad, tal como lo visualizaba Morin (2000) y lo enfatiza Dolors Reig (2013). Los constructos teóricos de soporte hacen referencia a un modificación global en la cual, el sistema educativo y/o de la cátedra pierde en especificidad y gana en la interacción de los factores gestantes de situaciones y causalidades didácticas y sociales. Engeström (2014) remarca la imposibilidad de un solo modelo epistemológico que pueda dar cuenta de la inmensa variedad de disparadores del nuevo pensamiento de los alumnos actuales. Atender tales complejidades implica una nueva y transformadora actividad (Engeström, 2016) que permite la constante expansión del trabajo cognitivo de los miembros de las comunidades educativas.

La sistematización de los nuevos recursos que ofrece la tecnología- TIC, TAC o TEP- comprende el usufructo de lo inacabado y de lo modificable, lo cual a su vez permite pensar en el conocimiento y la ciencia como una progresión en constante evolución (Schön, 1983). Los resultados obtenidos permiten que aseveremos que los roles docentes ante la virtualidad (Reig, 2013) generan en los educadores y en los estudiantes capacidades diferentes al momento de participar y comunicarse en línea. Como miembros de un nuevo estilo de conformación social y de una nueva cultura mundial, la red constituye nuestra cotidianeidad y debiera ser una condición inexcusable de garantías sociales de igualdad de oportunidades. Sin embargo, a los inmigrantes digitales, esto es a los docentes, esta nueva sociedad nos interpela la creatividad, la identidad, el incumbente de rol y desestabiliza nuestro ejercicio profesional. Tanto a alumnos como profesores, se nos presenta como una configuración abierta al crecimiento y al pensamiento crítico. Nos invita a generar y guiar procesos de cognición diferentes en ámbitos educativos, económicos, culturales y sociales (Equinet, 2015; Comisión Europea, 2014).

La actividad de la docencia universitaria precisa de varias teorías para ser descripta, comprendida, analizada y sólo entonces, mejorada (Hilbert, 2015; Greenberg, 2007). Una vez que tales procesos sean debidamente acabados, se puede proceder a la incorporación de

nuevos diseños creativos que fecundan la inclusión social (Farmer, 2011; Pernia Aguilar, 2015). La comprensión y resignificación final de las secuencias didácticas nunca termina, por el contrario, evoluciona y se transforma, promueve nuevas actividades y desarrollos del conocimiento (Engeström, 2014), tal como ha ocurrido con la propuesta que se presenta en este trabajo. Este nuevo ciclo nos desafía con la incorporación de nuevos contenidos ante la propuesta departamental de articulación intracátedras.

## RESULTADOS

Como se expresa en el apartado anterior, la era de la información nos impone modificar contextos y entornos didácticos bajo nuevos códigos. Los resultados efectivamente, se gestan y permiten el acontecer de vicisitudes que interpelan la solvencia didáctica; pero, los logros son altamente deseables.

En nuestro caso la estadística educativa demostró un porcentaje de retención de matrícula superior a los porcentajes detectados para ciclos anteriores, tanto en Química como en Inglés; alcanzando al por ciento- 19,7%.

Además, se descubrieron instancias de crecimiento en la cooperación, la creatividad y la inclusión. Se logró un aumento en la media y la moda de aprobación superior al 0,87 en ambos espacios curriculares. Al esclarecer los principios guía y los hilos conductores de las asignaturas involucradas en la virtualidad, se aseguró un uso orientador de los procesos de cognición.

Por otra parte, a fin de evaluar la experiencia, al ser indagados en las encuestas metacognitivas, los alumnos expresaron como ventajas las siguientes posibilidades alcanzadas con el trabajo virtual:

- Aula de idiomas con disponibilidad que garantiza un libre acceso a la tecnología;
- Innovación en un programa difícil;
- Uso real de inclusión y retención de los alumnos inscriptos (este objetivo, entre otros fue compartido con los alumnos al momento de presentar la experiencia);
- Destacada integración de principios ecológicos, éticos y creativos;

- Uso diferente e innovador de la lengua inglesa para trabajar con un escaso nivel comunicativo previo;
- Integración coherente de dos cátedras diferentes.

Además, se confirmó la necesidad de elaboración de materiales virtuales de aprendizaje desafiantes y de alta motivación extrínseca. El curso fue a posteriori reconfigurado para otorgar nuevas mejoras a los contenidos de base en función de las críticas de los propios usuarios.

Finalmente, acorde con los aportes del equipo docente al momento de brindar sus apreciaciones sobre la experiencia, se puede concluir que lo difícil no fueron las instancias objetivas y respetuosas de las mediciones en las rúbricas, como tampoco lo fue el modelo de la teoría de la actividad y expansión que sustentaba al curso; sino toda la integración previa para gestar el currículo del mismo. Se considera que la causa reside en la significación colectiva de la independencia y libertad de cátedra. Por el contrario, con políticas educativas basadas en la virtualidad, el centro de la acción e innovación se ubica en la yuxtaposición de varias competencias docentes; siendo la creatividad, la solidaridad y la búsqueda de la inclusión las características primordiales las que transforman las currículas.

### **ALCANCES DESARROLLADOS**

La innovación presentada en nuestras áreas con el uso de problemas y planteos desafiantes y con recursos educativos virtuales basados en proyectos, nos permite expresar que las rutinas pedagógicas gestadas y aceptadas en el siglo XX no promueven corolarios de igualdad, como tampoco de incorporación de nuevos modelos epistemológicos. Modificarlas es un derecho y una obligación para trasgredir proactivamente las currículas y competencias necesarias de jóvenes que abrirán sus campos laborales en el siglo XXI eficazmente. La inclusión y la sustentabilidad -en términos de sistemas educativos ecológicamente aceptables- se puede alcanzar, como se logró en este caso mediante programas innovadores que propician una mayor retención de matrícula estudiantil. Las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento incentivan el uso de enfoques metodológicos empoderadores, con articulación de campos del

saber. Estos desafíos se caracterizan por una ergonomía dinámica, facilitando la participación voluntaria en proyectos educativos.

Por último, se puede afirmar que la formación del siglo pasado para profesores del nivel superior acarrea implícitamente un rechazo a la incorporación de nuevos modelos de pensamiento y de acción didáctica. El inicio del proceso de cambio comienza en la articulación del conocimiento. Docentes de otro siglo precisan actualizar y mejorar sus prácticas para formar acabadamente a los nuevos profesionales. Sin embargo, lo nuevo es incompleto y continúa un proceso de cambio permanente; por lo cual es un desafío constante. Surgen así mismo, nuevos interrogantes centrados en la capacidad de liberarse del viejo paradigma y de trascender políticas educativas gestadas para sistemas estancos.

## BIBLIOGRAFÍA

*Barraza Macías, A. y Rodríguez, O. (2010). "Estres de examen, variables moduladoras y repro-bación escolar". En: Revista Internacional de Psicología, Nº2 Vol.11. Disponible en: <https://scholar.google.com/citations?user=GN4zYA8AAAAJ&>*

*Comisión Europea (2014). "Digital Inclusion and Skills. Digital Agenda Scoreboard". Disponible en: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/scoreboard-2014-digital-inclusion-and-skills-eu-2014>*

*Engeström, Y. (2016). "Expansive learning at work: Towards an activity theoretical reconcep-tualization". En: Journal of education and work. Nº 1 Vol. 14. Pp133-156. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2016.1189119>*

*Engeström, Y. (2014). "Learning by expanding. Second Edition". London: Cambridge University Press.*

*EQUINET (2015). "10º Conference of the European Network of Equality Bodies". Disponible en: <http://www.equineteurope.org/>*

*Farmer, L. (2011). "Teaching Digital Citizenship". En: Actas de Global Time International Con-gress. Disponible en: <http://www.editlib.org/p/37093>*

*Fischer, G. (1991). "Supporting Learning on Demand with Design Environments". En: Interna-tional Conference on the Learning Sciences, pp. 165-172.*

Greenberg, D. (2007). *"Announcing a New School: The Sudbury Valley School"*. Massachusetts: School Press.

Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2010). *"Metodología de Investigación"*. 5ª Edición. México: Free Libros- Mc Graw Hill/ Interamericana Editores.

Hilbert, M. (2015). *"La Tecnología Digital y Cambio Social"*. Open Course on-line de la Universidad de California. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xR4sQ3f6tW8&list=PLtjBSCvWCU3rNm46D3R85efM0hrzjuAlg>

Hurtado de la Barrera, J. (2008). *"Metodología de la investigación, una comprensión holística"*. Caracas, Ediciones Quirón - Sypal.

Millan, T. (2008). *"Metodología de la investigación. Investigación Cualitativa"*. Disponible en: <https://metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/29/investigacion-cualitativa/>

Morin, E (2000). *"Los siete saberes necesarios para la educación del futuro"*. México D: F., Siglo XXI Editores.

Nosko, A., y Wood, E. (2011). *"Learning in the Digital Age with SNSs: Creating a Profile"*. En B. White, I. King, & P. Tsang (Eds.), *Social Media Tools and Platforms in Learning Environments* (pp. 399-418). Springer; Berlin: Heidelberg. Disponible en: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-20392-3\\_24](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-20392-3_24)

Pernia Aguilar, A. (2015). *"El modelo de las escuelas democráticas. La escuela Sudbury"*. En: *Revista Calidad y Evaluación Educativa*. UPEL: IPR. Disponible: <http://calidadyevaluacioneducativa.blogspot.com.ar/2015/05/el-modelo-de-las-escuelas-democraticas>

Reig, D. (2014). *"Aprendizaje social, Móvil y Gamificado para los Millennial"*. En *Blog spot: El Caparazón*. Disponible en: <http://www.dreig.eu/caparazon/2014/02/17/aprendizaje-social-millennials/>

Reig, D. (2013). *"Los Jóvenes en la era de la hiperconectividad, Tendencias, claves y miradas"*. Madrid: Fundación Encuentro, Fundación Telefónica.

Schön, D. A. (1983). *"The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action"*. NY: Basic Books.



## Nada se pierde, todo se transforma. Uso de una aplicación para celulares que los transforma en herramienta para aprender histología

- ❖ **MERLO, DIEGO** | merlodiego@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **GIGENA, CINTIA GISELE** | cingigena@gmail.com
- ❖ **FELIPE, PABLO** | felipepablo@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **BARRASA, EMANUEL** | emanuelbarrasaa@hotmail.com.
- ❖ **LAZO, GABRIEL EDUARDO** | lazogabriel@folp.unlp.edu.ar

**FOUNLP. Argentina.**

### **RESUMEN**

En el trabajo relatamos la experiencia llevada a cabo en la Asignatura Histología y Embriología Curso I durante el segundo cuatrimestre del año 2017, en la cual se puso en práctica una aplicación para dispositivos móviles desarrollada por los docentes asesorados por personal idóneo en informática.

La intervención se generó desde la necesidad de utilizar el celular en el aula como una herramienta de aprendizaje y no de distracción.

Se detallan los contenidos incluidos en la aplicación y los resultados de su utilización. Con la herramienta Google Analytics se pudo ponderar y evidenciar el grado de aceptación por parte de los alumnos cursantes.

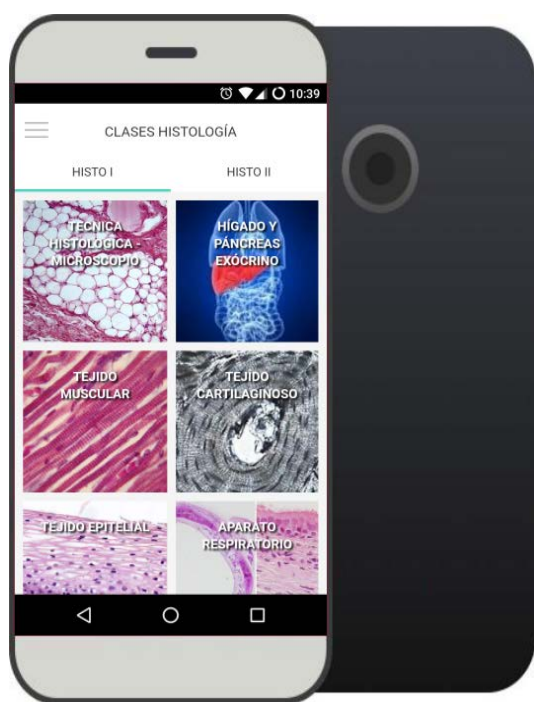
**PALABRAS CLAVE:** Tic'S, Dispositivos Móviles, Enseñanza, Aprendizaje, Aplicación.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las diferentes formas de acceso a la información nos interpelan como docentes desafiándonos a buscar nuevas estrategias a través de las cuales implementar nuestras prácticas de enseñanza.

En nuestra experiencia, durante los últimos años, hemos visto que el teléfono celular es una de las herramientas más usadas por los estudiantes para buscar información ante los requerimientos del docente durante el desarrollo de la parte práctica de la asignatura en el aula taller. Sin embargo el uso del celular en las aulas no es exclusivamente académico sino que también se hace presente como un elemento de distracción que interfiere durante el desarrollo de la clase en el aula.

Esta situación nos animó a pensar la posibilidad de incorporar al teléfono móvil como una herramienta de estudio y no de distracción.



La solicitud de búsqueda de información a través de internet hubiese sido la manera más fácil de darle utilidad al teléfono en el aula. Sin embargo, esta estrategia no nos resultó convincente debido a la imposibilidad de unificar los contenidos que cada alumno buscaba, debiendo el docente controlar las fuentes de información que cada estudiante aportaba. Por otro lado, ese material encontrado en la WEB era difícil de recuperar al momento de querer utilizarlo en otra oportunidad si no se había hecho una búsqueda guiada, teniendo la precaución de guardar las direcciones en donde el material era encontrado.

Los nuevos modelos de aprendizaje que constituyen el Mobile Learning donde se destacan el “aula invertida” y “el trae tu propio dispositivo” en los cuales los profesores brindan los materiales que distribuyen para que los usuarios accedan a los contenidos desde el lugar físico que se encuentren desde sus propios

dispositivos (Trabaldo. Soraide.Kamijo 2017) nos orientó hacia la búsqueda de una solución para la problemática planteada.

Cuando el docente incorpora nuevas tecnologías suele buscar la misma aspiración: facilitar la tarea, asegurar la comprensión, acudir en su ayuda frente a los temas de difícil comprensión. (Litwin 2004)

Con la idea de simplificar por un lado el acceso a la información por parte de los estudiantes y por el otro simplificar la tarea del docente unificando los contenidos a los cuales acceden los estudiantes, fue que pensamos en el desarrollo de una aplicación para dispositivos móviles.

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

Así, desde la asignatura Histología y Embriología de la facultad de Odontología de la UNLP se desarrolló la aplicación HISTOFOLP. Ésta es una aplicación para dispositivos móviles que permite a los estudiantes y docentes acceder a los contenidos de la asignatura de forma directa y sin conexión a internet.

La aplicación está disponible para todos los celulares Android y puede descargarse a través de la Playstore (tienda de aplicaciones oficial de Android).

La aplicación cuenta con las presentaciones utilizadas en el desarrollo de cada una de las clases teóricas en archivos de formato PDF. La elección del formato impide la modificación de los contenidos y permite reducir el tamaño de los archivos sin perder la calidad. Esta última condición es muy importante en nuestra disciplina debido a la gran cantidad de imágenes que se utilizan para su estudio.

También están disponibles en la aplicación las guías de lectura y trabajo que se utilizan para el desarrollo de las clases con la modalidad de aula taller.

De esta manera, los estudiantes tienen en sus teléfonos celulares una herramienta que les permite el acceso rápido y preciso a la información. Esto se ve facilitado ya que la aplicación cuenta con un buscador mediante el cual con sólo escribir una palabra clave o el tema de una unidad se accede a todos aquellos párrafos en los cuales aparece el material buscado.

Asimismo, permite la impresión de los archivos en el caso de que el estudiante así lo desee.

Dentro de la aplicación también se puede acceder a las diferentes guías de lectura y desarrollo de las prácticas que se solicitan en el aula taller. Así, el aprendizaje individual y colaborativo se hace realidad a través de estas tecnologías. (Tagua, 2017).

Como la intención fue crear una herramienta global a la hora del estudio de la materia, esta aplicación está disponible para todos los celulares Android pudiendo ser descargada a través de la Play Store (tienda de aplicaciones oficial de Android).

Como resultados inmediatos observados en nuestra práctica docente desarrolladas en el segundo cuatrimestre del año 2017 durante el Curso I de la asignatura evidenciamos que la aplicación:

- Presentó una inmediata aceptación por parte de los estudiantes.
- Simplificó la forma de acceso al material para desarrollar la parte práctica de la asignatura.
- Sirvió como herramienta de repaso continuo.
- Unificó conceptos entre los estudiantes.
- Unificó criterios en cuanto al tratamiento de los contenidos en el plantel docente.
- Permitió una interacción fluida entre los estudiantes, y entre los estudiantes y el docente.
- Se transformó en una herramienta de consulta permanente una vez finalizada la cursada, ya sea para rendir el examen final o como apoyo para el desarrollo de otras asignaturas que requieran el repaso de los contenidos desarrollados en histología.

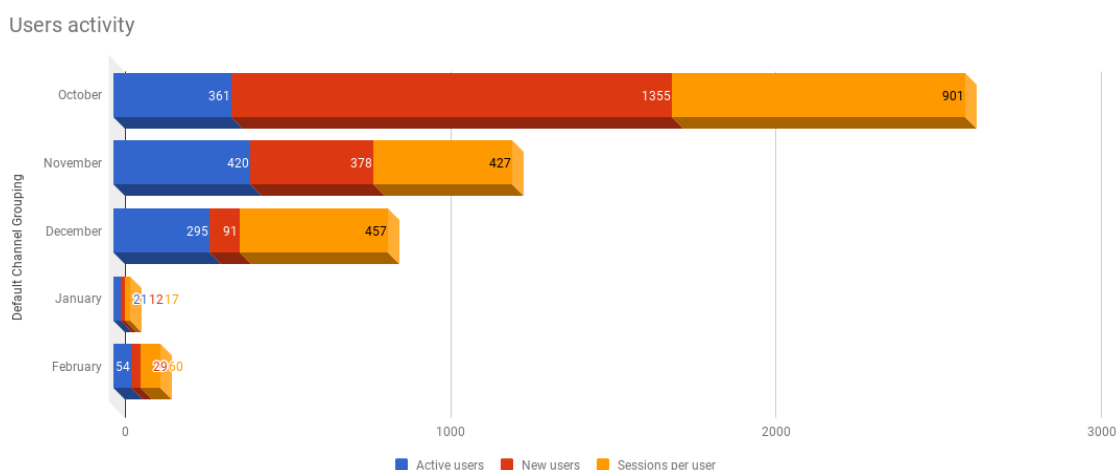
Más allá de los efectos positivos que pudimos percibir al concluir la cursada haciendo el análisis del desarrollo de nuestras prácticas durante el cuatrimestre, se utilizó una herramienta disponible para desarrolladores que permite evaluar los resultados de una aplicación en tiempo real.

**Del análisis realizado se obtuvieron las siguientes evidencias:**

El gráfico 1 muestra que al momento de hacer disponible la primera versión de la aplicación los valores de nuevos usuarios se dispararon por encima de los 1000, esta cifra cayó notablemente en los meses sucesivos. Eso era lo esperable, ya que los cálculos de descargas iniciales suelen

incluir curiosos y entusiastas de probar nuevas aplicaciones. Pero pasado el período de lanzamiento, el nicho de aceptación (compuesto por los usuarios activos) se mantuvo en promedios de 300 usuarios sobre un total de 431 alumnos que cursaron la asignatura.

En el gráfico podemos apreciar el aumento de usuarios recurrentes en noviembre y la natural baja de actividad registrada en enero.



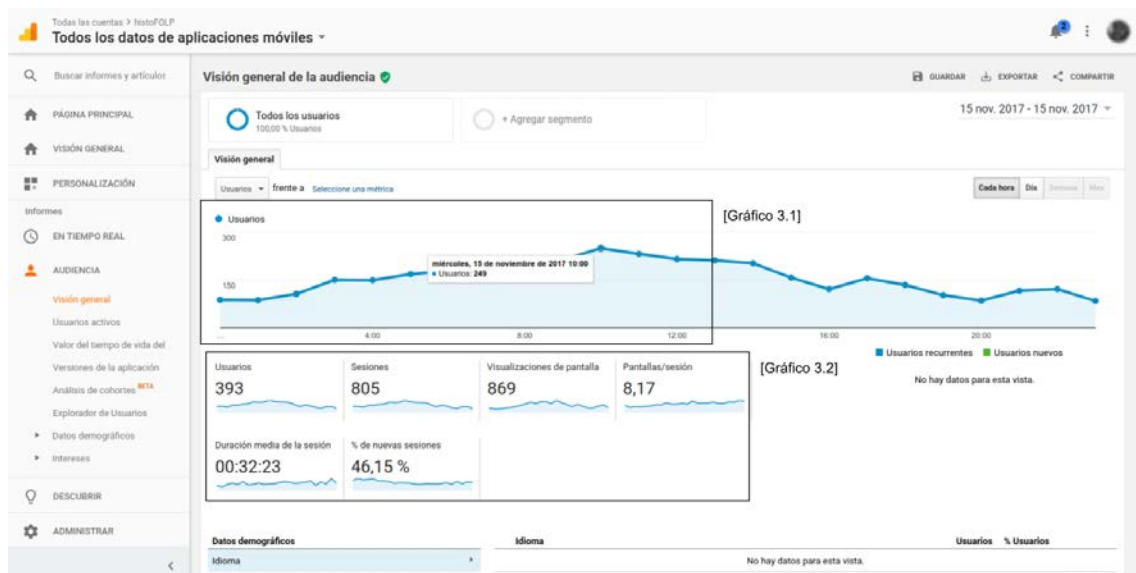
**Gráfico 1**

Otro punto a tener en cuenta es el tiempo promedio que pasan los estudiantes (usuarios activos) dentro de la aplicación. En el gráfico 2 se muestran los promedios diarios, evidenciando que durante los meses de octubre, noviembre y diciembre superaron la hora de permanencia.

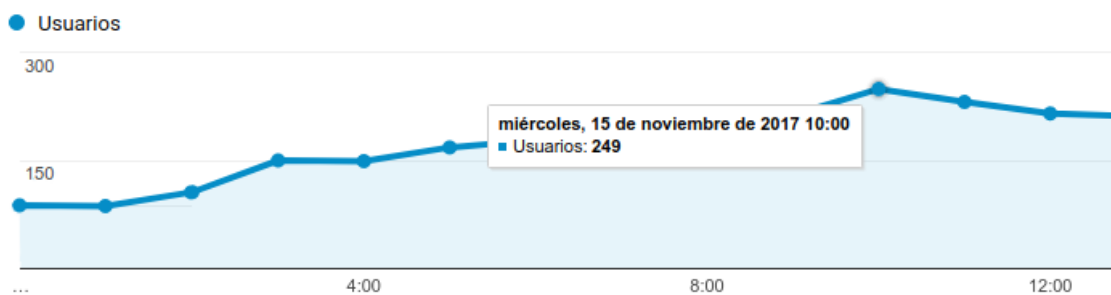
Default Channel Grouping	Session Average Per User
October	1:41:55
November	2:18:49
December	0:57:09
January	0:02:00
February	0:22:38

**Grafico 2**

Con el uso de la herramienta Google Analytics es posible analizar un día testigo, para hacer evaluaciones de campo y analizar comportamientos. Así, en el gráfico 3 se muestra a modo de ejemplo lo sucedido el día 15 de noviembre de 2017.



*En el gráfico 3.1 se observa el grado de aceptación de la aplicación por parte de los usuarios en el día testigo.*



En el gráfico 3.2 se observa el muestreo de sesiones de los usuarios el cual indica que la aplicación fue consultada varias veces durante el día testigo con un tiempo promedio de 32 minutos por cada una de esas sesiones. Al comparar estos resultados con el período inicial

(momento del lanzamiento de la versión) se notó un incremento del 46 % en la cantidad de consultas por sesión. Incremento que, como vimos en gráficos anteriores, se mantuvo hasta el final del ciclo lectivo.



**Gráfico 3.2**

### 3. CONCLUSIONES

Como conclusión podemos decir que los objetivos planteados que nos llevaron a pensar en el desarrollo de la aplicación fueron cumplidos.

Los estudiantes aceptaron satisfactoriamente la nueva forma de distribución de contenidos propuesta por la asignatura. La aplicación no sólo permitió el acceso seguro a los contenidos requeridos para el desarrollo y aprobación de la materia sino que les brindó la posibilidad de permitir el repaso constante, siendo accesible en todo momento y lugar aún fuera del horario de cursadas. Otro aspecto importante fue el ahorro por parte de los estudiantes del gasto en fotocopias al poder acceder al material requerido en forma gratuita desde su teléfono celular. Queremos recalcar que con la aplicación no pretendemos suplantar los libros de texto como material fundamental para estudiar histología y embriología. Simplemente, la utilizamos como una herramienta que guía en el recorrido de la asignatura, unificando criterios, manteniendo el orden de los contenidos para poder integrarlos y destacando los puntos fundamentales a los cuales el estudiante se debe remitir en la bibliografía.

## BIBLIOGRAFÍA

Litwin, E. (2004). "Prácticas con Tecnologías". *Praxis Educativa (Arg)*, núm. 8, 2004, pp. 10-17 Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina.

Tagua M. (2017). "Innovación educativa: Aprendizaje ubicuo con herramientas móviles". Libro de Memorias. 4º Jornadas de TIC e innovación en el aula UNLP. Más Allá del Aula Virtual. "Otros horizontes, otros desafíos" (p.90-95). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65078> Consultado 9/3/2018.

Trabaldo, S, Soraide. M yKamijo, M. (2017). "Diseño y desarrollo de materiales de aprendizaje personalizados en dispositivos móviles para diferentes asignaturas". Libro de Memorias. 4º Jornadas de TIC e innovación en el aula UNLP. Más Allá del Aula Virtual. "Otros horizontes, otros desafíos". (p.49-55). Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65078> Consultado 9/3/2018.



## Alfabetización Académica en Inglés a través de un curso SPOC

- ❖ MAILHES, VERÓNICA NORMA | veronicaessex@hotmail.com
- ❖ ALMADA, NORMA GRACIELA | galma\_00@yahoo.com.ar
- ❖ RASPA, JONATHAN | jonathanraspa@gmail.com

Universidad Nacional de la Matanza, Argentina.

### RESUMEN

Para poder formar parte de una comunidad de conocimiento resulta indispensable dominar cabalmente el lenguaje de dicha comunidad ya que, en cada disciplina, son los géneros discursivos los que ayudan a plasmar y diseminar conocimiento y a construir la identidad de cada profesional y grupo disciplinar. En este sentido, las publicaciones académicas que se divulgan con mayor rapidez e intensidad son las que se realizan en idioma inglés. Más aún, cada disciplina emplea un género discursivo académico específico que se debe adquirir incluso en segunda lengua. Es así que resulta necesario indagar y profundizar los diferentes aspectos de la alfabetización académica en inglés y en particular de los abstracts. Por sus características, la competencia de alfabetización académica en inglés es típica del ámbito universitario. Sin embargo, no ha sido muy desarrollada, produciendo una carencia en la formación profesional científica que se convierte en una limitación importante tanto en el momento de investigar como en el de divulgar las investigaciones. Por lo tanto, la formación en la escritura académica en lengua inglesa se ha convertido en un reclamo de muchos investigadores como es el caso de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Por otro lado, la necesidad de explorar la última tendencia en educación a distancia, los cursos SPOC, se hizo evidente después de la revisión de la literatura y de los resultados del Trabajo de Investigación 2014-2015, "MOOC: Nuevas herramientas para el trabajo mediado", que revelaron ciertas debilidades en el objeto de estudio: los MOOC (Cursos en Línea Masivos y Abiertos). Entre ellas, se destaca la masividad de

su oferta abierta al mundo que, aunque pensada para democratizar el conocimiento, se convirtió en un obstáculo debido al alto grado de deserción generado durante su implementación.

Para superar dicha deficiencia surgieron otras alternativas de cursos como los SPOC (Cursos en Línea, Reducidos y Privados). Y en razón de delimitar el alcance de este Proyecto, se optó por diseñar una estructura virtual que utilice los fundamentos de estos cursos autogestionados en línea en constante evolución en internet, y que combine sus ventajas con las necesidades y recursos del contexto de la UNLaM. Esta herramienta digital ha sido denominado CURVA (Curso Universitario Reducido Virtual y Autogestionado). Se propuso generar un espacio de autogestión a distancia para desarrollar la alfabetización académica en inglés en la universidad. La investigación llevada a cabo es aplicada con un enfoque mixto cuanti-cualitativo. El análisis de los resultados permitirá comprobar la hipótesis que dio origen al Proyecto, la cual plantea que la implementación del CURVA puede favorecer el desarrollo de la alfabetización académica en inglés por medio del aprendizaje mediado en la comunidad educativa de la UNLaM.

**PALABRAS CLAVE:** Educación a Distancia, Alfabetización Académica en Inglés, Autogestión, SPOC, CURVA.

## **1. INTRODUCCIÓN**

En la sociedad de la información o sociedad del conocimiento se ha hecho evidente, debido a los cambios producidos en nuestras sociedades durante las últimas décadas, que el concepto tradicional de alfabetización, entendida como el dominio de la palabra escrita, ya no es suficiente en el contexto en que nos hallamos inmersos. La Educación superior focalizada en sus objetivos de “aprender a aprender” y la formación permanente ha generado nuevas demandas a las que la alfabetización académica responde aunque la implementación de proyectos para su desarrollo resulte una actividad compleja.

Esta temática ha sido abordada por varios autores dada su importancia en la formación de los estudiantes universitarios, quienes se convertirán a mediano plazo en nuevos profesionales de sus respectivas disciplinas. De acuerdo con Carlino (2006) la alfabetización académica es “el

conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad". Es así que el desarrollo de las competencias propias de la alfabetización académica también requiere que los estudiantes y futuros profesionales cuenten con las competencias necesarias de la "alfabetización informacional", promovida desde diversos ámbitos, tal es el caso de la UNESCO a través de su Programa Información para Todos. Por alfabetización informacional se entiende la adquisición de aquellas habilidades que permiten reconocer una necesidad de información, así como también encontrar la misma, evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera efectiva.

La alfabetización académica es un término amplio que denota las prácticas comunicativas de la educación superior y la investigación. Carlino (2003) afirma "que los modos de leer y escribir – de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos" (410). Entendemos por alfabetización académica al conjunto de nociones y estrategias necesarias para actuar en la cultura discursiva de una determinada disciplina, así como en la interpretación y producción de textos que circulan en la universidad. Refiere a actividades de lenguaje y pensamiento propias del ámbito de educación superior, pero también implica el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica (Carlino, 2006).

En el ámbito académico-científico la necesidad de no sólo acceder y apropiarse del conocimiento, sino también de transmitirlo y compartirlo ha llevado a profundizar los alcances de la alfabetización académica en inglés, o el inglés con fines académicos como se la denomina en el mundo angloparlante. De hecho, la lengua inglesa es el medio que ofrece la mayor cantidad de oportunidades para difundir los resultados de los avances en investigación, es decir, el idioma inglés se ha transformado en la lengua de la comunidad científica. Un 80% de las publicaciones científicas indexadas en Scopus (base de datos de investigaciones científicas) son publicadas en inglés.

La alfabetización académica en inglés presenta una orientación práctica y pedagógica siempre en la búsqueda de relacionar la teoría con la práctica. El enfoque está basado en la identificación de las características propias de la lengua, en las prácticas discursivas y en las competencias comunicativas del ámbito académico-científico pertinente a cada disciplina (Hyland, 2006). El construccionismo social, análisis del género, la lingüística de corpus, la

etnografía y el enfoque léxico son herramientas del conocimiento que proveen soporte teórico para el análisis de lo que la alfabetización académica en inglés conlleva.

El desarrollo de la alfabetización académica en inglés ha sido objeto de múltiples estudios (Halliday y Martin, 1993; Coffin y Donahue, 2012; Schulze, 2015; Carlino, 2006; Hyland, 2006). Cabe destacar distintas vertientes teóricas de las cuales se ha nutrido esta competencia. Entre ellas, las contribuciones teóricas de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) propuesta por M. A. K Halliday en la década de los 70, han aportado una variada gama de posibilidades para la didáctica de la alfabetización académica. Coffin y Donahue (2012) se centran en mostrar los vínculos entre LSF y la alfabetización académica, concluyendo sobre el potencial que la relación entre ambas puede ofrecer al campo de la investigación y la enseñanza.

#### **NUEVO MODELO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

La internet ha impactado en la educación de manera arrolladora y ha provocado el consecuente cambio en la estructura, organización, y funcionamiento tanto de los diversos sistemas lingüísticos y comunicativos, así como también de relación e interacción, que componen la esfera de la inteligencia colectiva y social (Pérez, 1999).

Con el propósito de anclar en una plataforma digital un curso sobre alfabetización académica en inglés que verse sobre el género discursivo "abstracts" se indagó sobre los diferentes modelos en educación a distancia. La revisión de la literatura sobre el tema del proyecto anterior "MOOC: Nuevas herramientas para el trabajo mediado" muestra que los resultados de la implementación de los MOOC (Cursos en Línea Masivos y Abiertos) evidencian ciertas desventajas tales como la despersonalización de los participantes, el alto grado de deserción, y la dificultad de convalidar los aprendizajes. Ante estos resultados surgen otras alternativas para superar esas deficiencias como es el caso de los SPOC (Cursos en Línea Reducidos y Privados).

De esta manera, se decidió diseñar e implementar un curso sobre el reconocimiento de abstracts capitalizando las características del SPOC, y en razón de delimitar el alcance de este proyecto, se lo identificó como Curso Universitario Restringido Virtual y Autogestionado (CURVA). Ese curso consiste en una secuencia de encuentros planificados en función de construir un producto final a fin de acreditar los aprendizajes adquiridos en el trayecto. Está

destinado a la comunidad universitaria la UNLaM: alumnos, profesores, graduados y personal administrativo. Es reducido, o sea, admite un número limitado de participantes y es virtual dado que se realiza en línea en su totalidad y tanto las clases, como el material y la evaluación son digitales. Además, es autogestionado, por cuanto la elección, la continuidad y la finalización de este trayecto se basan exclusivamente en la motivación intrínseca de quienes decidan participar. Las acciones de autogestión incluyen, entre otras, el acceso a los materiales, la realización de autoevaluaciones, la participación en foros y la creación de comunidades basadas en sus intereses.

### **LA AUTODETERMINACIÓN**

Desde el diseño del CURVA se consideró la premisa sobre la cual se basa: la autodeterminación. La teoría de la autodeterminación explica cómo la motivación humana tiende a realizar acciones relacionadas al crecimiento personal. Es decir, el ser humano tiene necesidades innatas que influyen en el crecimiento personal. En la educación a distancia, cobran relevancia tres aspectos básicos: la necesidad de autonomía, la necesidad de ser competente y la necesidad de relacionarse.

La autonomía implica la capacidad de tomar decisiones propias, de realizar elecciones sin la influencia de otros, lo que ayuda a aumentar la motivación intrínseca. Esto se sustenta con la necesidad de sentir que estas decisiones y elecciones son buenas y que se pueden mejorar. Para ello, la retroalimentación positiva en una tarea es invaluable, al contribuir con la motivación intrínseca. En último lugar, una característica básica del ser humano es que es un ser social y que necesita conectarse y sentir que pertenece a un grupo. A la vez, esta necesidad social le brinda la posibilidad de relacionarse con otros que tengan sus mismos intereses o necesidades (Deci & Ryan, 1985).

En este nuevo enfoque de aprendizaje centrado en la persona que aprende, el docente universitario es el mediador, el facilitador del aprendizaje. De ahí, se observa, en líneas generales, que sus ámbitos de actuación se pueden dividir en tres aspectos: primero, organizar/diseñar entornos y experiencias de aprendizaje; segundo, seleccionar y aplicar estrategias, técnicas y recursos innovadores que motiven, activen la curiosidad intelectual y

dinamicen el aprendizaje; y, en tercer lugar, brindar apoyo a los estudiantes a través de una acción tutorial con énfasis en la autonomía (ICE-U de Zaragoza, 2004) para orientar y retroalimentar el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes; es decir, lo que Zabalza (2008:10) denomina “aprendizaje acompañado”.

Díaz et al. (2014) plantea que, probablemente, la utilización de cursos SPOC destinados a grupos seleccionados de audiencia pueda ser el camino a seguir desde la formación reglada. Incluso desde los MOOC de corte conectivista (Mackness, Roberts & Lovegrove, 2013) se sugiere que puede ser la mejor opción para las instituciones de educación superior.

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

### **METODOLOGÍA**

Luego de analizar las diferentes plataformas ofrecidas para la educación a distancia se optó por alojar el CURVA en la plataforma educativa MILAULAS bajo el siguiente dominio: <https://curva.milaulas.com/>. En cuanto al enfoque de este proyecto, fue mixto (cuantitativo) con el fin de lograr una amplia perspectiva y una acabada interpretación de los resultados. Sumado a esto, la aplicación de ambas metodologías incrementó la confianza en los resultados (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). El alcance de este proyecto fue exploratorio-descriptivo. Exploratorio porque se propuso examinar una problemática que abre nuevas perspectivas, y descriptivo porque buscó especificar propiedades y características del CURVA para describir el impacto que su aplicación tiene en el desarrollo de la alfabetización académica en inglés en el grupo en el cual se implementó. El proyecto se llevó a cabo con la participación de los alumnos de Inglés Transversal, dos alumnos becarios participantes del Programa de Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC) y del Programa de Becas UNLaM, y docentes de la Universidad Nacional de La Matanza durante el período que abarcó desde el 01/01/2016 al 31/12/2017.

El diseño de esta investigación correspondió al tipo aplicada: se trabajó con el grupo conformado por los participantes mencionados en el CURVA que asistieron por decisión propia. El CURVA conformó una variable independiente que no fue manipulada, y actuó como

el tratamiento para medir la variable dependiente, el desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias para la alfabetización académica mediada tecnológicamente. En este estudio se analizó la evolución del grupo a la vez que se observaron cambios en la población a través del tiempo usando una serie de muestras tomadas en distintos momentos del estudio con instrumentos de medición diseñados a tal efecto (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

En una primera etapa, pre-tratamiento, se recolectaron y analizaron cuali-cuantitativamente los datos sobre la experiencia previa de los usuarios en cursos en línea y sus expectativas con respecto al CURVA por medio de una encuesta inicial. En una segunda etapa, post tratamiento, se analizaron datos cuali-cuantitativamente de las intervenciones, aportes y avance de los usuarios por medio de autoevaluaciones y registros en la plataforma. En la última etapa se realizó la triangulación de datos. Este último método implicó un proceso constante que permitió la ampliación y verificación de los resultados y que, a lo largo de su desarrollo, facilitó identificar posibles limitaciones metodológicas, así como también controlar las tendencias emergentes del análisis de los datos y de su tratamiento por parte de los investigadores (Denzin, 1970). De este modo, de la combinación de las distintas técnicas de indagación utilizadas, se obtuvo hallazgos que contribuyeron al desarrollo de las conclusiones -las cuales aportaron nuevos conocimientos relacionados al desarrollo de la alfabetización académica en una lengua extranjera mediada por un curso a distancia de autogestión.

## **DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

El curso diseñado aborda el tema de la comprensión de la lectura y escritura de abstracts o resúmenes para trabajos académicos. El mismo se implementó en el término de cinco semanas: cuatro de ellas para el desarrollo de los contenidos teórico-prácticos y una para la evaluación final. Si bien el curso tuvo como objetivo brindar herramientas para el reconocimiento de la escritura de abstracts en inglés, gran parte del mismo se desarrolló en español para facilitar la comprensión de las consignas de trabajo, por lo que el único requisito fue que los cursantes tuvieran un nivel básico o elemental de inglés. Presentamos entonces la descripción del curso, que hemos denominado “La Comprensión de Abstracts en Inglés” ya que

su objetivo fue que los participantes se equipen de herramientas para poder reconocer distintos tipos de abstracts, sus partes constitutivas y así poder juzgar sus contenidos académicos-científicos. A continuación se describe cómo se organizó el curso.

En la primera semana, se presenta un vídeo en español en donde se explica el contenido del curso, su organización, sus objetivos, la forma de evaluación y se invita a los alumnos a participar de una encuesta de entrada que indaga acerca de sus conocimientos previos con respecto a la temática del curso, las motivaciones que los llevaron a inscribirse y sus expectativas de logro. Además, el material está disponible en formato .pdf para que los participantes puedan disponer de él en formato papel si así lo desean. Se realiza una introducción a la interpretación de abstracts en inglés en el siglo XXI, se ofrecen actividades en base al tema presentado y se incluye una autoevaluación del primer módulo. Asimismo, este módulo cuenta con una sección bibliográfica que incluye un apunte de 2 ó 3 páginas en formato .doc o .pdf acerca de la temática tratada en la semana, así como también links a vídeos, artículos, etc.

En la segunda, tercera y cuarta semana se desarrolla la temática del curso. Si bien en cada semana se abordan distintos aspectos teóricos para la comprensión de abstracts en inglés, se ha decidido utilizar el mismo esquema de presentación y práctica en pos de una mejor organización y previsibilidad. Es decir, un vídeo introductorio con el tema a desarrollar, práctica sobre dicha temática, una sección bibliográfica que permite la ampliación del tema presentado y la sección de autoevaluación.

Finalmente, la quinta semana está destinada a la evaluación final del curso con actividades similares a las presentadas en los módulos anteriores, es decir, el grado de complejidad fue acorde a los conceptos teórico-prácticos tratados en el curso.

El CURVA está diseñado de manera tal que los participantes observen, analicen, reconozcan e identifiquen distintos tipos de abstracts y sus elementos estructurales. Los contenidos de los módulos están organizados de la siguiente manera:



Tabla 1

<b>CURVA – “La Comprensión de Abstracts en Inglés”</b>	
<b>SEMANA 1</b> <b>Módulo 1</b>	Se presentan los contenidos de curso, su organización, sus objetivos, la forma de evaluación y se invita a los alumnos a contestar la encuesta de entrada. Sigue un vídeo introductorio en español con la explicación de lo que es un <i>abstract</i> como género y de su rol en la investigación en el siglo XXI. Incluye actividades sobre el material presentado y una autoevaluación.
<b>SEMANA 2</b> <b>Módulo 2</b>	Se trabaja sobre los distintos tipos de <i>abstract</i> , por ejemplo, <i>abstracts</i> informativos y descriptivos con actividades sobre el material presentado. Además, se incluye la sección de autoevaluación.
<b>SEMANA 3</b> <b>Módulo 3</b>	Se trabajan las partes constitutivas de un <i>abstract</i> tradicional: Antecedentes, objetivo, método, resultados o hallazgos y conclusión. Incluye actividades sobre el material presentado y la autoevaluación.
<b>SEMANA 4</b> <b>Módulo 4</b>	Se trabajan las frases y tiempos verbales en inglés que pueden utilizarse para introducir cada una de las unidades estructurales de un <i>abstract</i> ( <i>title, opening sentences, final sentences, statements in conclusion and discussion</i> ) y la selección de palabras clave que normalmente acompañan a un <i>abstract</i> . Incluye actividades sobre el material presentado y la autoevaluación.
<b>SEMANA 5</b> <b>Módulo 5</b>	Se realiza una actividad evaluativa cerrada con un tiempo límite y con la opción de volverla a hacer hasta tres veces en el caso de que el participante no alcance el puntaje mínimo necesario para aprobar la evaluación. El resultado que se considera es el del último intento. El alumno recibe el resultado automáticamente una vez finalizada la actividad. Se administra una encuesta de salida.

- **Limitaciones**

Las principales limitaciones que enfrentamos fue la falta de formación de los docentes investigadores de este equipo en Ciencias de la Informática, carencia que nos hizo invertir mucho tiempo con resultados limitados al momento de desarrollar el curso SPOC, aquí denominado CURVA. Los docentes investigadores a cargo de la producción de un vídeo tuvieron que investigar acerca de diferentes herramientas de ayuda para crearlo, familiarizarse con su uso y realizar pruebas, para finalmente decidir qué software les parecía más conveniente para estos fines. De lo expuesto, se hace evidente el trabajo dedicado sólo a la producción de un vídeo que, por supuesto, dista de aquellos elaborados por especialistas con equipamiento específico.

Otra gran limitación fue la selección de la plataforma en la cual anclar el CURVA que se diseñó ya que debimos tener en cuenta tanto las características específicas del tipo de Software como los requisitos de los propietarios de la plataforma de anclaje de cursos SPOC, además de las cuestiones legales de autorizaciones pertinentes por cada uno de los escalafones que anteceden a este Proyecto de Investigación.

- **Análisis**

De la implementación del CURVA surgen dos aspectos a debatir; en primera instancia, lo concerniente al uso de plataforma educativa MILAULAS bajo el dominio <https://curva.milaulas.com>, y en segunda instancia, los resultados significativos de las autoevaluaciones de cada módulo y la evaluación final.

En cuanto a la plataforma, se deduce de la encuesta final que los resultados fueron favorables. La guía para el usuario fue de utilidad para un 93,8%, el formato y el diseño también fueron evaluados positivamente en su mayoría (87,5%) como así también la calidad de los elementos de multimedia e hipermedia presentados (81,2%). Por su parte, los resultados revelan que la navegabilidad de la página es satisfactoria y los requisitos técnicos para la navegación son accesibles en un 100%.

Con respecto al curso, las respuestas de los alumnos participantes también fueron favorables. El diseño del curso fue amigable y claramente explicativo para el 93,8%. El diseño y complejidad de las actividades han facilitado el seguimiento del curso para el 87,5%. Los objetivos planteados coinciden con lo que se aprende para el 93,8%. Las explicaciones teóricas son claras para el 87,5%. Se lo estimula a participar tanto de las actividades individuales como de las grupales para el 75%. El ritmo del curso también fue evaluado favorablemente ya que le resultó normal al 68,8%. La carga de trabajo del curso y el discurso académico le resultaron normales a la mayoría. La bibliografía y el material recomendados en el curso le resultaron adecuados y suficientes al 87,5%. También la mayor parte de los participantes (93,8%) manifestaron haber aprendido y comprendido los contenidos de este curso. En especial, el interés por la escritura académica aumentó como resultado del diseño de este curso sólo en un 43,8%. Por lo tanto, se presenta como una de las debilidades más fuertes de este curso. Sin embargo, esta última respuesta de los participantes parece oponerse a la que continúa, puesto que la mayoría (87,5%) enunció haber aprendido cosas que consideraba valiosas. Y esta última respuesta sí guarda relación con la siguiente en la cual la mayoría (93,8%) también declaró que el diseño del curso le parece intelectualmente estimulante.

El curso resultó dinámico y activo para el 93,8%. El contenido de las actividades de evaluación se corresponden con los contenidos del curso para el 93,8%. La complejidad de las actividades de evaluación se correspondió con lo aprendido en el curso para todos los participantes al igual que la utilización de la evaluación mecánica como herramienta de evaluación continua le resultó adecuada a todos los usuarios que completaron la encuesta de salida. El feedback sobre las actividades corregidas fue de gran ayuda para el 93,8%. La calificación que esperaban obtener en el curso fue igual o superior a 7 en la mayoría de los casos, el 93,8%. Se observa que esta respuesta guarda relación directa con el puntaje obtenido por los 28 alumnos evaluados en la instancia de evaluación final, quienes lograron entre 7 y 10 puntos.

De estos datos se puede inferir que las características del CURVA, alentaron a los alumnos usuarios a completar el curso y a participar de todas sus instancias activamente. De la Figura 3 se desprende que el 82% de los participantes fueron estudiantes de la Licenciatura en Gestión Educativa. Esta carrera tiene una impronta fundamental que es el discurso académico; por lo tanto, el tema del CURVA fue de gran impacto en estos usuarios lo que redundó en alto

porcentaje de participación y compleción del curso. La metodología de las actividades basadas en la lingüística sistémico-funcional resultó apropiada para la organización de los contenidos en los módulos, los cuales fueron claros y adaptados al nivel de los usuarios.

De la descripción y análisis realizado por los alumnos becarios surge que la didactización del curso fue apropiada y la plataforma de anclaje fue clara aunque se deberían mejorar algunos aspectos. La mayor debilidad del curso se notó en los videos alojados en ella; en particular se presentaron problemas con el sonido de los mismos. Una recomendación para futuros estudios es la necesidad de contar con un equipo de grabación de videos más completo y con profesionales en comunicación social para un asesoramiento en tal sentido.

### **3. CONCLUSIONES**

A fin de enunciar las conclusiones del estudio, es preciso destacar que el curso CURVA, que ha sido reestructurado a partir del pilotaje realizado, cumplió las expectativas de facilitar a los estudiantes-usuarios un modelo de curso virtual y autogestionado que les permita estudiar de manera independiente, pero a la vez teniendo un seguimiento por parte de los docentes tutores. A diferencia del modelo MOOC realizado en el proyecto anterior (2014-2015), el CURVA, en tanto SPOC, se limitó al ámbito de la institución, y por ello, al ser reducido, permitió llevar a cabo un seguimiento y una evaluación más personalizados, así como adaptar las necesidades y recursos al contexto de la UNLaM.

Si bien, se inscribieron 44 alumnos al curso, 35 de ellos lo iniciaron efectivamente y 28 lo terminaron y realizaron la evaluación final; es decir, que hubo una retención del 80% de los alumnos usuarios. Además, no sólo la mayoría completó el curso sino que muchos de ellos superaron la instancia de evaluación con una buena calificación; es posible afirmar que este curso fue de utilidad para fomentar la permanencia del curso, una de las grandes debilidades de los MOOC.

Por lo precedentemente expuesto, es dable concluir que los datos recolectados y analizados confirmaron que la implementación del curso CURVA constituyó un espacio virtual de aprendizaje autogestionado que promovió el desarrollo de la alfabetización académica en inglés en general y la comprensión de abstracts en inglés en particular en el contexto de la

UNLaM. En otras palabras, el análisis de los resultados de la evaluación final permitió corroborar la hipótesis que dio origen al Proyecto la cual plantea que la implementación del CURVA puede favorecer el desarrollo de habilidades y estrategias para la autogestión del conocimiento por medio del aprendizaje mediado en la UNLaM.

Se espera, además, que esta experiencia pueda significar un aporte de evidencia empírica para ampliar el campo del conocimiento de este modelo de la educación a distancia y sería interesante en un futuro tomar en cuenta fortalezas y debilidades para diseñar un curso CURVA que sea ofrecido a todos los estudiantes de la universidad y evaluar los resultados de la experiencia por medio de un proyecto destinado a tal fin.

## BIBLIOGRAFÍA

Hyland, K. (2006). *“English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book”*. Oxford-shire: Routledge.

Carlino, P. (2006). *“Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Introducción a la Alfabetización Académica”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Carlino, P. (2003). *“Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles”*. *Educere, Investigación*. Año 6, 20.

Coffin, C. & Donohue, J. (2012). *“Academic Literacies and Systemic Functional Linguistics: How do they relate?”* En: *Journal of English for Academic Purposes* 11 (2012) 64–75.

Davis, Saraceni, D’Anunzio, Fernández, Konicki, Morena, Mailhes, Raspa, Rosas, Roldán, Almada (2014-2015) MOOC: *“Nuevas herramientas para el trabajo mediado”*, Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas, Universidad Nacional de La Matanza

Denzin, N. K. (1970). *“Sociological Methods: a Source Book”*. Aldine Publishing Company. Chicago.

Díaz, G., García Loro, F., Tawfik, M., Sancristobal, E., Martin, S., & Castro, M. (2014). *“Learning Electronics through a Remote Laboratory MOOC”*. En U. Cress y C. Delgado Kloos, (Eds.), *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014 (214-217)*. Open Education Europa: P.A.U. Education. Recuperado de <http://goo.gl/gS82HV>

ICE-U de Zaragoza (2004). "El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias". Programa de Mejora e Innovación de la Docencia en el marco de la convergencia al EEES. Zaragoza: ICE-Vicerrectorado Ordenación Académica, Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.unizar.es/ice/images/stories/profesores/InnovDocencia2004-2009.pdf>

Halliday, M. & Martin, J. (1993). "Writing Science: Literacy and Discursive Power". London: University of Pittsburg Press.

Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado-, C. & Baptista Lucio, M. (2010). "Metodología de la Investigación". México DF: Mc Graw Hill Educación. Quinta Edición.

Hyland, K. (2006). "English for Academic Purposes". An Advanced Resource Book. Oxon: Routledge.

Mackness, J., Waite, M., Roberts, G., & Lovegrove, E. (2013). "Learning in a small, task-oriented, connectivist MOOC: Pedagogical issues and implications for higher education". *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14 (4), 140-159. Recuperado de <http://goo.gl/T9oWp6>.

Pérez, E. (1999). "El Asesor Necesario. Movimiento Pedagógico". Caracas: Ediciones Fe y Alegría.

Schulze, J. (2015). "Academic Language, English Language Learners, and Systemic Functional Linguistics: Connecting Theory and Practice in Teacher Education". *The CATESOL Journal* 27.1 109-130.

Zabalza Beraza, M.A. (diciembre/2008). "El papel del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior", [en línea], disponible en: <http://www.slideshare.net/catedraunesco/el-papel-del-profesorado-m-ngel-zabalzapresentation> [consulta: 2010-09-25]

Zapata-Ros, M. (2013). "MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica". *Campus Virtuales*, nº 01, v. II, 2013, *Revista Científica de Tecnología Educativa*; ISSN: 2255-1514, 20-38.

## Pedagogía de la multialfabetización: de las alfabetizaciones académicas, informacional y digital al curriculum multialfabetizador

❖ **CASTRONOVO, ADELA** | [acastro@unla.edu.ar](mailto:acastro@unla.edu.ar)

❖ **PICOTTO, DIEGO** | [dhpicotto@gmail.com](mailto:dhpicotto@gmail.com)

**Unla - Argentina.**

### **RESUMEN**

El presente trabajo se propone dar cuenta del recorrido conceptual y de algunos de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación del proyecto denominado *“Alfabetización académica, informacional y digital: trabajo conjunto e integración curricular en el desarrollo de competencias en la comunidad universitaria. El caso de la Universidad Nacional de Lanús”*<sup>84</sup> Desde 1997, año de comienzo de las actividades académicas de la UNLa, los espacios de Biblioteca y Pedagogía, ambos dependientes de la Secretaría Académica han planificado y producido acciones conjuntas que evidencian el entramado de las diferentes alfabetizaciones que tienen lugar en el mundo académico y que requiere a los estudiantes competencias, habilidades, destrezas en la búsqueda y tratamiento de la información, aprovechamiento de las herramientas digitales y estrategias de lectura y escritura de los textos propios del estudio en la universidad. Al mismo tiempo, estas acciones conjuntas se han articulado con distintas propuestas curriculares, con carreras como la Licenciatura en Informática Educativa que con la revisión curricular realizada entre 2013 y 2015 modificó su denominación pasando a llamarse Ciclo de Licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación; con espacios al interior de las carreras y con la propuesta de Informática para todos los estudiantes de la universidad.

En este contexto, se considera relevante conocer las diferentes maneras en que se relacionan las tres alfabetizaciones: académica, informacional y digital en las prácticas docentes y en los trayectos formativos de los estudiantes de la UNLa. Las acciones llevadas a cabo desde la Dirección de Pedagogía Universitaria, la Dirección de Biblioteca y Servicios de Información Documental, ambas dependientes de la Secretaría Académica y la Dirección de la Licenciatura en Tecnologías Digitales para la Educación ponen en el centro del debate el posicionamiento institucional tanto en la formación estudiantil como en la capacitación permanente del plantel docente.

**PALABRAS CLAVE:** Pedagogía de la Multialfabetización, Currículum Multialfabetizador, Alfabetización Académica, Alfabetización Informacional, Alfabetización Digital.

## **1. INTRODUCCIÓN**

En ocasión de las 1º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, realizadas en la UNLP en 2016, el equipo de investigación que integramos presentó una ponencia en el eje “Tecnologías digitales y entornos virtuales en la enseñanza universitaria: perspectivas actuales y escenarios futuros” donde precisamente se comenzaba a problematizar el cruce entre alfabetización académica, informacional y digital. Nos preocupaba indagar el modo en que las carreras de nuestra universidad, la Universidad Nacional de Lanús, integran curricularmente estas competencias. En esta ocasión, el equipo se encuentra abocado a la redacción del informe final de la investigación y el objetivo de esta ponencia es dar cuenta del recorrido conceptual que resultó del trabajo de investigación, así como de los resultados obtenidos durante el proceso. Las primeras aproximaciones conceptuales al tema, en las primeras etapas del proceso investigativo, permitieron realizar un abordaje de las diferentes alfabetizaciones, de las que nosotros recuperábamos como sustanciales la alfabetización académica, la informacional y la digital.



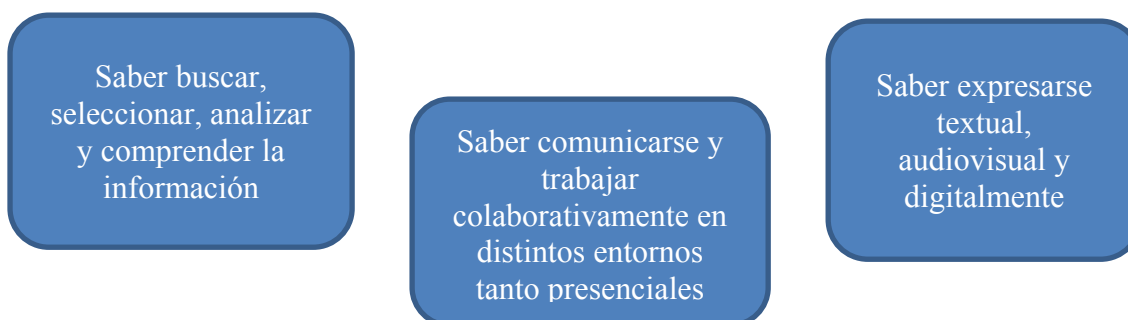
## 2. EL “CURRICULUM MULTIALFABETIZACIÓN”: UNA PEDAGOGÍA, TRES ALFABETIZACIONES

Tal como planteamos en aquella jornada, nos interesaba pensar el modo en que los planes de estudio de las distintas carreras de la UNLa y los planes de estudio de sus asignaturas se aproximaban, o no, a lo que Tyner (2005) llamó curriculum multialfabetizador, es decir, aquel que articula múltiples alfabetizaciones. En nuestro caso, nos interesó articular las tres que creímos más relevantes: la alfabetización académica, la informacional y la digital. Respecto a la primera, podríamos llamar alfabetización académica –junto con Paula Carlino– al proceso mediante el cual *“se llega a pertenecer a una comunidad científica, profesional o académica en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso”*; una pertenencia, entonces, fundada en el desarrollo del conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la producción y análisis de textos propios del espacio universitario. (Carlino; 2005)

Para la UNESCO, la alfabetización informacional faculta a la persona, cualquiera que sea la actividad que realice, a buscar, evaluar, utilizar y crear información para lograr sus objetivos personales, sociales, laborales y de educación. Las personas que dominan las bases de la información son capaces de acceder a información relativa a su salud, su entorno, su educación y su trabajo, así como de tomar decisiones críticas sobre sus vidas. Cummins (2000;109), expresa que, en ese sentido, el uso y el desarrollo del lenguaje se integran de manera consciente con todos los contenidos curriculares, y que no deben enseñarse como materia aislada. De esta manera, para una verdadera distribución del conocimiento los estudiantes deben estar integrados a la comunidad académica en sus formas de leer, escribir, acceder a la información y utilizar la tecnología.

Leer y escribir en pantalla, supone, o puede suponer en la mayoría de los casos, una experiencia diferente a la de la lectura o escritura tradicional por el carácter más complejo y más rico en el tipo de medios posibles. Lógicamente, las capacidades para escribir y leer en estas nuevas pantallas son también diferentes a las tradicionales.

Siguiendo a Area Moreira, se identifican tres ámbitos de competencias en el aprendizaje de los estudiantes:



**¿De qué manera se entrecruzan estas distintas alfabetizaciones en las prácticas de enseñanza en las distintas carreras y en los espacios curriculares transversales?**

En el análisis de los primeros pasos dados respecto al concepto de alfabetizaciones múltiples, Area Moreira considera a la alfabetización audiovisual, analizar y producir textos audiovisuales; la alfabetización tecnológica o digital, desarrollar las habilidades para el uso de la informática en sus distintas variantes tecnológicas y la alfabetización informacional: desarrollar las competencias y habilidades para saber usar información en función de un propósito.

En un segundo momento, el concepto que va tomando fuerza es el de multialfabetización, en la línea en el que lo trabajan Cope y Mary Kalantzis (2009). Multialfabetización es el neologismo que da cuenta de una perspectiva que integra estos enfoques diversos, propios de una sociedad multimodal articulada sobre distintos alfabetos. Múltiples, entonces serán los saberes y lenguajes sobre los que debe prepararse y cualificarse el alumnado. Cope y Mary Kalantzis entienden por multialfabetización “una aproximación a la alfabetización centrada en las variaciones, en el uso del lenguaje según las distintas situaciones sociales y culturales, y la multimodalidad intrínseca de las comunicaciones, especialmente en el contexto de los nuevos medios existentes hoy”. En ese sentido, en esta investigación utilizamos dicho concepto para referirnos a los aprendizajes y competencias necesarios para la comunicación multimodal propia de una sociedad tecnológica, global y con diversidad cultural y social. Hablar de multialfabetización es reconocer el papel activo del alumno en la creación de significado e implica una pedagogía más productiva, relevante, innovadora, creativa y emancipatoria, al decir de Cope y Kalantzis.

Una tercera etapa de construcción conceptual, nos posiciona con dos ideas fuerza, la pedagogía de la multialfabetización y el currículum multialfabetizador. Respecto a la Pedagogía de la multialfabetización, vale mencionar que para el New London Group, (NLG) quienes comenzaron a utilizar este concepto en 1996, la propuesta clave de la multialfabetización consiste en su pedagogía, en permitir que se abra el espacio educativo al estudio de cualquier tipo de discurso teniendo en cuenta la realidad comunicativa. Esto significa dejar de privilegiar el texto escrito y las modalidades estándares de la lengua para dar paso a la multiplicidad de discursos y la integración de los estudiantes a la vida pública, comunitaria y económica.

Una pedagogía de la multialfabetización requiere de cambios en las políticas, de modificaciones en los formatos de evaluación, de compartir el conocimiento y la información y de establecer vínculos entre la historia y el futuro. Podemos decir, entonces, que una pedagogía orientada a las alfabetizaciones múltiples implica la enseñanza de un espectro variado de habilidades: de pensamiento, de conducta y habilidades sociales. (López Valero, 2015)

Una pedagogía de la multialfabetización, necesita un currículum que forme profesionales con herramientas para experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar, de tal manera que pueda abrir las puertas a una sociedad en donde la diversidad se agudiza a cada momento.

*“Lo que está en juego no es solamente cambiar unos materiales educativos del pasado (los libros en textos de papel) por otros sofisticados tecnológicamente, sino formar adecuadamente al alumnado como ciudadanos cultos, críticos y preparados para afrontar las incertidumbres y características multimediatas del siglo XXI; y ello significará cambiar las formas de enseñar, así como replantear y redefinir qué significa educar para una cultura compleja”* (Area Moreira, 2015). Hablar de estas nuevas conceptualizaciones en un doble sentido significa hablar de: Nuevos estudios y Nuevas prácticas.

Las nuevas alfabetizaciones se nos muestran como uno de los grandes problemas educativos actuales ya que en un mundo cada vez más digitalizado, la idea misma de ser competente en las nuevas prácticas letradas está sometida a la tensión entre los nuevos medios y sus nuevas maneras de significar y comunicar y, por otra parte, a unas prácticas educativas muchas veces todavía pensadas para una sociedad que ya se ha transformado profundamente.

Repensar la alfabetización, más que como prácticas letradas que únicamente se vinculan con cómo aprender a leer y escribir, pensarlas como un proceso y no sólo como un estado y

enfatar su carácter múltiple y, sobre todo, su dimensión social, son los cambios principales que han acontecido. (Rodríguez Illera, 2004)

La pedagogía de la multialfabetización, de acuerdo a los aportes del NLG, combina elementos cognitivos y sociales para la enseñanza y aprendizaje de la escritura y lenguaje, en diversos textos y formatos asociados con la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación. Esto se produce permitiendo o contribuyendo a que los maestros, pero principalmente los alumnos se adapten óptimamente a los cambios sociales y organizacionales del mundo contemporáneo; diversidad cultural, nuevos y diferentes estilos de trabajo (de modo, forma y lugar), que estén en capacidad de tener una comunicación intercultural, comprender, asimilar, apropiarse e introducirse efectivamente en el mundo del trabajo con sus diversos cambios tecnológicos y lingüísticos.

Solo una pedagogía dinámica permite el equilibrio entre el contenido a enseñar, los contextos de enseñanza-aprendizaje y las habilidades de pensamiento, de conducta y sociales a desarrollar (Anstey, 2007).

El segundo concepto abordado durante el proceso investigativo es el de curriculum multialfabetizador, entendiendo por tal el que contempla el desarrollo de las siguientes competencias: acceder, analizar, crear, reflexionar y actuar. (Tyner, 2015).

Los principios que guían un curriculum multialfabetizador se centran en la forma en que la alfabetización recibe la influencia de los cambios mundiales, locales, culturales y tecnológicos.

Pensar la multialfabetización implica planificar una tarea integrada y transversal en el desarrollo curricular de todas las materias. No puede pensarse como una acción separada y al margen de los contenidos y objetivos curriculares que se desarrollan en el aula. (Área Moreira, 2010)

Puede considerarse, entonces, que los retos de un curriculum multialfabetizador implican tener en cuenta cómo integramos la formación de un espíritu crítico en los estudiantes en los planes de estudio y con qué disciplinas, materias o espacios curriculares lo vinculamos. Implican pensar cuán lejos o cerca estamos en nuestra universidad, y en otras universidades públicas, de contar con diseños curriculares que le brinden a nuestros estudiantes, futuros profesionales, una formación multialfabetizadora, que le permita integrarse a una sociedad cada vez más compleja, tecnológica y cambiante.

En este marco, aparece el concepto de “nuevas habilidades para nuevas formas de lectura”. Si se sostiene que para estas nuevas formas de lectura hacen falta nuevas habilidades/competencias/destrezas, ¿qué lugar ocupa la enseñanza de éstas en la currícula de las diferentes carreras? Existen espacios específicos y carreras abocadas a esto, pero en la generalidad de las materias, ¿cómo se utilizan las diferentes herramientas para una multialfabetización?

Un curriculum multialfabetizador apunta al desarrollo de una persona multialfabetizada que sea estratégica y flexible, que posea un gran abanico de recursos disponibles y que pueda combinarlos en contextos diferentes y con propósitos distintos. (Anstey, 2007). Esta autora considera que un curriculum multialfabetizador contempla:

- Uso variado y equilibrado de la lectura y la escritura: contempla el uso, la producción y la transformación del conocimiento sobre la lectura y escritura y las prácticas alfabetizadoras en el marco de la diversidad social, cultural y lingüística.
- Diversas situaciones para investigar y desarrollar conocimientos y su relación con el contexto social, cultural, político, económico e ideológico.
- Aplicación de habilidades críticas para la comprensión.
- Distintos contextos para aprender, interpretar y producir textos que utilicen sistemas semióticos individuales y combinados que comprendan la tecnología y el desarrollo de textos multimediales.
- Oportunidades para aprender, interpretar y producir textos impresos electrónicos y espontáneos que se puedan utilizar en forma simultánea con los tradicionales en papel y con encuentros cara a cara.

Entendemos, entonces, por curriculum multialfabetizador el que refleja una tarea integrada y transversal en el desarrollo de todas las materias, ya que no puede ser planificado como una acción separada y al margen de los contenidos y objetivos curriculares que se desarrollan en el aula. (Area Moreira, 2010)

### 3. CURRÍCULUM MULTIALFABETIZACIÓN EN LAS CARRERAS DE LA UNLA

En la exploración bibliográfica que se realizó durante el proceso investigativo, se ha podido acceder a la lectura, análisis y estudio de material actual y que pone en el centro de debate nuevos conceptos teóricos. Dicho debate abre una proyección a futuro que demanda la adecuación de planes de estudio y de prácticas docentes en la actualidad.

En esta etapa de la investigación, se realizó el relevamiento sobre los planes de estudio tomando en consideración los siguientes aspectos: perfil de egresado, módulos de informática seleccionados por cada carrera, espacios de lectura y escritura y espacios ad hoc solicitados a biblioteca por las diferentes carreras así como el aporte del módulo de Bibliotecas digitales y acceso a los sistemas de información académica que se ofrece a los estudiantes de las distintas carreras.

Este relevamiento y su posterior análisis se realizaron a partir de cuatro dimensiones, establecidas por Area Moreira:

**Instrumental:** relativa al dominio técnico de la tecnología que permita saber acceder y buscar la información,

**Cognitiva:** relativa a la adquisición de los conocimientos y habilidades específicos que permiten buscar, seleccionar comprender y utilizar la información y transformarla en conocimiento,

**Comunicativa:** relativa al desarrollo de habilidades y conocimientos vinculados con la creación de textos de naturaleza diversa y su difusión que permitan saber expresarse, difundir información y comunicarse.

**Axiológica:** relativa a la adquisición y desarrollo de valores éticos, respetuosos, democráticos y críticos sobre la tecnología, el conocimiento y la comunicación que permita el uso democrático y ético de la información.

El análisis de los planes de estudio revisados a partir de 2015 puso en relieve la inclusión del Taller de Trabajo Final Integrador (TFI) como espacio curricular con diferentes características: materias cuatrimestrales, anuales, con dos niveles (elaboración del proyecto y elaboración del

TFI). Las encuestas realizadas a los estudiantes que se encuentran en instancia de realización del TFI arrojan los siguientes datos:

***Del análisis de los datos relevados en los planes de estudio 2015, se puede observar:***

1. En el perfil de egresado de las Carreras que se dictan en la UNLa se observa una mayor concentración sobre la formación en contenidos teóricos y metodológicos y una escasa presencia de la intención de formar profesionales multialfabetizados, que dispongan de variadas herramientas para el desempeño profesional.

Resulta interesante observar el caso de aquellas carreras que consideraron relevante enunciar los aspectos tenidos en cuenta en nuestra investigación, en el perfil de los egresados.

*“Observar, describir, clasificar y sistematizar información referente a los procesos y fenómenos involucrados en la gestión ambiental”.* (Licenciatura en Gestión Ambiental Urbana)

*“Estará en condiciones de Articular y relacionarse con profesionales de otras áreas, investigar y aplicar tecnologías nuevas y/o alternativas”.* (Licenciatura en Diseño Industrial)

*“En su formación, desarrollará competencias en el manejo de la tecnología diseñada para el registro, almacenamiento y edición audiovisual”.* (Técnico en Audiovisión)

*“Tiene capacidad para el uso de tecnologías básicas de la información y comunicación”.* (Enfermero universitario)

*“Adquirir y desarrollar capacidad para procesar y evaluar información de distinta naturaleza, estructurarla analíticamente y emplearla como herramienta para la acción concreta.”* (Licenciatura en Ciencia Política y Gobierno)

*“El manejo de tecnologías apropiadas para las producciones de mapeos y monitoreo. La sistematización de información referida a políticas públicas en seguridad, su evaluación y monitoreo. Análisis de la información estadística con la utilización de la tecnología apropiada”* (Licenciatura en Seguridad Ciudadana)

*“Procesar y evaluar información, estructurarla analíticamente y emplearla como herramienta para la acción.”* (Licenciatura en Justicia y Derechos Humanos)

2. De las 20 carreras que revisaron sus planes de estudio en 2015, solo 4 incluyeron espacios curriculares de Lectura y escritura académica y/o profesional (Licenciaturas en Economía, Audiovisión, Diseño y Comunicación Visual y Diseño Industrial). Otras 2 (Licenciaturas en Educación y en Gestión Educativa), incluyeron espacios de lectura y escritura al interior de materias que van del 1º año al 3º, como forma de abordaje a los textos de la disciplina con una dificultad gradual hasta llegar al taller de TFI.

En la Licenciatura en Educación, el plan expresa. *“Se incluyen espacios para la formación en lectura y escritura académicas integrados en las asignaturas de primer a tercer año: en primer año, las asignaturas que podrán funcionar de este modo son Psicología de la Educación; Teorías del Aprendizaje; Política, Estado y Educación; Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, de las que se seleccionarán dos; en segundo año Teorías Pedagógicas y Administración y Gestión II y, en tercer año, Políticas Públicas en Educación y Sistemas Educativos Comparados”.*

En las carreras que pertenecen al Departamento de Humanidades y Artes (Audiovisión, Diseño y Comunicación Visual y Diseño Industrial) se incluyó un Taller de Lectura y Escritura Profesional con los siguientes contenidos: *“Las prácticas de lectura y escritura: análisis de las producciones propias y ajenas. Contexto y paratexto como forma de abordaje al texto. Géneros discursivos escritos propios de las disciplinas. Textos narrativos, descriptivos, instruccionales, expositivo-explicativos y argumentativos. Prácticas de escritura y orientación sobre los procesos de escritura (planificación, puesta en texto y revisión). Polifonía. La situación de examen (estrategias de organización y exposición)”.*

En la Licenciatura en Economía, se incluyó en el primer cuatrimestre de primer año, un Taller de producción de textos de economía y administración, con una carga horaria de 64 Hs. Tiene por objetivo *“Desarrollar habilidades y estrategias que faciliten ser parte de la cultura académica, así como capacidades que habiliten la participación activa- como productores- de discursos propios de la disciplina”* y los contenidos mínimos son: Características de los textos académicos propios del nivel superior en general y de disciplina en particular; Textos académicos, científicos y de investigación; Análisis del contexto y el paratexto como forma de abordaje de un texto; Elaboración de resúmenes, esquemas de contenidos, mapas conceptuales, líneas de tiempo y gráficos a partir de textos discursivos; Elaborar informes, reseñas de textos, ensayos;



Sistemas para citar y referencias bibliográficas en los textos académicos. Búsqueda de información académica. Servicios que presta la biblioteca. Búsquedas en Internet. Bibliotecas virtuales y redes científicas.

3. En la revisión curricular de 2015, se sustituyeron los niveles de informática obligatorios para todas las carreras (tres de 70 horas, siendo dos generales y uno orientado), por módulos temáticos de 32 horas: 1. Herramientas básicas de uso de la computadora, 2. Procesador de texto, 3. Planilla de cálculo 1, 4. Planilla de cálculo 2, 5. Administrador de Base de Datos, 6. Presentaciones, 11. Programa Estadístico para las Ciencias Sociales 1, 12. Programa Estadístico para las Ciencias Sociales 2, 13. Diseño de páginas web. 14. Formación de usuarios de la Biblioteca Rodolfo Puiggrós, 15. Bibliotecas digitales y acceso a sistemas de información académica, 16. Búsqueda en Internet, 17. Aplicaciones móviles, 18. Herramientas de trabajo colaborativo online.

La elección de los Módulos de Informática quedó a decisión de cada carrera, de acuerdo a lo que se consideraba que los estudiantes necesitaban en su formación académica y profesional para su desempeño laboral. En la mayoría de los casos, los planes constan de 4 espacios curriculares de 32 hs, algunos de ellos obligatorios y otros con carácter optativo para los estudiantes que pueden elegir en diferentes menús propuestos por la carrera.

En la elección realizada por las carreras se observa:

a) Los módulos más elegidos, es decir los considerados más importantes para la formación de los estudiantes, fueron los siguientes:

<b>Módulo</b>	<b>Porcentaje de carreras que lo eligió</b>
Planilla de cálculo 1	65,00%
Planilla de cálculo 2	60,00%
Procesador de texto	45,00%
Presentaciones	45,00%
Programa Estadístico para Cs. Soc. 1	40,00%

Bibliotecas digitales y acceso a sistemas de información académica	40,00%
--	--------

- b) El resto de los módulos se encuentra por debajo del 40 por ciento.
- c) El módulo 16, destinado a brindar herramientas para la búsqueda y selección de la información en internet, fue uno de los menos elegidos ya que solo 3 carreras, con un 15 %, consideraron necesario brindar estas herramientas a sus graduados.

El proceso de alfabetización académica, informacional y digital debe ser planificado como una tarea integrada y transversal en el desarrollo curricular de las diferentes materias, como un proceso multialfabetizador vinculado estrechamente con los contenidos y objetivos desarrollados en el aula. Este proceso integral tiene estrecha vinculación con el perfil de egresado que se aspira a formar y cuáles son los aspectos curriculares y las estrategias pedagógicas que se llevan adelante.

El relevamiento y el análisis que esta investigación está llevando adelante ponen en el debate que en la multialfabetización necesaria en la formación de los estudiantes universitarios se pone en juego no solo el cambio de unos materiales educativos a otros (del libro a la computadora, del pizarrón al PW) sino el desafío que significa formar adecuadamente a los estudiantes para enfrentar las características de un mundo multimediático y los cambios que esto significa en las formas de enseñar, aprender, buscar, procesar y distribuir el conocimiento, lo que da un papel importante al concepto de curriculum multialfabetizador.

#### **4. CONCLUSIONES**

La multialfabetización consiste en una constelación de competencias para el hoy y el mañana que se va observando a lo largo de la carrera y debe observarse como resultado global, con la ineludible intervención de la institución y los responsables de ejecución del plan de estudios.

Es por eso que el sistema universitario tiene el reto de desarrollar los mecanismos adecuados para que la universidad sea capaz de descubrir, contemplar, tener en cuenta, el nivel de conocimientos y de experiencias que traen los alumnos al entrar en la enseñanza superior

Es fundamental la planificación de la formación de los alumnos universitarios en la alfabetización o competencia en TIC sin dar por sentado que todos los ingresantes son nativos digitales. La manera como se planifica y bajo la responsabilidad de quién, el fomento gradual y sistemático de la actitud reflexiva y del pensamiento crítico en los alumnos. Y, sobre todo, ¿cómo integramos la formación y la consolidación de ese espíritu crítico en los nuevos planes de estudio y con qué disciplinas o materias lo vinculamos? (Pasadas Ureña, 2010)

Los profesores deben que adquirir por sí mismos y desarrollar en sus estudiantes un conjunto de competencias (conocimiento, habilidades y aptitudes) para obtener, entender, adaptar, generar, almacenar, y presentar la información para el análisis de problemas y la toma de decisiones.

Lo que está en juego en una formación multialfabetizadora no es cambiar materiales educativos y recursos del pasado por otros más sofisticados. De lo que se trata, en definitiva, es de formar adecuadamente ciudadanos integrales, críticos y que estén preparados para afrontar una sociedad multimediática llena de incertidumbres, como es la del siglo XXI. De lo que se trata, también, es de repensar las formas de enseñar, de desarrollar la tarea docente, de poner en cuestión qué significa educar en y para una cultura compleja.

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2009). *“Comunicación, lenguaje y tecnología para la inclusión educativa”*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
- Anstey, M y Bull, G (2006) *“Principios básicos de un currículo centrado en alfabetizaciones múltiples. Lectura y vida”*, junio 2007
- Area Moreira; M (2010). *“La alfabetización en la sociedad digital”*. Universidad de La Laguna.
- Area Moreira; M, Gros-Salvat, García Quismondo (2012). *“Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación”*, Síntesis. Madrid.
- Area Moreira; M (2012). *“Alfabetización digital y competencias informacionales”*. Ariel, Madrid.
- Bawdem, D. (2002). *“Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital”*. *Anales de documentación*, N.º 5, 361-408, Universidad de Murcia, España
- Carlino, Paula (coord., 2004). *“Leer y escribir en la universidad”*, *Textos en Contexto N°6*, Asociación Internacional de Lectura, Buenos Aires.

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

Carlino, Paula. (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es).

Cope y Kalantzis (2009) "Multialfabetizaciones: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje". (Cristóbal Pasadas Ureña, trad.), *Pedagogies: An International Journal*, 4:3,164-195, EEUU

Desinano (2008). "Los alumnos universitarios y la escritura académica". Rosario: Homo sapiens.

Díaz Barriga, A. (2006). "Los retos de lo académico en la UNAM". <http://www.congreso.unam.mx/25barriga.htm>

Di Stéfano, M. y Pereyra, C. (2004). "La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: Procesos, prácticas y representaciones sociales", en *Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la universidad*. Asociación Internacional de Lectura. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Estienne, V. (2004), "Enseñar en la universidad. Una responsabilidad compartida", I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, La Pampa 1-3 de julio de 2004

Fernandez Aedo, R. (2006). "Aprendizaje con nuevas tecnologías, paradigma emergente. ¿Nuevas modalidades de aprendizaje?" *EduTec. Revista electrónica de tecnologías educativas*. Universidad de Ciego de Ávila, Cuba. Nº 20 Enero 2006

Jarman, R; McClune B. (2010) *El desarrollo del alfabetismo científico. El uso de los media en el aula*. Madrid: Morata

López, S. y Flores, M. (2007). "La ambivalencia del término "competencias comunicativas". *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 5, Recuperado de: [www.odiseo.com.mx](http://www.odiseo.com.mx)

López Sanchez, A. (2014). "Hacia una pedagogía de la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group". *Hispania Vol 97 Nº 2 (Junio 2014) pp 281-297*

López Valero, A. (2015). "Textualidades y multialfabetizaciones. Los contenidos digitales como material educativo". Universidad de Murcia.

Martín-Barbero, Jesús, (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, 32*, (<http://www.rieoei.org/rie32a01.htm#a>), Acceso, Julio 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ESPAÑA (2009). "Hacia unos indicadores de alfabetización informacional".

Pasadas Ureña, C. (2010). "Multialfabetizaciones y redes sociales en la Universidad", *Universidad abierta de Cataluña*

Perrenoud, P. (2004). "Diez nuevas competencias para enseñar", *Barcelona: Grao*.

Polanco, X.(2001). "Transformación de la información en conocimiento y del conocimiento en decisiones estratégicas". *Temas Actuales de Indicadores de Ciencia y Tecnología en América Latina y el Caribe. En: Argentina ISBN: 0 ed: RICYT Ediciones, v., p.85 - 93*

Rodríguez Illera, J. (2004). "Las alfabetizaciones digitales", *Bordón. Revista de pedagogía, Vol. 56 N° 3-4, 431-441*

Rueda Ortiz, R. (2005). "Apropiación social de las tecnologías de la información: ciberciudadanías emergentes". *En: México Tecnología y Comunicación Educativas ISSN: 0187-0785 ed: v.41 fasc. p.19 – 33.*

Tyner, K (2015). "Multialfabetización" sin muros en la era de la convergencia. *La competencia digital y "la cultura del hacer" como revulsivos para una educación continua. Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado, Vol. 19 N° 2 (agosto 2015).*

Wilson. (2011). "Alfabetización mediática e informacional. *Curriculum para profesores*". UNESCO.

Zalba, E., et al, (2005). "Competencias para el ingreso y permanencia en la universidad. Una propuesta para la articulación curricular entre el nivel superior y el nivel medio de enseñanza", *Ponencia del Seminario "Currículo Universitario basado en Competencias", Barranquilla.*

---

<sup>84</sup> El equipo se compone de la siguiente manera: Director: Mg. Adela Castronovo, Codirector: Ing. Alejandra Santos. Integrantes: Elvira Lofiego, Diego Picotto, Carlos Sibilla, Cecilia Sagol, Cecilia Curti Frau

## Utilización de entornos virtuales en la Cátedra de Fisiología Humana de la FAHCE UNLP

- ❖ **TARDUCCI, GABRIEL OMAR**<sup>1</sup> | gtarducci@hotmail.com
- ❖ **GÁRGANO, SOFÍA**<sup>2</sup> | gargano.sofia@gmail.com
- ❖ **GANDINI, AGUSTINA**<sup>3</sup> | agusgandini11@gmail.com
- ❖ **PAGANINI, AMALIA**<sup>4</sup> | elmer1963@hotmail.com

<sup>1</sup> Cátedra de Fisiología Humana, AEIEF IdIHCS-UNLP CONICET, Argentina.

<sup>2-3</sup> Cátedra de Fisiología Humana, AEIEF IdIHCS-UNLP CONICET, CIC, Argentina.

<sup>4</sup> AEIEF IdIHCS-UNLP CONICET, CIC, Argentina.

### RESUMEN

Los entornos virtuales ocupan cada vez más espacio en los procesos de enseñanza superior. Moodle fue desarrollado y utilizado en el marco de un paradigma constructivista (Britos, 2011; Dans 2010) es un paquete de software para crear cursos y sitios Web basados en Internet. El pasaje de la alfabetización tradicional (cuyas habilidades se vinculan a la lectoescritura) a la alfabetización digital se asocia a un nuevo concepto que define nuestro modelo de sociedad: la sociedad del conocimiento. La UNLP se encuentra entre las universidades consideradas emergentes en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La experiencia de la cátedra de Fisiología Humana de la FAHACE resulta altamente positiva democratizando y universalizando la enseñanza y permitiendo la educación a distancia en tiempo real y no en forma diferida.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior, Entornos Web, Moodle, Fisiología Humana.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las plataformas educativas como Moodle, Claroline, Manhattan y Sakai han tenido amplio desarrollo a principios de siglo, debiendo el docente aprender a utilizarlas a medida que evolucionaban las tecnologías y cambiaban los paradigmas de enseñanza aprendizaje. (Britos, 2011) Moodle fue desarrollado y utilizado en el marco de un paradigma constructivista (Britos, 2011; Dans 2010) es un paquete de software para crear cursos y sitios Web basados en Internet. Anteriormente a la creación de Moodle, se ha utilizado Claroline y Manhattan bajo el paradigma de transferencia directa; actualmente, bajo el paradigma de aprendizaje colaborativo se está migrando a la plataforma Sakai. (Dans, 2010)

La filosofía de aprendizaje en el marco de desarrollo de Moodle, suele denominarse "pedagogía constructorista social", construye activamente nuevos conocimientos a través de un proceso de interpretación e interacción con su entorno. (Dans, 2010)

Autores como Area Moreira y Adell Segura (2009); Alemany Martínez (2010); Bartolomé (2004); Bosco Paniagua y Rodríguez Gómez (2008); Clarenc, C. A. [et al.] (2013); Fernández-Valmayor... [et al.] (2008); Gallego Rodríguez y Martínez Caro (2003); Luque Gil... [et al.] (2008); Núñez Barriopedro y Vaca García (2012); Pérez Cervantes y Saker (2013); Rubio Moreda (2014), han dado cuenta de las cuestiones vinculadas a la educación a distancia, plataformas educativas, e-learning, etc. Entre estas cuestiones se encuentran el estado de situación, utilidad, implementación, características básicas de las plataformas de enseñanza, entre otras. (Viñas, 2017)

Las plataformas educativas como otras TICs se asocian a un tipo de alfabetización digital en la que se precisa de habilidades tecnológicas e informaciones. El pasaje de la alfabetización tradicional (cuyas habilidades se vinculan a la lectoescritura) a la alfabetización digital se asocia a un nuevo concepto que define nuestro modelo de sociedad: la sociedad del conocimiento. (Viñas, 2017)

Las universidades han tenido que adaptarse a este cambio con el fin de brindar una buena, correcta y adecuada información, compartiendo conocimientos a sus docentes, alumnos, personal, etc. (Viñas, 2017). Hay universidades que se encuentran más avanzadas en el uso de estas tecnologías y otras que todavía se encuentran en proceso de desarrollo. Un estudio

realizado en Argentina, analizó la utilización de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza, la investigación académica, las actividades administrativas y las actividades de extensión por parte de las universidades. El análisis llevo a la siguiente clasificación (Finkelievich, 2006):

- Adelantadas (17,39 % de las instituciones estudiadas): Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Rosario.
- Emergentes (43,47 % de las instituciones estudiadas): Universidad Nacional de Quilmes, la Universidad Tecnológica Nacional, la Universidad Abierta Interamericana, el Instituto Tecnológico de Buenos Aires, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional del Sur, la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad Nacional General San Martín, la Universidad Nacional del Nordeste y la Universidad Nacional de Mendoza.
- Remisas (39,14 % de las instituciones estudiadas): Seis instituciones. De ellas, dos instituciones son públicas y cuatro, privadas.

El uso de las nuevas tecnologías permite el avance en el estilo de la enseñanza y el aprendizaje convencional aprendiendo constantemente y enriqueciendo el vocabulario. “Para ser autosuficientes, necesitamos saber navegar por infinitas fuentes de información, saber discriminar la información recibida y cada vez más saber dominar la sobrecarga de información que nos brindan a través de la web” (Pallisé, en Viñas, 2017 p. 158).

Las plataformas brindan un gran apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, al trabajo colaborativo entre docentes-estudiante; es una herramienta esencial para el proceso educativo de las universidades, escuelas e institutos. Explorar y utilizar variados recursos tecnológicos beneficiara a las futuras generaciones.

En el año 2015 se realizó un relevamiento sobre las plataformas educativas en las asignaturas de la carrera de Licenciatura en Administrador y Contador público Nacional de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Las plataformas analizadas fueron Moodle y Claroline.



En ambas plataformas se observaron muchos de los cursos que fueron creados por los docentes cuando realizaron cursos de capacitación. El mayor registro se encuentra en la plataforma Claroline (36 cursos), de los cuales no se puede constatar si los docentes utilizan los cursos para sus cátedras, ya que los responsables de manejar dicha plataforma no pueden dar información del total de cursos que se utilizan en la actualidad.

La plataforma Moodle 2.0 tiene un registro de 11 cursos los cuales 9 de ellos están activos y los docentes los utilizan como complemento a sus clases presenciales, como repositorio de materiales, no como aula virtual.

Como conclusión, los autores plantean que hay una resistencia al uso de las plataformas educativas y una gran labor para el desarrollo futuro de programas educativos de calidad. (Berzatti, 2015)

En el marco de la misma Universidad, también se analizó la implementación de la plataforma educativa Moodle en la asignatura de Historia del Pensamiento Jurídico y político de las Carreras de Ciencias Jurídicas.

Como conclusión, la autora Berzatti plantea que el uso de la plataforma educativa benefició el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin embargo el uso de la plataforma tiene un margen de potencialidad que no fue explotado, es decir, de los resultados obtenidos, se concluye que no se ha optimizado el uso del Sistema de Gestión de Cursos Moodle.

Entre otras conclusiones los docentes han estado de acuerdo con la posibilidad de incorporar prácticos en línea y foros de discusión. (Berzatti, 2012)

Entre otros antecedentes se encuentra en uso de la plataforma educativa en el marco de proyectos de extensión universitaria, como es el caso de la facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, quien ha diseñado un proyecto que tiene como finalidad la mejora de la equidad y calidad de atención de los efectores que integran las redes de atención de salud, a través de la capacitación de sus integrantes con desarrollo de actividades no presenciales y seguimiento vía plataforma educativa. (Centro INUS, 2010)

En el marco de la investigación, la Universidad Nacional de Salta presenta un proyecto cuyo objetivo es el desarrollo de un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje a través de la Web, basada en las necesidades educativas de dicha universidad. (Gil, 2010)

Otras universidades como la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) de Argentina, particularmente la Facultad de Ciencias Económicas, inicia el proyecto de educación a distancia (EaD) en el año 2003.

La necesidad de crear aulas virtuales llevo a la elección de la plataforma Moodle y en el año 2006 se la utilizó para la implementación de éstas como complemento de cursos presenciales y cursos con profesores viajeros.

La experiencia de implementación de capacitación en gestión de cursos dirigido a docentes de la facultad, unidades académicas, entre otras, llevo a la conclusión de que la capacitación a la planta docente es el paso previo y necesario del comienzo de implementación de la modalidad a distancia en una institución educativa. A través de las diversas facilidades que ofrece la plataforma, los docentes van generando el material para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Dans, 2010)

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

Las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) ofrecen a los ambientes educativos, nuevos recursos para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las herramientas de comunicación que se brindan, pueden ser asincrónicas, entre ellas, el correo electrónico, foros para debatir y hacer preguntas, y sincrónicas, como el chat, la videoconferencia y la pizarra digital. Este despliegue de formas de comunicación, promueve el desarrollo de procesos cognitivos en los alumnos, ya que éstos las utilizan para expresar conocimientos, ideas y sentimientos mediante la escritura, imágenes o videos, entre otros, lo que estimula la construcción del conocimiento. Para ello, los docentes deberán estar capacitados en algunas competencias, clasificadas en competencias pedagógicas, como poder estructurar el conocimiento, guiar y aconsejar; competencias técnicas, como manejar comunicaciones asincrónicas; y competencias organizativas, como seleccionar a los alumnos para realizar actividades grupales (Gómez, 2014).

Los entornos virtuales permiten: generar la apertura al diálogo, a la exposición y contraste de ideas, compartir experiencias, incorporar tareas para que los alumnos realicen, obtener información que se encuentra dispuesta colaborativamente entre los participantes, por ejemplo,

mediante glosarios, catálogos, blogs, cuestionarios, foros y bases de datos, entre otros. La combinación de formatos y medios que ofrecen las plataformas virtuales, potencia una mejora en la motivación, en la comprensión de los contenidos y en la comunicación y colaboración entre los alumnos (Oltolina Giordano y Zangara, 2013; Cabero Almenara, López Meneses, Ballesteros Regaña, 2009; Gómez, 2014).

Además, las plataformas virtuales posibilitan la ampliación de los límites espacio-temporales del aula, posibilitan una evaluación continua del proceso de formación, y amplían la batería de estrategias metodológicas que los docentes pueden implementar, por ejemplo, llevar a cabo discusiones, resolución de problemas, análisis de casos, armado de proyectos grupales, elaboración de portafolios vía web y entrevistas a expertos (Cabero Almenara, López Meneses, Ballesteros Regaña, 2009). Se favorece el desarrollo de un aprendizaje activo, creativo e innovador, lo que permite a los alumnos aprender construyendo, siendo éstos protagonistas de su aprendizaje (López Meneses y Ballesteros Regaña, 2012).

Otro factor que justifica la incorporación de estos recursos comunicacionales, es que los alumnos actuales son denominados nativos digitales, lo que significa que son “miembros de una generación que ha nacido y crecido en el contexto de una sociedad marcada por la impronta de las Nuevas Tecnologías” (López Meneses, Infante Moro, 2010, p. 3). En este marco, los alumnos de hoy, han desplegado formas de pensar, expresarse y relacionarse, mediadas por la dinámica de las tecnologías. Al vincularse por este medio, docentes y alumnos pueden acortar la brecha generacional existente entre ambos, la cual suele entorpecer el aprendizaje (López Meneses, Infante Moro, 2010).

En la actualidad, la potencialidad de internet ha aumentado gracias a los nuevos recursos digitales de la web 2.0, esto es, el uso de redes sociales como twitter y Facebook, las plataformas como Mahara y Moodle 2.0, espacios personales de aprendizaje, aplicaciones móviles y computación en nubes (Sanabria Mesa, Castro León, Padrón Fragoso, Pérez y Area Moreira, 2013).

La tecnología denominada web 2.0, promueve una enseñanza democrática, abierta, colaborativa y gratuita, en el ámbito educativo colabora con la constitución de grupos de trabajo, con la posibilidad de intercambiar ideas, dialogar y comunicar experiencias, indagar, reflexionar de forma colectiva y desarrollar de la interacción social (López Meneses, Infantes Moro, 2010).

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP), brinda a los docentes y alumnos de esa Institución, tres entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA), Web UNLP, WAC o Web de apoyo a Cátedras Presenciales y Aula Cavila para cursos de Posgrado. Sin embargo, la plataforma Moodle de acceso libre, es el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje más utilizado en la UNLP. Según Nóbile, cabría preguntarse por qué se utiliza esta última plataforma más que las otras. Desde la perspectiva de los alumnos de educación superior, los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje son importantes para mejorar la calidad educativa, lo cual se evidencia en el uso de estos espacios. Los docentes le otorgan menor importancia que los alumnos (Nóbile y Luna, 2015).

En la UNLP, la asignatura Psicología Genética, ha realizado la propuesta de utilizar el EVEA WAC, con diferentes objetivos: para actividades de ambientación y consulta al inicio de la cursada, tales como descargar material de la asignatura y enviar mensajes; para utilizar los foros de discusión y entregar trabajos domiciliarios en las semanas que no hay clases, como son las semanas de finales; para foros de consulta donde se aclaren dudas antes de los exámenes, foros con participación activa durante la cursada que se usan para consultas y actividades colaborativas y para compartir archivos (Gómez, 2014).

*“La Plataforma Virtual de Aprendizaje Moodle es un sistema de gestión de cursos a través de Internet, de código abierto. Cuenta con más de 66 mil sitios activos en todo el mundo, en más de 216 países. Argentina cuenta con 1107 sitios registrados, siendo una de las plataformas virtuales más utilizadas en nuestro país y en el mundo (...) Si bien su uso es como complemento de las clases presenciales, la diversidad de herramientas utilizadas en los cursos ha aumentado y se ha diversificado año tras año”* (Díaz, Schiavoni, Osorio, Charnelli, 2012, p. 60).

En las 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, Alvarado Pinedo, González, Diessler, Zanuzzi y Flamini (2017), presentaron el trabajo denominado *“Uso de la plataforma Moodle en el curso de Biología celular y del desarrollo en la Carrera de Medicina Veterinaria: el desafío de incorporar los espacios virtuales a la enseñanza”*. En este estudio se valoró en qué medida los cuestionarios de autoevaluación a resolver de forma autónoma y domiciliaria, propuestos a través de la plataforma, sirvieron a los alumnos para prepararse para la situación real de examen. Esta actividad tuvo un alto grado de participación de los estudiantes, siendo utilizada tanto para repasar conocimientos como para enfrentarse al tipo de

preguntas que podían aparecer en el examen presencial. La plataforma otorgó de herramientas al estudiante para que éste pueda organizar y planificar su proceso de aprendizaje. Por otra parte, permitió a los docentes vislumbrar en qué temas aparecen mayores dificultades de comprensión y generar nuevas actividades para mejorar el aprendizaje de los temas que suelen entenderse menos.

Sin embargo, las tecnologías en sí mismas no promueven aprendizajes, sino que, será el docente quien diseñe actividades y propuestas para que los alumnos construyan su conocimiento y se genere un espacio de colaboración intelectual (Oltolina Giordano y Zangara, 2013). En este sentido, no se trata de una revolución tecnológica, sino de un cambio de perspectiva social, que busca la participación, y por ello, se enfoca en el desarrollo de medios interactivos. Estos medios, ya no buscan transmitir información, sino que, a través de plataformas, persiguen la creación de contenido y que éste pueda ser compartido y reutilizado (Cabero Almenara, López Meneses, Ballesteros Regaña, 2009; Antolin, Molina, Villamón, Devís-Devís y Pérez-Samaniego, 2011).

La cátedra de Fisiología Humana recibe anualmente cerca de mil alumnos. La materia corresponde al segundo año del plan de estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Históricamente, las tareas propias de docencia de grado, se llevan a cabo en forma presencial, con la obligatoriedad por parte de los alumnos de cursar trabajos prácticos y concurrir a clases teóricas. La dinámica de las clases de trabajos prácticos está en discusión debido a que los contenidos de la materia son apropiados para la experimentación. Sin embargo, la Facultad carece de laboratorios para la concreción de las experiencias en fisiología básica y aplicada. En la actualidad, las clases prácticas se circunscriben a espacios áulicos con un programa de 16 unidades temáticas que se abordan sin experimentación alguna.

Las clases teóricas, que son dictadas por los profesores Titular y Adjuntos, son eminentemente magistrales, con exposición directa y proponiendo momentos de preguntas y diálogo.

La tecnología prevalente es la visual, con pizarra y/o proyector.

En el programa de la materia y durante las clases se recomienda bibliografía básicamente consistente en libros de texto. Se invita a los alumnos a visitar la biblioteca donde algunos de estos libros están disponibles. Otros autores, que no figuran en el catálogo de BIBHUMA, también son de interés de la cátedra y deben conseguirse en otros ámbitos.

Desde hace ya varias décadas, la tecnología ofrece recursos, muchos de ellos de bajo costo, para dar soporte a la tarea docente. Desde los inicios de la escritura hasta nuestros días mucho camino se ha recorrido en el campo de la tecnología educativa, desde una simple tiza hasta la tecnología digital. Sin embargo, el momento actual presenta un desafío interesante, en el sentido que desde hace una década aproximadamente, han aparecido plataformas especialmente diseñadas para estudios superiores, que en teoría facilitan la tarea docente y el proceso de enseñanza aprendizaje. Su utilización genera adhesiones y resistencias por igual. Mientras que algunos docentes ven en estas plataformas la oportunidad de mejorar sus prácticas y de innovar, otros más resistentes a cambios, no observan importantes beneficios que justifiquen el tiempo que requiere aprender a utilizarlas en todo su potencial.

La cátedra de Fisiología Humana de la FAHCE ha incorporado esta tecnología hace aproximadamente 4 años de forma incipiente, y más extensamente desde hace 1 año.

La UNLP dispone de varias plataformas algunas de las cuales fueron desarrolladas en el propia Universidad. Una de las más utilizadas en este ámbito y también a nivel internacional es MOODLE. Esta plataforma ofrece un entorno amigable, un tanto intuitivo, pero complejo debido a sus múltiples posibilidades. Su amplia aceptación en instituciones educativas de todos los niveles se debe fundamentalmente a que es de libre acceso (open Access) y permite entonces, crear entornos académicos para educación online y/o a distancia a bajo costo. Conviene señalar en este punto, que educación online hace referencia a la interacción de forma instantánea entre dos personas mientras que educación a distancia, hace referencia a la posibilidad de intercambiar información de ida y vuelta pero no necesariamente instantánea.

Entre los beneficios de la utilización de estos entornos encontramos:

La democratización del conocimiento que supone el libre acceso de todos independientemente de lugar donde se encuentren y de las posibilidades económicas.

### **3. CONCLUSIONES**

El presente trabajo tuvo la intención de relatar la experiencia de la Cátedra de Fisiología Humana de la FAHCE en la utilización de un entorno virtual para complementar la tarea de enseñanza aprendizaje. Entre los puntos positivos a resaltar se reconocen la posibilidad que

estas TIC ofrecen para la universalidad del conocimiento y la democratización de las entidades públicas. Todo ello favorecido por la creciente disponibilidad de internet en el ámbito académico y domiciliario.

Otro beneficio está vinculado a la optimización del tiempo. Tareas que anteriormente requería dedicación presencial, ahora pueden resolverse en forma remota y/o diferida. Incluso, permite economizar recursos evitando desplazamientos y tiempo muerto.

Ha facilitado el intercambio de materiales en soporte electrónico.

Anteriormente a la aparición de estos entornos virtuales, la educación a distancia se traducía en educación diferida, ya que consistía fundamentalmente en el envío de materiales de lectura o de información; en cambio estas tecnologías se transformaron en educación en tiempo real, donde los docentes y alumnos pueden interactuar al mismo tiempo pero sin necesariamente compartir espacios. Lo anterior no significa que la formación superior pueda o deba prescindir de la tarea compartida docente alumno.

Por otra parte, el entorno virtual presenta algunas limitaciones que conviene señalar. Por un lado requiere de acceso a internet, lo cual, si bien va incrementándose en forma sostenida, aún no alcanza al 100% de los alumnos. De cualquier manera la FAHCE pone de sala de computación e internet en todos los espacios. Otra limitante radica en la aceptación por parte de los docentes, a dedicar tiempo y esfuerzo en el aprendizaje y dominio de nuevas tecnologías educativas. La cátedra de Fisiología Humana lo está resolviendo sumando de forma paulatina a diferentes docentes que utilizan este entorno.

La conclusión final es que el uso de MOODLE dentro del campus virtual de la FAHCE es aceptado progresivamente por docentes y alumnos, que resulta beneficios por optimizar el tiempo y los recursos, y que en términos de tecnología, acerca a docentes y alumnos en un espacio común de actualidad.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Alvarado Pinedo, M.F., González, N.V., Diessler, M.E., Zanuzzi, C.N., y Flamini, M.A. (2017). "Uso de la plataforma moodle en el curso de biología celular y del desarrollo en la carrera de medicina veterinaria: el desafío de incorporar los espacios virtuales a la enseñanza". Jornadas*

sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62502>.

Britos, J. D., Arias, S., & Vargas, L. (2011). "Una propuesta alternativa a las plataformas educativas". In VI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.

Cabero Almenara, J. López Meneses, E. y Ballesteros Regaña, C. (2009). "RUSC". *Universities and Knowledge Society Journal*, 6(2), 1-14. Recuperado de: <http://www.uh.cu/static/documents/RDA/Experiencias%20univ%20innov%20blogs.pdf>.

Dans, M. I., Sendín, M. E., Gomez, A. M., & De Battisti, P. J. (2010). "Fomentar la inclusión digital de los docentes universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNPSJB". In V Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.

Díaz, F.J., Schiavoni, A., Osorio, M.A., Amadeo, A.P. y Charnelli, M.E. (2012). "Integración de plataformas virtuales de aprendizaje, redes sociales y sistemas académicos basados en Software Libre". Una experiencia en la Facultad de Informática de la UNLP. 10° Simposio sobre la Sociedad de la Información. Recuperado de: [http://41jaiio.sadio.org.ar/sites/default/files/5\\_SSI\\_2012.pdf](http://41jaiio.sadio.org.ar/sites/default/files/5_SSI_2012.pdf).

Gil, G. D., Arias, D., Gimson Saravia, L. E., Sánchez, E., Romero, R., Ramírez, J., & Fernández, E. F. (2011). Desarrollo de un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje para la Universidad Nacional de Salta (resultados parciales). In XIII Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación.

Gómez, M.F. (2014). "Proyecto de Intervención Educativa: Intervención en las interacciones educativas a través de la incorporación de nuevas tecnologías" (Tesis de especialización). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45094>.

López Meneses, E. y Ballesteros Regaña, C. (2012). "Innovación didáctica, Tecnología 2.0 y Blogs: una experiencia práctica con estudiantes universitarios". I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/17926>.

López Meneses, E. y Infante Moro, A. (2010). "Prácticas educativas universitarias en entornos 2.0". *Didáctica, Innovación y Multimedia* (18), 1-10. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/214696>.



Nóbile, C.I., y Luna, A.E. (2015). "Los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad Nacional de La Plata. Una aproximación a los usos y opiniones de los estudiantes". *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(1), 3-9. Recuperado de: <file:///C:/Users/s/Downloads/Dialnet-LosEntornosVirtualesDeEnsenanzaYAprendizajeEnLaUni-5363142.pdf>.

Oltolina Giordano, M.T. y Zangara, M.A. (2013). "e- Actividades: Una estrategia complementaria en la formación digital de estudiantes de profesorado universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación* (11), 35-40. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32345>.

Sanabria Mesa, A., Castro León, F., Padrón Fragoso, J., Pérez, D. y Area Moreira, M. (2013). "La opinión del profesorado y del alumnado sobre el uso de las aulas virtuales en la metodología B-Learning". *Revista Fuentes*, (13), 117-138. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/33673>.

16. Viñas, M. (2017). "La importancia del uso de plataformas educativas". *Letras* (6), 157-169. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61390/Documento\\_completo\\_..pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61390/Documento_completo_..pdf-PDFA.pdf?sequence=1).

## Misión Comercial a la India. Una experiencia de aprendizaje situado.

- ❖ **GUADAGNA, GUILLERMO** | educanet,edist@gmail.com
- ❖ **HERRERO, DANIEL** | dherrero@hotmail.com
- ❖ **YOZZI, RICARDO** | ryozzicomex@gmail.com
- ❖ **MASTROCOLA, MARCELA** | mastro@fch.unicen.edu.ar

**Universidad Nacional del Centro, Argentina.**

### **RESUMEN**

Las transformaciones políticas, sociales, culturales y tecnológicas de los últimos tiempos han alterado la configuración del trabajo académico y la dinámica tradicional de las aulas universitarias. Éstas ponen de relieve la urgencia de pensar nuevos escenarios de enseñanza que superen las limitaciones de la enseñanza tradicional para comprender e intervenir de manera creativa ante los nuevos desafíos. La enseñanza universitaria se ve interpelada a crear, experimentar, buscar nuevas soluciones, innovar, construir estrategias para enfrentar lo inédito y seguir aprendiendo en el proceso de intervenir con otro y sobre otro en un sentido formador.

Las prácticas educativas en nuestras universidades siguen ancladas en una visión del conocimiento como si fuera neutral, ajeno, alejado e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que pertenece. Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes carentes de significado, sentido y aplicabilidad y en la incapacidad de los alumnos para transferir y generalizar lo que aprenden (Díaz Barriga, 2003, p. 106)

Ante esta situación es que, desde la cátedra Marketing Internacional de las carreras de Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y de la Licenciatura en Logística Integral de la Subsección Quequén de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) se propuso implementar una experiencia de aprendizaje innovadora que se desarrolló en el marco

de una Misión Comercial Argentina a las ciudades de New Delhi y Mumbai en septiembre de 2017, en la que uno de los docentes de la asignatura participó como Responsable del Área Comercio Exterior en representación de una empresa de la ciudad de Tandil<sup>85</sup>.

La experiencia educativa Misión comercial a la India se desarrolló en un entorno de aula virtual online a través de la cual los estudiantes pudieron participar en una misión comercial en tiempo real posibilitando vivenciar y experimentar un viaje de negocios como si cada uno de ellos lo estuviese haciendo en persona.

Este texto presenta de manera reflexiva, el relato de la experiencia, los fundamentos pedagógicos y didácticos desde los cuales se pensó la propuesta, las estrategias y los recursos que se utilizaron, el papel de los contenidos, la reconfiguración de las actividades, los tiempos y los escenarios de la enseñanza y del aprendizaje y los desafíos y las incertidumbres que se fueron enfrentando en el desarrollo de esta innovadora y creativa experiencia en la que todos los participantes resultaron enseñantes y aprendices.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje Situado, Cognición Situada, Comercio Exterior, Prácticas Educativas Auténticas.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Dada la creciente importancia del comercio internacional y de la inserción de Argentina en el mundo, es necesario que los futuros profesionales cuenten con un bagaje de conocimientos, tanto teóricos como prácticos, sobre comercio internacional que les posibiliten acceder a los mercados externos y disponer de los fundamentos que les permitan desempeñarse con probada idoneidad en este campo que tiene su propio dinamismo, complejidad e interdependencia entre los diferentes países del mundo, lo que provoca la necesidad de ampliar cada vez más el campo del conocimiento de estos profesionales para que puedan incursionar satisfactoriamente en él.

En este contexto se torna relevante que los estudiantes de las carreras de Licenciatura en Administración y Licenciatura en Logística Integral adquieran conocimientos de comercio

internacional a efectos de formar un profesional que pueda ejercer las funciones gerenciales en una empresa vinculada con la comercialización, ya sea tanto de bienes y/o servicios a nivel internacional.

La experiencia que se relata se desarrolla en la cátedra de Marketing Internacional de la Facultad de Ciencias Económicas y de la Subsección Quequén de la UNICEN. Presenta como objetivo general proveer a los estudiantes de conocimientos básicos acerca de los negocios internacionales y el escenario global en el que se desarrollan, con el fin de adquirir herramientas y habilidades básicas de un gerente de comercio internacional para el diseño e implementación de estrategias de internacionalización, así como un conjunto de herramientas tanto teóricas como prácticas básicas para gerenciar exitosamente en los negocios internacionales.

Desde la cátedra se propone que los alumnos desarrollen competencias para conocer e interpretar cómo se internacionaliza una empresa, cómo se desarrolla la operatoria del comercio exterior, cómo se establecen los costos, los precios y las cotizaciones internacionales; competencias para proponer, elaborar y asesorar en la formulación y evaluación de proyectos de exportación con conocimiento de las distintas instituciones y normas internacionales de financiamiento.

En este marco, los contenidos principales de la asignatura que se propusieron trabajar en esta experiencia tienen que ver principalmente con la internacionalización de la empresa (planteos preliminares a la decisión de exportar y factores que influyen en la decisión de exportar) y con la investigación de mercados internacionales (identificación, evaluación y selección de mercados, entre otros). No obstante, durante la experiencia se trabajaron otros contenidos como se comenta a continuación.

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

### **Fundamentación pedagógico-didáctica de la experiencia**

Esta experiencia surge del cuestionamiento a la manera cómo se enseñan los contenidos en las aulas universitarias que son, generalmente, presentados de forma abstracta y descontext-

tualizada, resultando poco motivantes y con escasa relevancia social. Viendo las oportunidades que presentaba el viaje de un docente en una misión comercial a la India, el equipo de cátedra propuso una experiencia de aprendizaje que permitiera trabajar sobre los contenidos en el contexto y en la cultura en los que se desarrollan y utilizan.

Anclados en la convicción de que la adquisición del conocimiento se da en un proceso de interacción con otros, al interior de las organizaciones sociales reales y concretas (Nonaka & Toyama, 2005) encuentran sus fundamentos en los aportes teóricos de las perspectivas que consideran al aprendizaje como participación social y al conocimiento como construcción social que se presenta en contextos auténticos, lo que se denomina “cognición situada” (Brown et al., 1989) o “aprendizaje situado” (Hendricks, 2001).

En este sentido, esta experiencia se basa en la idea de que el aprendizaje debe ser situado, esto es, que depende de las actividades, del conocimiento y de la cultura que coexisten en un contexto auténtico donde ocurre una interacción social real de los miembros de la comunidad. Desde esta dimensión, el aprendizaje puede entenderse como un proceso de apropiación cultural; lo que Brown et al. (1989) definen como un “proceso de enculturización”. Por contexto auténtico se entiende al ambiente condicionado y apropiado para una situación de aprendizaje específica. Las condiciones y oportunidades de aprendizaje se reflejan en la interacción social y en el aprendizaje adquirido en el momento en que se comparte el conocimiento. Una actividad auténtica supone, así, una acción generada en función de la cultura y el conocimiento que se desarrolla y utiliza en un contexto específico (Lave & Wenger, 1991).

Desde esta visión situada del aprendizaje, se defiende la necesidad de una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas (Díaz Barriga, 2003). Tal como sostiene Hendricks (2001, en Díaz Barriga, 2003) se considera que los alumnos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que desempeñan los expertos en diferentes campos de conocimiento. En este sentido, el desafío para la educación según los autores, se orienta a la propuesta de experiencias didácticas cuya resolución requiera por parte del alumno una inserción concreta en contextos sociales de la vida cotidiana.

*"La cognición situada transmite la idea de que el conocimiento está anclado y conectado con el contexto en el que el conocimiento se construyó".* Desde este punto de vista, pensar en el conocimiento situado implica que el conocimiento se genera y es recreado por los individuos

en determinada situación (social, cultural, geográfica, ambiental, personal, motivacional, etc.) de la que participa como miembro activo de esa comunidad.

*“Los modos por los cuales los individuos forman identidades como miembros de una comunidad mediante la participación, es una idea central en la perspectiva situada sobre el aprendizaje (Henning, 2004). El proceso por el cual los principiantes se incorporan a una comunidad de práctica y se convierten progresivamente en miembros legitimados por estas comunidades es un ejemplo de producción de identidades a través de la participación. ”*

*“Lave y Wenger (2007), propusieron el término de ‘participación periférica legítima’ para designar este proceso complejo que integra ideas relativas a cognición situada, aprendizaje situado, identidades, significados compartidos, comunidad de práctica, participación, roles, entre otros. La participación periférica legítima hace referencia a las oportunidades brindadas al aprendiz para participar significativamente como un miembro de una comunidad de práctica (Sawyer y Greeno, 2009; Wenger, 2001). El término denota así el particular modo de compromiso de un aprendiz como participante de la práctica real de un experto (Hanks, 2007) Así, los recién llegados a una comunidad de práctica no están en posición de participar de todos los derechos y responsabilidades de esa comunidad; pero su participación puede ser organizada de manera tal que se conviertan gradualmente en más conocedores y expertos, avanzando a lo largo de una trayectoria hacia una completa participación en la comunidad de práctica.”*

Desde una visión situada del aprendizaje, se defiende la necesidad de una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas (Díaz Barriga, 2003). Al respecto, Hendricks (2001, en Díaz Barriga, 2003) considera que los alumnos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que desempeñan los expertos en diferentes campos de conocimiento. En este sentido, el desafío para la educación se orienta a la propuesta de secuencias didácticas cuya resolución requiera por parte del alumno una inserción concreta en contextos sociales de la vida cotidiana.

Los recientes avances en las tecnologías de comunicación móvil e inalámbrica han posibilitado el desarrollo de nuevas experiencias de aprendizaje que sitúan a los estudiantes en entornos que combinan recursos de aprendizaje del mundo real y del mundo digital; además, los estudiantes pueden compartir conocimiento o experiencias con otros durante el proceso de aprendizaje. Con la ayuda de estas nuevas tecnologías, los estudiantes son capaces de apren-

der en situaciones reales con el apoyo del sistema informático y para compartir conocimientos y experiencias con otros usuarios mediante un dispositivo móvil con el servicio de comunicación inalámbrica.

Esta forma de ver la situación de aprendizaje permite considerar un escenario virtual como un contexto de aprendizaje situado, que se caracteriza por una comunidad emergente que discute la solución de una tarea. Así, un escenario virtual contextualizado en el aprendizaje situado incorpora situaciones reales de “actividades auténticas” (Lave & Wenger, 1991), sobre las cuales se formulan problemas que conducen a los estudiantes a asumir roles para la discusión y el aprendizaje colaborativo (Hou, 2011). Una instancia de este modo de aprender propone escenarios donde los aprendices pueden trabajar con problemas reales; lo que los sitúa en ambientes de aprendizaje auténticos que combinan las situaciones reales con elementos digitales (Hwang, Tsai& Yang, 2008).

### **Relato de la experiencia**

La experiencia Misión comercial a la India se desarrolló en un entorno de aula virtual online a través de la cual los estudiantes pudieron participar en una misión comercial en tiempo real posibilitando vivenciar y experimentar un viaje de negocios como si cada uno de ellos lo estuviese haciendo en persona.

Para lograr dicho propósito se utilizó como recurso didáctico la aplicación whatsapp, en la que se formó un grupo integrado por:

- Alumnos de la Asignatura Marketing Internacional de la carrera de Licenciatura en Administración dictada en Tandil en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNICEN,
- Alumnos de la Asignatura Comercio Exterior de la carrera de Logística Integral dictada en la Sede Quequén de la UNICEN dependiente de la Facultad de Ingeniería de la UNICEN.
- Profesores Guillermo Guadagna, Daniel Herrero, Prosecretaria Sede Quequén Marcela Mastrocola y el docente Ricardo Yozzi que es quien realizó el viaje a la India.

En la etapa previa al viaje existía mucha incertidumbre acerca de esta metodología. El docente Ricardo Yozzi no imaginaba como iba a ser para ir relatando y contándoles cada paso, vivencia y experiencia de su viaje, había que ser audaz, creativo, improvisar e ir probando diferentes recursos de la herramienta de whatsapp para demostrar cuáles eran los más efectivos y claros a la hora de comunicarse e ir transmitiendo todo lo que iba sucediendo en todos los escenarios donde se desarrollaría la experiencia, en la India, en Tandil y en Quequén.

Cabe aclarar que tanto los alumnos en Tandil como en Quequén cursaban la asignatura sólo un día en la semana, pero desde que Ricardo Yozzi partió de Tandil el viernes 8 de septiembre hasta que regresó el domingo 17 de septiembre, se logró que todos estén comunicados a través del grupo de whatsapp cada uno de esos días poniendo en cuestionamiento el carácter estructurante de los tiempos institucionales dedicados a las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Dada la geo localización de la India -ocho horas y media de diferencia con Argentina- las comunicaciones del Profesor Yozzi transcurrían en tiempos extraños a la tarea de enseñanza tradicional ya que cada vez que finalizaba su día, y antes de irse a dormir, compartía desde la habitación del hotel con todo el grupo, todas las actividades, experiencias y vivencia que había tenido en cada uno de sus días de este viaje. Cuando él se despertaba aproximadamente 7AM en India era aún medianoche en Argentina y él podía revisar todo el feedback de los alumnos y demás profesores. Asimismo se le dejaban planteadas muchas preguntas y consultas que si no podía responder porque no contaba con la información, procedía a averiguar y responder, no sólo con esa información sino muchas veces a través de fotos y videos que incluso muchas veces eran pequeñas entrevistas a personas indias. Incluso en algunas ocasiones investigaban esas consultas los otros profesores y los mismos alumnos y también respondían y hacían los aportes en el grupo de whatsapp con lo que se generaba una dinámica que enriquecía y ampliaba los saberes en función de la variedad y diversidad de temáticas que surgían.

La aplicación Whatsapp y el grupo que se formó en ella sirvió como herramienta de comunicación permanente entre los profesores y los alumnos para:

- Enviar documentos y compartir información sobre la preparación preliminar al Viaje de Negocios a la India:



- Ficha Económica País India.
- Carpeta Misión a la India – Empresas
- Guía de Negocios India
- Agenda de Reuniones en New Delhi y Mumbai con un breve perfil de las contrapartes.
  
- Enviar mensajes de texto, fotos y audios en donde el docente Ricardo Yozzi en viaje iba respondiendo a las consultas y preguntas de los alumnos, y los otros profesores iban enriqueciendo esas respuestas.
  
- Enviar fotos y videos donde el docente Ricardo Yozzi en viaje pudo compartir:
  - Como se hace el check in en un vuelo.
  - Como es el menú en un avión, mapa del vuelo, filmación de un despegue o un aterrizaje para que aquellos alumnos que nunca habían viajado en avión pudieran vivenciarlo y experimentarlo como si estuvieran viajando ellos mismos.
  - Los diferentes aeropuertos que atravesó.
  - Cuestiones culturales de la India: un menú en un restaurante, platos típicos, lugares históricos, la casa de Mahatma Gandhi, una experiencia de compra y consumo en un Mc Donalds (con la gran diferencia en su menús comparados con los de Argentina), la residencia de la Embajada Argentina en New Delhi, filmación de una reunión de negocios mantenida en una de las rondas de negocios, visita a empresas procesadoras de legumbres, gente trabajando y sus condiciones laborales, prácticas religiosas y culto, recorrida de New Delhi y Mumbai y paseo en un transporte típico como el toctoc, el famoso saludo Namaste, una feria internacional (la Annaporna), una entrevista que le hicieron para la TV India, una disertación que tuvo que hacer representando a la Argentina en un panel de la feria Annaporna.
  - Consejos y advertencias como por ejemplo no consumir comidas y agua en la calle y qué marcas de agua mineral sólo se podían consumir.
  - Hábitos impensados como tener que higienizarse los dientes en el hotel con agua mineral, por no poder consumirse el agua corriente.

- Utilizarla durante la clase para que los alumnos grabaran y compartieran videos grupales de las conclusiones a las que podían arribar en el aula, a partir del trabajo en grupo con las consignas.

Una de las actividades áulicas fue la que coordinó el profesor Daniel Herrero con los alumnos de Tandil, quien organizó cuatro grupos de trabajo y a cada uno de los cuales le planteó una consigna diferente a analizar e investigar. Estas actividades estaban basadas en los materiales preparatorios (archivos en word y pdf) depositados en el grupo de whatsapp a partir de los cuales se generaron consignas grupales que implicaban el análisis y la obtención de conclusiones de dichos materiales.

Así, por ejemplo, uno de los materiales consistía en un informe de Cancillería sobre las relaciones comerciales entre Argentina y la India; esto permitió que los estudiantes pudieran no solo conocer datos reales de intercambio económicos entre ambas naciones, sino además descubrir y consultar nueva terminología del comercio internacional que no habían visto al momento, además de reflexionar sobre los principales bienes y servicios que ambos países comerciaban y analizar, entonces, las posibilidades concretas que tenía el docente Ricardo Yozzi en su misión comercial al momento de intentar negociar cierta cartera de bienes argentinos, a los que él representaba como parte de la empresa que lo había enviado a dicha misión.

Así se distribuyeron consignas específicas para cada uno de los diferentes materiales. Otro de los materiales consistió en una guía de negocios en la India que incluía desde las costumbres e idiosincrasia hasta datos geográficos y poblacionales de aquel país, a partir del cual los estudiantes tuvieron que analizar no sólo cómo debían prepararse para poder negociar exitosamente en aquel país cubriendo las enormes diferencias culturales, sino además observar en base a dichos datos qué posibles modificaciones habría que incorporar a los productos para que puedan ser aceptados en función a los gustos y preferencias de la región de la India que el docente Yozzi estaba visitando comercialmente.

Como resultado de esta actividad áulica los distintos grupos expusieron sus conclusiones de manera cruzada, dado que todos los materiales y consignas estaban relacionados y entrecruzados y luego filtraron las principales conclusiones por grupos. Esto les permitió grabar un breve video en el cual volcaban estos resultados del trabajo en el grupo de whatsapp en no

más de 2 minutos por grupo. Esto trajo aparejado, además, el hecho de que cada grupo tuvo que superar la timidez de enfrentarse a una cámara de celular y a la vez ensayar previamente para poder expresar tanta información en sólo dos minutos.

Este trabajo áulico no sólo tuvo connotaciones en materia de desarrollo de contenidos específicos, permitió además que los jóvenes se enfrentaran al desarrollo de otras competencias personales y de personalidad que hacen también a su futuro desarrollo e inserción profesional.

Por la diferencia horaria, al día siguiente Ricardo Yozzi pudo revisar esas cuatro conclusiones y aportes y ofrecer también a través de un video su feedback.

La otra actividad áulica significativa en esta experiencia es la que se produjo al regreso de la misión comercial y de manera totalmente presencial entre todos los estudiantes y los docentes del curso, cuando Yozzi mostró las distintas secciones del informe de negocios que tuvo que presentar en su empresa al regresar de la misión comercial. Allí se pudo ver con nitidez cómo las conclusiones a las que los estudiantes habían arribado durante el proceso, quedaban plasmadas en la realidad empresaria. Todo ello se hizo salvaguardando datos confidenciales del giro de actividad específica y de la empresa involucrada.

Esto permitió sellar esta experiencia impregnada de realismo e interculturalidad y obtener una reflexión conjunta sobre cómo se fue desarrollando esta breve pero intensa semana de actividad con cruces en tiempo real, superando las enormes distancias geográficas, horarias y culturales existentes entre ambos países.

### **3. CONCLUSIONES**

- La experiencia, inédita, comenzó con cierto descreimiento por parte de algunos de los docentes ante la propuesta de emplear una tecnología que es de uso doméstico, cotidiano y de carácter masivo, habitualmente con fines de recreación y/o laborales, pero que nunca antes se habían utilizado con fines pedagógicos y sin la seguridad sobre cómo hacerlo, sumado al hecho de que no había una capacitación técnica específica sobre este aspecto. Asimismo, tampoco existió tiempo físico de preparación y concientización de

estudiantes y docentes sobre los alcances de este grupo de whatsapp (corriendo el riesgo de que sea visto y utilizado como un grupo más)

- La sensación de timidez y dudas con la que se creó el grupo y se depositaron los primeros materiales (archivos en word, pdf y powerpoint emitidos por organismos oficiales y entregados a los participantes de la misión comercial, con autorización para compartirlos en el grupo de estudios) se fue revirtiendo con la frescura de la inmediata participación de los estudiantes que comenzaron a hacer consultas desde el momento cero en que Yozzi se encontraba en el aeropuerto, antes de partir. El uso progresivo del grupo de whatsapp jamás se vio interrumpido en su sentido formativo y pedagógico. Si bien es común que se compartan en los grupos materiales ajenos que se viralizan rápidamente, en este grupo fue distinto el comportamiento de los estudiantes usuarios, dado que en ningún momento hubo una distracción de esas características. El espíritu de grupo de estudios e intercambio de experiencias internacionales fue respetado en todo momento, inclusive a pesar del hecho de la espontaneidad en el armado mismo del grupo y la imposibilidad física de preparación ante la experiencia.
- El nivel de motivación y compromiso manifestado por los estudiantes a medida que la experiencia crecía. Si bien no existió un estudio que nos permita corroborar esta hipótesis, fue comprobable de qué manera los estudiantes intervenían en el grupo a diario y a cualquier hora diurna y/ o nocturna ya sea con consultas a Yozzi o bien respondiendo a consultas de sus propios compañeros, alertándolos sobre informaciones que se encontraban en el mismo grupo y que ante el cúmulo de datos intercambiados, se perdían en la cantidad y tiempo dentro del whatsapp.
- El mismo nivel de motivación y compromiso del resto de los docentes que acompañaron el proceso durante los días que duró esa experiencia, moderando el grupo virtual, despertando a nuevas inquietudes, orientando y hasta provocando el debate cuando fue necesario; estando atentos a que la participación de los alumnos sea lo más homogéneo posible; a la vez que contactando, por chat privado, a aquellos que demostraban niveles

inferiores de participación, consultándolos sobre cuál era el motivo y de qué manera se podía colaborar para revertir la situación. Este tipo de experiencias virtuales e intensivas ha requerido de los docentes y alumnos involucrados elevados niveles de compromiso y participación que van más allá de los días y horarios de clases y preparación.

- La posibilidad de aprendizaje situado en el ámbito internacional, algo que generalmente es poco accesible para estudiantes de grado de una universidad ubicada en el interior de una provincia dentro de un país con escasos niveles de internacionalización. En ese sentido el buen uso de esta herramienta virtual permitió recrear un ámbito internacional de idiomas, sabores, vestimentas, arquitectura, colores y costumbres de dos países muy distantes en kilómetros como en historia e identidad presente.
- El uso del idioma inglés tanto escrito como oral fue otro de los impactos de esta experiencia. Algunos materiales depositados virtualmente, todos los videos que Yozzi publicaba de sus visitas a empresas y rondas de negocios más muchas de las informaciones que los propios estudiantes debían googlear, estaban en idioma inglés. Ello provocó que en algunos casos pudiesen ejercitarlo tanto aquellos estudiantes que lo conocían previamente y en distintos niveles o que aprendieran a buscar y utilizar traductores en línea, en los otros casos.
- El hecho de que whatsapp funcione tanto en computadoras fijas como, mayoritariamente, en móviles, hizo que la experiencia tuviera un dinamismo único al facilitar el trabajo colaborativo como en tiempo real.
- La posibilidad de analizar documentos reales emitidos por organismos oficiales e internacionales a los que sólo se puede acceder si se participa de una misión comercial determinada, en representación de una cierta empresa.
- Es importante destacar que una vez terminada la experiencia y concluido el uso del grupo, la temática en sí misma continuó a través de las clases y las evaluaciones dado que durante ese curso se tomó a la India como país de estudio y análisis de manera permanente, por lo

que el material y la información de intercambio depositada en el grupo siguió siendo fuente de información y consulta para los asistentes hasta finalizar la cursada.

- Hay que resaltar la complementariedad que se fue dando entre el trabajo colaborativo del entorno virtual con la labor áulico-presencial en un plazo de tiempo acotado, de algo más de una semana, en la que se debieron utilizar las tres horas semanales que tienen a su cargo cada uno de los docentes, tanto de Daniel Herrero como las horas correspondientes a Yozzi. Esto permitió 6hs horas presenciales, que si bien por la diferencia horaria no permitían interactuar entre el curso y el docente en la India, sí permitieron el desarrollo de actividades prácticas (como se mencionó más arriba) y reflexiones teóricas sobre conceptos de la materia y sobre el desarrollo mismo de la experiencia.

## BIBLIOGRAFÍA

*Páramo, P., Hederich, C., López, O., Sanabria, L. y Camargo, A. (2015). "¿Dónde Ocurre el Aprendizaje?". Psicogente, 18 (34): pp. 320-335. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>*

*Paoloni, P. y Rivarola, M.V. (2012). "Una perspectiva integral y situada de las prácticas profesionales en carreras de Ingeniería". Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería / Año 1 / Nº 2, Argentina. [http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc\\_2012-06-27\\_11\\_40\\_26-221.pdf](http://www.ing.unrc.edu.ar/raei/archivos/img/arc_2012-06-27_11_40_26-221.pdf)*

*Pei-Shan Tsai, Chin-Chung Tsai y Gwo-Haur Hwang (2010). "Actitudes y autoeficacia de los alumnos de primaria de usar PDA en un contexto de aprendizaje ubicuo". Revista Australasia de Tecnología Educativa 26 (3), 297-308*

*Díaz Barriga Arceo, F. (2006). "Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida". Ediciones Mc Graw Hill, México.*

---

<sup>85</sup> La empresa es Martínez & Staneck fundada en 1983, y desde entonces ayuda a los productores a incrementar los volúmenes de sus procesos productivos de carne y leche; no sólo entregando maquinaria de punta e innovación, sino también brindando soluciones a más de 25 mercados donde ya está operando. El docente Ricardo Yozzi se

desempeña como Representante del Área Comercio Exterior en esta empresa razón por la cual fue miembro de la Delegación Argentina de la “Misión Comercial Agroindustrial a India 2017” organizada por la Agencia Argentina de Inversiones y Comercio Internacional, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, Ministerio de Agroindustria de la Nación y Presidencia de la Nación.

## Pósters digitales: desafíos y propuestas para las nuevas alfabetizaciones en la Universidad

- ❖ VESTFRID, PAMELA<sup>1</sup> | pvestfrid@gmail.com
- ❖ MARTIN, MARÍA VICTORIA<sup>2</sup> | mvmartin@perio.unlp.edu.ar
- ❖ ASSINNATO, GISELA<sup>3</sup> | gisela183@gmail.com

<sup>1-3</sup> FPyCS, UNLP, Argentina.

<sup>2</sup> FPyCS, UNLP y Dto. Sociales, UNQ, Argentina.

### RESUMEN

La propuesta que presentamos se lleva adelante en el seminario cuatrimestral y optativo denominado “Estrategias de trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online” que se dicta en Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS, UNLP) desde 2014. El espacio busca promover tanto la reflexión como las prácticas concretas de utilización de tecnologías digitales para los diferentes perfiles del estudiantado: Profesorado o Licenciatura en Periodismo o Planificación Comunicacional. Los contenidos se organizan en 4 ejes temáticos: el marco político- legal (referidos a leyes y derechos educativos y comunicacionales); el marco empírico (las RSV y las TIC como recursos educativos); asistentes o recursos abiertos (incluye ciertas consideraciones previas, como las tipografías, imágenes, audios, videos, etc.) y, por último, los modelos colaborativos y su relación con las prácticas profesionales del comunicador.

A lo largo del cuatrimestre se les solicita a los educandos la realización de diversas actividades que comprenden la experimentación con recursos digitales variados, tales como líneas de tiempo, historietas, nubes de palabras, pósters, entre otros, en muchos de los cuales tienen un lugar predominante las imágenes.



En estas páginas buscamos sistematizar y compartir con otros educadores los objetivos, desarrollos y evaluación relacionada únicamente a la utilización de pósters digitales para el aprendizaje de los estudiantes.

Independientemente de los alcances en cuanto al grado de síntesis conceptual y diseño multimedial, la promoción de instancias donde los alumnos pueden apropiarse de información, recursos y herramientas digitales disponibles para la construcción de pósters nos permitió evidenciar un camino factible de continuar y profundizar. En especial, un recorrido que se funda en la necesaria reconfiguración de las prácticas de enseñanza basadas en la centralidad del saber y la adopción de un rol activo por parte de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Pósters Digitales, Alfabetización, Universidad.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Desde la extensión del uso de Internet entre la población en general, pero sobre todo desde la penetración casi masiva de dispositivos portátiles y la mejora de la conectividad en los centros urbanos, la comunicación a distancia se ha transformado. Además de ser posible estar conectado en cualquier momento y lugar, de manera ubicua; han proliferado y se han mezclado con el lenguaje- palabra toda una serie de símbolos e imágenes que disputan la supremacía de lo escrito. En este contexto que se inicia con los SMS, los símbolos preconfigurados y los emoticones, hay un cambio sustancial en los modos de expresarse de las nuevas generaciones. Si el sistema social constituye un sistema de significados, este se construye en el encuentro entre el lenguaje y la cultura, en una codificación de signos y símbolos que derivan tanto del pensamiento lógico como del imaginario, (Halliday, 1994). En otras palabras, el lenguaje es el modo de configuración de la identidad y la cultura, ya que con él se perfilan las normas, las tácticas y estrategias para mediar con ellas.

Aunque los códigos que confluyen en los nuevos dispositivos (letras, números, imágenes, lenguaje oral, gráficos, sonidos, entre otros) ya existían desde antes, su integración en un mismo medio podría suponer un cambio fundamental en los procesos intelectuales de quien

interactúa con ellos simultáneamente. La escritura mantiene un lugar privilegiado en el online, pero se combina con lenguajes multimediales (textual, gráfico, audiovisual) susceptibles de volverse hipertextos, al vincularlos con fragmentos (también textuales, gráficos y/o audiovisuales), otros materiales y/o sitios web.

Tanto el multimedia como el hipertexto constituyen un desafío para los comunicadores: de qué manera entender sus lógicas, potenciar sus ventajas en la representación y el trabajo con los conocimientos, así como en la comunicación e interacción con los destinatarios.

Un segundo eje a considerar, está en relación con los cambios en la manera de procesar y transmitir información, sumado a la forma en que los individuos se vinculan e interactúan entre sí y crean colaborativamente contenidos de todo tipo. Tanto la producción como la exhibición<sup>86</sup> se ven enriquecidas por los entornos digitales, por la multiplicidad de lenguajes que pueden emplearse y por su capacidad de llegada. La implementación de asistentes digitales habilita la circulación de distintos discursos y, lo que resulta más importante aún, la producción de los mismos por parte de todos los actores que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje, alcanzando también a otros actores.

El texto lineal encuentra competencia en el multimedia y en el hipertexto, en los códigos y lenguajes visuales que generan vínculos entre los sujetos.

*“El universo vocabular se expande y es necesario adentrarse en los términos, pero también en los códigos y lenguajes no verbales que colman nuestro cotidiano si queremos establecer un verdadero diálogo con nuestros interlocutores”.* (Martin; 2016: 98).

Si previo a la proliferación de Internet el desafío consistía en encontrar determinada información, en la actualidad esto se ha transformado en la necesidad de saber cómo filtrar una cantidad excesiva de contenidos que está disponible en el online, jerarquizando y validando fuentes, pero sobre todo, cómo procesar y producir rápidamente información.

En un mundo lleno de estímulos visuales llamativos y atrapantes, los pósters y las infografías se presentan como recursos pedagógicos capaces de sintetizar de manera gráfica -y atractiva- información para usuarios habituados a las lecturas veloces y fragmentarias. Como recurso didáctico y comunicacional, los rasgos esenciales de los pósters e infografías son el hecho de ser vías útiles para plasmar información apelando a la visualidad: *“habilidad de tomar palabras, números y hechos y convertirlos en una pieza de presentación que permita al lector ver los hechos*

*en lugar de leerlos; es como poner las palabras en dibujos con gran claridad; es habilidad para conseguir... algo más que la simple suma de las partes” (Valero Sancho; 2001: 23)*

En cuanto a las características de los medios gráficos y de los manuales de texto, la multiplicación de las infografías presenta dos vertientes: la capacidad de comprender datos pero también la posibilidad de producir este tipo de mensajes, para lo cual es necesario que el profesor, tanto como el comunicador, desarrolle ciertas competencias en especial vinculadas a las imágenes.

Más aún: cuando estas piezas comunicacionales son, además, virtuales, permiten enlazar de manera hipertextual y multimediada infinita cantidad de recursos, y pueden ser puestos a circular casi sin limitaciones.

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

La propuesta que presentamos se lleva adelante en el seminario cuatrimestral y optativo denominado “Estrategias de trabajo colaborativo con redes sociales virtuales y otros asistentes online” que se dicta en la FPyCS de la UNLP desde 2014. El espacio busca promover tanto la reflexión como las prácticas concretas de utilización de tecnologías digitales para los diferentes perfiles del estudiantado: Profesorado o Licenciatura en Periodismo o Planificación Comunicacional. Los contenidos se organizan en 4 ejes temáticos: el marco político- legal (referidos a leyes y derechos educativos y comunicacionales); el marco empírico (las RSV y las TIC como recursos educativos); asistentes o recursos abiertos (incluye ciertas consideraciones previas, como las tipografías, imágenes, audios, videos, etc.) y, por último, los modelos colaborativos y su relación con las prácticas profesionales del comunicador.

A lo largo del cuatrimestre se les solicita a los educandos la realización de diversas actividades que comprenden la experimentación con recursos digitales variados como: líneas de tiempo, historietas, nubes de palabras, posters, entre otros, en muchos de los cuales tienen un lugar predominante las imágenes.

En estas páginas buscamos sistematizar y compartir con otros educadores, los objetivos, desarrollos y evaluación relacionada únicamente a la utilización de pósters digitales para el

aprendizaje de los estudiantes, ya que comprender todos los recursos adoptados en el cuatrimestre excedería estas líneas.

Suelen distinguirse tres tipos de pósters o infografías: estáticos, dinámicos e interactivos. En el primer caso, no hay movimiento de objetos (texto y/o imágenes) y no hay interactividad; en los pósters dinámicos, los objetos se pueden desplazar para acompañar/ampliar las explicaciones del contenido; en el caso de ser interactivos, es necesario que alguien lleve adelante alguna actividad específica para poner en funcionamiento otro momento de la secuencia.

En cuanto a la fundamentación, podemos señalar que con el Plan de estudio 1998, correspondiente a la mayoría de nuestros cursantes, se contempla de modo intensivo la experimentación en talleres con los lenguajes gráfico, radiofónico y audiovisual. Mientras que los lenguajes multimediales han sido abordados más tardíamente, cobrando mayor importancia día a día. Creemos que desde nuestro rol de educadores debemos alentar la alfabetización integral de los alumnos, procurando que conozcan y sean competentes en todos los lenguajes existentes, a pesar de la hegemonía de las pantallas que caracteriza el contexto actual. No obstante, el fin pedagógico debe orientarse en la reflexión de los nuevos interrogantes que estas producciones de sentido habilitan y no limitarse a cuestiones de tipo operativo.

Myriam Southwell señala que *“La noción de alfabetización está intrínsecamente asociada a la de escuela con énfasis en la lectoescritura pero, como nos ha enseñado la destacada especialista Emilia Ferreiro (1994), ha dejado de ser vista como la simple transmisión de una técnica realizada en una institución específica –la escuela– para pasar a ser estudiada por una multitud de disciplinas, transformándose en un campo multidisciplinario. De esta manera, es posible avanzar hacia una ampliación de la frontera de la alfabetización no restringida a la noción de escritura”* (Southwell; 2013: 15).

Si bien con el paso del tiempo las modalidades de comunicación se han ido transformando y enriqueciendo, la cultura escolar ha permanecido cerrada. Frente a esto, el desafío es incluir estas cuestiones en el espacio áulico con los alumnos, con el objetivo de prepararlos para que puedan expresarse y reflexionar, haciendo uso de todos los recursos disponibles. De este modo, se propone incluir lo visual, lo digital, pero también saberes ligados al ejercicio pleno de la participación y la ciudadanía como destrezas centrales que demanda el mundo actual. Así, lo oral y lo escrito obturan las posibilidades de pensar el verdadero alcance del concepto de alfabetización.

Southwell explica que *“expandir la noción de alfabetización y contener allí una creciente necesidad de saberes básicos, nos permite reforzar el carácter del trabajo pedagógico como sostén, como ligazón, como puente que traduce experiencias, mundos y lenguajes. Nos parece este un camino de potenciación que pone a la institución educativa y a los educadores en un lugar central y potente para esas mediaciones, interactuando en el marco ético de una discusión respecto de las condiciones para la constitución de un mundo diverso y una vida entre muchos. Las revisiones de lo que está sucediendo en la cultura, con sus luces y sus sombras, estamos convencidos, pueden enriquecer esa puesta en común”* (Southwell; 2013: 69).

En consonancia con la poderosa influencia de las pantallas en el contexto presente, nos ha resultado central proponer entre las diversas actividades del cuatrimestre la realización de pósters, a partir de la búsqueda de determinada información y su presentación mediante una producción digital.

Específicamente, tomamos la experiencia de mapear, de manera colectiva, una serie de redes sociales virtuales, en función de tres objetivos: reconocer los distintos tipos de vínculos que propone cada red (horizontal o temática) y los usuarios que alcanza (cantidad y descripción); realizar un trabajo con un compañero designado por el equipo de cátedra (y no elegido por ellos) y experimentar la utilización de un asistente online para diseñar el material. Allí, la tarea consistía en presentar esa información visualmente para el lector, teniendo en cuenta la claridad, la creatividad, la diagramación, entre otros aspectos nodales. Como asistentes para realizar la producción de los pósters, el equipo docente sugirió utilizar Picktochart o Easelly, ambos de carácter abierto y gratuito (además, Easelly presenta su interfaz en español), pero también se aceptaban otros recursos similares, desconocidos por el equipo de cátedra.

La respuesta a la consigna ha derivado en una multiplicidad de trabajos realizados por estudiantes puestos ante el potencial desafío de “aprender haciendo”, en muchos casos, por primera vez.

La totalidad de las producciones están accesibles en:

<https://goo.gl/6XRhYZ> (2017)

<https://goo.gl/rGHmpd> (2016)

<https://goo.gl/BHP2jZ> (2015)

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A 100 AÑOS DE LA REFORMA: LEGADOS, TRANSFORMACIONES Y COMPROMISOS. MEMORIAS DE LAS 2ª JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

Solo a modo ilustrativo, y por motivos de espacio, presentamos los siguientes:

### 2017

## LinkedIn

Tip de RSV → Digital, vertical con temática profesional

**En números**

- 500 Millones de Usuarios
- 200 Presente en 222 países
- 16.26.200 millones Pagó Microsoft para comprarla en 2016

**Principales usos**

- 81% visita habitualmente su perfil
- 75% lo utiliza para ver perfiles de contactos
- 50% lo utiliza para contactar gente
- 45% lo utiliza para detener en grupos y seguir empresas

**Tipos de usuarios**

- Desempleados en búsqueda de empleo
- Empleado en búsqueda de nuevas oportunidades laborales
- Emprendedor en búsqueda de colaboradores e inversores
- Recrutadores
- Empresarios, directivos y profesionales autónomos
- Profesiones empresariales y freelance

Creá tu perfil!

Instagram

RED SOCIAL DIGITAL VERTICAL, apunta a una temática específica.

Creada el 6 de octubre de 2010

Cuenta con más de 500 millones de usuarios en todo el mundo

Comunidad virtual que comparte interés por las fotografías y los videos

Personas físicas mayores de 13 años o empresas

Es de uso gratuito pensada para celulares y posee su plataforma para internet. Cuenta con diferentes efectos como filtros, marcos y herramientas para editar las imágenes. A su vez quienes forman parte de esta comunidad pueden interactuar entre sí a través de comentarios y/o InstaDirect

PAGANI, Tamara  
ROMAN, Ma. Lucía

### Facebook

Facebook es una red social horizontal

Creada por Mark Zuckerberg en febrero del año 2004, tiene 1.480 millones de usuarios activos

Continuamente agrega nuevas funciones

54% tiene entre 18 y 34 años

El 87% de las personas que accede a la web se conectan a Facebook = 23 millones de usuarios

El 78% de los usuarios accede desde su celular o tablet

Al utilizar los Servicios de Facebook o al acceder a estos, nos autorizas para recibir y utilizar dicho contenido e información según la Política de datos y sus correcciones periódicas

500 PYMES para promoverse (después de sus cuentas)

78% quiere interactuar una Pyme

51% quiere aumentar la calidad de sus cuentas

AMARETTI Alejandra, DELLA VEDOVA Lucía

### 2016

## LibraryThing

LibraryThing es una red social virtual para clasificar libros de manera sencilla.

Es un sitio para los amantes de los libros, que ayuda a crear una biblioteca con los títulos y autores que te interesan, que has leído o que te gustaría leer.

Red social vertical, de contenidos y sedentaria

- Etiquetá, valorá y compartí reseñas.
- Conectate con otras personas con gustos literarios similares.
- Participá en grupos y foros.

1.200.000 amantes de los libros son parte de esta comunidad virtual

### SOUNDCLOUD

Los usuarios pueden compartir, promocionar y distribuir sus proyectos musicales e insertarlos en sitios web o en perfiles de distintas redes sociales.

Es una plataforma de distribución de audio en línea.

Llega a 350 millones de usuarios entre compositores independientes, artistas, bandas, aficionados y creadores de música audio.

El objetivo es ofrecer música ya terminada para que pueda llegar a comercializarse

RED SOCIAL MUSICAL Y VERTICAL

Alzugaray, I. Degasar, N. Blackrey, C.

### facebook

1.591.000.000 usuarios

fotos - videos - chat - videollamada - grupos - eventos - fotosapp - estado

me gusta - compartir - comentar - cumpleaños - aplicaciones - amigos - toque

**Es una utilidad social**

cuya misión es que las personas puedan compartir y hacer del mundo un lugar más abierto y conectado.

Es una red social horizontal y humana

90% de los argentinos que tienen acceso a Internet utilizan esta red social y pasan allí el día

15.000.000 argentinos usan facebook todos los días

78% de los usuarios argentinos lo utilizan desde el celular o la tablet

94% del tiempo en que navegan

Ajllén Alba y Ana Belén Gutiérrez

### 2015

## badoo

Se lanzó al mercado el 14 de noviembre del 2006. Es una RSV gratuita, aunque algunos servicios son pagos.

246.000.000 usuarios de distintos países del mundo y de todas las edades. Badoo está traducido en más de 20 idiomas.

Es una RSV de tipo vertical ya que apunta principalmente a que la gente se conozca y concrete una cita o encuentre pareja

Además, es de tipo humana ya que fomenta las relaciones entre los sujetos. Y de tipo nómada, ya que localiza a las personas que forman parte de la red

URL: <http://badoo.com.es>

"Badoo es el mejor lugar para chatear, conocer gente nueva, compartir intereses y salir con alguien"

Allén Stranges

### carpoolear

RED SOCIAL QUE SÓLO REUNE A USUARIOS DE ARGENTINA EN TANTO A VECES Y POR ELLO ES QUE SE LA PUEDE CONSIDERAR COMO VERTICAL Y DE CONTENIDO.

Aplicación para publicar tus próximos viajes o compartirlos con otros.

14 millones de usuarios

4 AGENCIAS TURÍSTICAS

Se conoce gente nuevo y se hacen más contactos

APROVECHAR el momento para ganar de un viaje en público

Viaje en auto es más cómodo que hacerlo en transporte público

El no desear que otros vean tus fotos favorece la posibilidad de hacer tu perfil de forma privada.

RED SOCIAL QUE SÓLO REUNE A USUARIOS DE ARGENTINA EN TANTO A VECES, SE LA PUEDE CONSIDERAR COMO VERTICAL Y DE CONTENIDO.

Piktochart

### DELICIOUS

Es una RSV que funciona como una herramienta para guardar tus páginas favoritas, permite describir e etiquetar la información que más te interesa.

Se trata de una red social horizontal, ya que permite todo tipo de usuarios y temáticas.

Tiene alrededor de 10 millones de usuarios

Cualquier persona puede ver las etiquetas que has agregado, por eso es también una idea de contenido, puedes ver que personas tienen agregadas las mismas etiquetas que tú, lo que te permite encontrar gente con intereses similares.

El no desear que otros vean tus fotos favorece la posibilidad de hacer tu perfil de forma privada.

Ciganda Cintia

### 3. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en 2015, 2016 y 2017, sugieren que esta estrategia didáctica permite generar procesos individuales y colectivos, que valen la pena destacar por múltiples motivos.

Por un lado, el trabajo nos sirve para reflexionar sobre el lugar de la cultura audiovisual en los nuevos medios y para recuperar algunos principios de diseño y diagramación, como figura-fondo, balance entre texto e imágenes, anclaje y relevo, tipografías y colores, derechos de utilización de imágenes, entre otros.

Asimismo, esto nos permite promover en el educando el desarrollo de ciertas competencias claves que ya han sido señaladas por Bloom (Churches, 2008): comprender, aplicar, analizar y crear. Se trata de instancias que requieren de la ya mencionada práctica de revisión y selección de datos pertinentes, pero a estas se añaden reflexiones y decisiones tecnológicas y de diseño multimedial; que posibilitan comprender las lógicas del lenguaje hipertextual y multimedial, para potenciar sus ventajas en la representación y el trabajo con los conocimientos, así como en la comunicación e interacción entre los miembros del grupo, docentes y estudiantes y, por qué no, otros actores externos.

Vale destacar, además, que estas producciones han sido socializadas en los respectivos horarios de clase de los cursos para que los comentarios de compañeros y orientadores, enriquezcan los aprendizajes de los alumnos productores al conocer las opiniones que provoca lo realizado en quienes las ven atentamente en cuanto a colores, relación figura fondo, tipo y tamaño de letra, entre otros elementos de la comunicación visual. No obstante, el intercambio no se cierra en el ámbito presencial, también se comparten los pósters producidos mediante un mural digital, para que de manera más tranquila y sin tiempos cada estudiante pueda conocer, evaluar y aprender de los trabajos de sus pares. Así, se rompe una concepción tradicional de que las actividades educativas que se solicitan sólo son observadas y calificadas por el docente a cargo del grupo. Las tareas tienen que ser socializadas de manera horizontal, pudiendo un estudiante aprender del comentario de un par y no solo de su docente. Es por ello, que deben contemplarse entre las estrategias pedagógicas instancias de publicación y visibilidad de lo efectuado por todos los estudiantes. Asimismo, debe darse lugar a la evaluación entre pares.

Finalmente, la experiencia resulta destacable considerando la formación superior en cuestión: la Comunicación Social. Ya sean futuros educadores de la disciplina, planificadores comunicacionales o profesionales relacionados al periodismo y la gestión de medios, este tipo de estrategias didácticas pueden resultar performativas de habilidades y saberes que actualmente se requieren en las instancias laborales.

Hablamos, por un lado, de la generación de nuevas estrategias de comunicación y circulación de la información, en tanto prácticas que contribuyen a la refundación de posibilidades de interpelación y de vínculos sociales. Pero también, del desarrollo de capacidades para poder organizar con otros/as una actividad creativa y generar condiciones para la producción conjunta. Esto posibilita refundar sentidos en torno a los modos de concebir las prácticas académicas, en las cuales la simetría y la horizontalidad se plasman como modos de generar construcciones de ideas más complejas y enriquecidas, que las que derivan de instancias que requieren la mera corroboración de los contenidos de un curso. Así pues, estos saberes que se ponen en juego en las aulas y los procesos educativos, son cada vez más valorados en el ámbito de la comunicación, donde muchas veces es preciso el trabajo interdisciplinario.

En esta ponencia se puso a consideración una propuesta didáctica que se lleva adelante en el marco de la formación superior en Comunicación Social y que apunta a integrar tecnología digital valorando sus posibilidades de comprensión y producción de conocimientos.

Independientemente de los alcances en cuanto al grado de síntesis conceptual y diseño multimedial, la promoción de instancias donde los alumnos pueden apropiarse de información, recursos y herramientas digitales disponibles para la construcción de pósters nos permitió evidenciar un camino factible de continuar y profundizar en el marco de un conjunto de acciones que se fundan en la necesaria reconfiguración de las prácticas de enseñanza basadas en la centralidad del saber y la adopción de un rol activo por parte de los estudiantes en su aprendizaje.

En este sentido, la experiencia tributa a discusiones que problematizan la innovación educativa en la universidad. En este sentido, Perez y Collibechi (2013) referencian que las prácticas de lectura y escritura en la educación superior suelen asociarse a los géneros canónicos del discurso académico, de modo que ciertos procesos que se valen de la comunicación digital



para el intercambio, la reflexión y la producción del conocimiento, no terminan de ser percibidas o actuadas en su totalidad como prácticas académicas.

## BIBLIOGRAFÍA

Cassany, Daniel (2000). "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición", *Revista Lectura y Vida*, 21/4, 2000, pp. 2-11.

Churches, Andrew (2008): "Taxonomía de Bloom para la era digital". Disponible en: <http://goo.gl/qwGyBp>. Consulta: 20 de mayo de 2014.

Halliday, Michael (1944). "El Lenguaje como semiótica social". Santa Fe de Bogotá. Fondo de Cultura Económica.

Martin, María Victoria (2016). "La escuela frente a las nuev@s formas de leer, escribir y publicar". *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños* Vol. 2; Nº. 3, diciembre de 2016. (pp. 84-101). En <http://bit.ly/2nm4CTE>

Martin, María Victoria; Assinnato, Gisela; Alba, Aylén (2017). "Comunicadores y trabajo colaborativo: retos y posibilidades". *II Jornadas de Comunicación Digital, FPyCS, UNLP*. Recuperado de <https://goo.gl/FqYMJZ>

Pérez, Sara y Collebecchi, María Eugenia (2013). "Tecnologías digitales y prácticas de lectura y escritura: un estudio exploratorio en entornos virtuales de aprendizaje". *Revista Question, Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(39), pp.28-41.

Southwell, Myriam (2013). "La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones". Buenos Aires: Fundación Santillana. Disponible en <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/02/La-escuela-ante-nuevos-desafios-Myriam-Southwell.pdf>

Valero Sancho, José Luis (2001). "La infografía: técnicas, análisis y usos periodísticos". *Publicación de la Universitat de València; Jaume I; Barcelona; Pompeu Fabra; Belaterra; Universidad Autónoma de Barcelona*.

---

<sup>86</sup> Los espacios de información se refieren a aquellos en que se "baja" el conjunto de conocimientos que requiere saber el "alumno"; por ejemplo, los materiales compartidos para lectura o visualización, que no permiten inter-

vención ni modificación; con interacción se alude a las relaciones que se establecen entre los actores involucrados (alumno-docente, grupo-docente; alumno-alumno; alumno-grupo); los foros pensados para debatir; los mensajes privados, entre otros; la producción considera la elaboración de algún producto con cierto grado de materialidad, como la realización de un escrito, póster o un video, un mural, historieta, entre tantos otros; finalmente, la exhibición supone dar a conocer y difundir lo que resultó del proceso (al interior de la clase o fuera de ella)

## Diseño de una propuesta didáctica basada en Flipped Learning para la enseñanza de contenidos de Física en primer año de la universidad

- ❖ **GARCIA, DAIANA** | dgarcia@exa.unicen.edu.ar
- ❖ **DOMÍNGUEZ, MARÍA ALEJANDRA** | malejandradoominguez@gmail.com
- ❖ **STIPCICH, MARÍA SILVIA** | silcich@gmail.com

Centro de Educación en Ciencias con Tecnología (ECienTec), Facultad de Ciencias Exactas, UNICEN-CICPBA, 7000 Tandil, Argentina.

### RESUMEN

Las transformaciones en la dinámica social por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación han tenido gran impacto en todos los ámbitos, entre ellos el educativo. Sin embargo, el sistema universitario parece mantener enfoques de enseñanza tradicionales que distan de las necesidades de los estudiantes de la universidad. Por tal motivo es necesario generar innovaciones que puedan atender a estas demandas.

Esta comunicación presenta una propuesta didáctica que se asume como innovadora para el abordaje del contenido "Colisiones entre partículas" correspondiente a la cátedra de Física 1 del nivel universitario. Para su diseño se ha utilizado el modelo Flipped Learning o Enseñanza Invertida, que se presenta en investigaciones recientes como prometedor para la enseñanza y aprendizaje en el nivel.

**PALABRAS CLAVE:** Flipped Learning, Innovación, Enseñanza y Aprendizaje, Universidad, Física.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación han generado grandes cambios en la forma en que la sociedad funciona. Hoy, es habitual que un ciudadano posea acceso a la más variada información, en cualquier momento y desde cualquier lugar del planeta, mediante un celular o una computadora. Esto genera nuevas demandas al sistema educativo universitario, modificando su rol tradicional de proveedor de saberes y dejándolo obsoleto en esta nueva dinámica social. En este sentido, ya no se espera que las universidades transfieran información a sus futuros profesionales, sino que se demanda de ellas una educación que promueva la formación de sujetos con capacidades y competencias suficientes para desenvolverse en esta nueva sociedad del conocimiento (Mendez, Martinez, Gonzalez y Andrade, 2008). Sin embargo, en la actualidad aún prevalece en el nivel superior la predominancia de enfoques de enseñanza tradicionales, con pocos espacios de capacitación y reflexión de los docentes universitarios, con escasas innovaciones en las estrategias didácticas en las clases, y ausencias de significativas incorporaciones de recursos tecnológicos, lo que genera un escenario que no contribuye a promover mejoras en las problemáticas antes mencionadas.

Por tal motivo surge la necesidad de repensar las prácticas universitarias en pos de contribuir con la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel. Sin embargo, esta responsabilidad no puede recaer completamente en el profesor universitario, quien además debe responder a gran cantidad de demandas del sistema. Una posibilidad para atender a esta cuestión es trabajar junto con el docente universitario a partir de una práctica colaborativa entre ellos e investigadores del campo de la enseñanza.

Diversos estudios (García-Barrera, 2013; Iñigo Mendoza, 2015; Martín y Santiago, 2016; Prieto Martín, 2017) plantean las potencialidades del modelo Flipped Learning o de Enseñanza Invertida como un modelo innovador para la enseñanza en el nivel superior, en el cual se replantean los roles de profesores, estudiantes y contenidos a ser estudiados, con el fin de proporcionar herramientas, actividades y espacios de trabajo que acompañen los tiempos y ritmos de cada estudiante, a partir de la motivación, con el objetivo de que al final del proceso el estudiante pueda aprender de acuerdo a sus propias necesidades.

El objetivo de esta comunicación es presentar el diseño de una propuesta didáctica basada en Flipped Learning, que contribuya con los profesores universitarios en la mejora del proceso de enseñanza en las clases de Física en la universidad, para promover aprendizajes más significativos en los estudiantes.

En este sentido las preguntas que orientan este trabajo son ¿Por qué incorporar Flipped Learning en la enseñanza universitaria? ¿Cómo incorporarlo en las clases de Física de la universidad? ¿Qué características tendría una propuesta didáctica basada en dicho enfoque de enseñanza y aprendizaje? ¿En qué aspectos favorecería los procesos de enseñanza y aprendizaje?

### **¿Por qué incorporar Flipped Learning en la enseñanza universitaria?**

Las clases universitarias a lo largo del tiempo se han caracterizado por un enfoque tradicional en el que el profesor ocupa un rol central de transmisión de conocimientos y los estudiantes adoptan un rol pasivo como meros receptores y reproductores de la información. El modelo Flipped Learning promueve un escenario diferente en el que los procesos de enseñanza y aprendizaje adquieren un nuevo sentido (Prieto Martín, 2017). En este modelo el estudiante ya no se limita a ser un receptor pasivo de la información sino que adopta un rol activo volviéndose protagonista de su aprendizaje, reflexionando de forma continua, planteando sus dificultades, dudas e intereses y llevando a cabo su aprendizaje de manera autónoma, a su propio ritmo y según sus necesidades. Se trata de que el estudiante desarrolle durante el proceso ciertas habilidades como pensamiento crítico, trabajo en equipo, capacidad reflexiva, autogestión del aprendizaje, etc. Es de gran importancia que el estudiante se sienta motivado y escuchado respecto de sus inquietudes.

El profesor deja de transmitir los conocimientos a ser aprendidos en el espacio de clase presencial, y se ocupa de proporcionar al estudiante una gran variedad de recursos digitales, como videos o podcasts, y actividades para que ellos se aproximen de forma autónoma a la construcción de los saberes esperados en un espacio virtual, cada uno desde su hogar. Posteriormente proporciona actividades de autoevaluación en el mismo soporte tecnológico, mediante diversos formatos de tests, con el objetivo de obtener información sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Finalmente, considerando la información obtenida, planifica

el encuentro presencial de modo que las actividades que presenta a los estudiantes promuevan los intercambios, debates, discusiones, resolución de problemáticas y/o el abordaje de proyectos de investigación tanto entre los estudiantes o con el profesor, con el fin de abordar las dificultades identificadas y fomentar el desarrollo de las habilidades antes mencionadas.

Teniendo en cuenta lo antes comentado, se planifica ya no teniendo en cuenta la lógica de la disciplina, como suele suceder tradicionalmente, sino que se basa en el sujeto que aprende y en sus necesidades. El foco se corre de la mera memorización y reproducción del contenido, y se coloca en el desarrollo de competencias para la comprensión y el abordaje de situaciones problemáticas.

Una característica particular de este modelo es que en él resulta complejo diferenciar momentos específicos de realización de actividades de aquellos de evaluación, ya que ambos se encuentran presentes durante todo el proceso, de forma continua y estrechamente vinculada. Cada actividad es acompañada por una herramienta de autoevaluación, comprobación y fomento del estudio previo, que pueden ser formularios sencillos de opción múltiple o cuestionarios que brindan permanentemente información sobre los procesos que el estudiante va desarrollando. Los resultados de estas autoevaluaciones son utilizados por el docente para conocer la evolución de cada uno o por los estudiantes para discutir e intercambiar entre sí.

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

La propuesta que se presenta, es parte de una investigación más amplia que puede catalogarse como un estudio de caso que emplea herramientas de la etnografía. El investigador viene llevando adelante un trabajo colaborativo con docentes universitarios que dictan la materia Física 1 del primer año de la Licenciatura en Física en la UNCPBA. Se han llevado a cabo diversas actividades de discusión y reflexión con los docentes, innovación en las estrategias didácticas e incorporación de nuevos recursos. Pueden recuperarse los detalles en García, Domínguez y Stipcich (2015), García, Domínguez y Stipcich (2017) y Paoletti, García, Miranda y Santos (2017). Tomando como insumo los resultados de las implementaciones y reflexiones

realizadas en los avances citados de la investigación, es que se desarrolla el trabajo que se describe a continuación.

### Descripción de la propuesta

La propuesta consiste en el diseño de un sitio web, para lo cual se utilizó una plantilla de google sites. Se presenta la planificación para una unidad didáctica correspondiente al programa de Física 1 del nivel universitario. Particularmente, aborda el tema "Colisiones entre partículas", y está diseñada teniendo en cuenta las características del enfoque de Flipped Learning (Prieto Martín, 2017). Puede accederse desde el siguiente link: <https://sites.google.com/view/fisica1/licenciaturaenfisica/presentaci%C3%B3n-de-la-propuesta>. El Sitio está organizado en diferentes apartados que permite una organización dinámica:

**Tabla 1. Organización de la propuesta.**

1	PÁGINA PRINCIPAL
2	PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA
3	CONTENIDOS
4	ACTIVIDADES
5	RESUMEN DE LA LECCIÓN
6	EVALUACIÓN
7	REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS

## 1- PÁGINA PRINCIPAL

En esta sección el estudiante cuenta con una bienvenida al curso y se presenta en gran tamaño el título con una imagen representativa. En el panel de la izquierda se le provee de una guía estructural de la organización que encontrará en el sitio, de modo que pueda orientarse de forma dinámica. Esto es de gran importancia, puesto que si no contara con una ágil y práctica organización, presentaría dificultades para seguir la secuencia.

## 2- PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA.

Se realiza una contextualización de los contenidos que se abordarán:

a- En primer lugar se propone la visualización de un video de youtube denominado "un día en el espacio", [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=183&v=WyA4WA21w3I](https://www.youtube.com/watch?time_continue=183&v=WyA4WA21w3I), en el cual se muestran todas las dificultades con las que se encuentran los astronautas a partir de la ausencia de gravedad, entre ellas bañarse, higienizarse los dientes, comer, trasladarse, etc. El objetivo es contextualizar al estudiante en una situación problemática, para que cobren relevancia los conceptos que se proponen para ser aprendidos.



**Imagen 1. Video de youtube: un día en el espacio**

b- En segundo lugar se propone la lectura de una nota titulada "Moverse por el espacio", en la cual plantea la necesidad de algún otro mecanismo que reemplace la fuerza de gravedad para



poder moverse y propone la noción de conservación de la cantidad de movimiento para comprender la importancia de dominar determinados principios físicos en fenómenos sencillos.

c- Posteriormente se presenta la primera guía de autoevaluación y se realizan preguntas de indagación, haciendo uso de la herramienta google forms. Las preguntas que se formulan en la guía corresponden a un cuestionario universal con el que se busca obtener información sobre qué comprendió el estudiante, si pudo identificar cuál es la problemática planteada, si tuvo dificultades para comprender alguna idea, etc.:

- 1) Apellido y nombre del estudiante:
- 2) Haz un resumen de lo que te parezca más importante del tema en no más de 300 palabras
- 3) ¿Cuál te parece la idea más importante o interesante que se plantea entre el video y la lectura?
- 4) ¿Qué parte del tema te parece más importante profundizar en clase? ¿Por qué?
- 5) ¿Qué es lo que te ha quedado menos claro? ¿Por qué?
- 6) ¿Cuánto tiempo has tardado en abordar los materiales?
- 7) ¿Qué pregunta te gustaría que podamos responder en la clase de Física?
- 8) Escribe aquí tu dirección de e-mail por si tenemos que enviarte un mensaje.

d- A continuación se caracteriza el tipo de abordaje que se llevará a cabo durante esta secuencia mediante un video de 4 minutos de youtube, describiendo de forma explícita en qué consiste el modelo Flipped Learning y sus implicancias. El estudiante debe estar en conocimiento de que la propuesta que se le presenta tendrá características particulares y debe conocer cuáles serán las demandas que se le realizarán, los diferentes espacios que tendrá para intercambios, etc. Si no se dedicase un momento para hacer esta explicitación, pueden surgir dificultades propias del desconocimiento o de las expectativas del estudiante acerca de las clases, que no coinciden con las que el docente supone y que pueden llevar al fracaso en la implementación del modelo. Esta necesidad de explicitar la dinámica de trabajo es relevante para cualquier modelo de enseñanza y no se reduce al Flipped Learning pero cobra relevancia sobre todo por su carácter innovador.

e- Se contextualiza el contenido que será trabajado en la secuencia dentro del programa de la materia y de los bloques de contenidos propios de la cátedra y a su vez dentro de los temas específicos que se esperan abordar. Esto se acompaña de una imagen representativa de la temática y los conceptos más importantes a trabajar.

Finalmente, se plantean los objetivos de enseñanza perseguidos, los cuales serán la guía de la propuesta presentada y serán considerados tanto en las evaluaciones formativas como en la evaluación sumativa. Es importante que el estudiante conozca desde el inicio de la propuesta qué se espera de él, de modo que durante el proceso desarrolle un aprendizaje con un propósito claro y definido.

### **3- CONTENIDO**

Aquí los estudiantes encontrarán el contenido teórico a desarrollar, el cual ya no será transmitido por el profesor en una clase magistral expositiva, sino que los estudiantes abordarán de forma individual, dedicando el tiempo que sea necesario, retrocediendo, deteniendo, etc. su interacción, acorde a sus necesidades.

a- Se da inicio a este apartado con una indagación de ideas previas, de modo que el estudiante tenga un momento para reflexionar sobre algunos conceptos que utiliza en la vida cotidiana y que pueden tener el mismo significado u otro totalmente diferente en la propuesta que abordará. Para ello se utiliza la herramienta google forms, en la cual se diseña una rúbrica de autoevaluación teniendo en cuenta los aportes de investigaciones sobre el tema, que brindará información al profesor en formato de resultados estadísticos. Los mismos podrán ser retomados en la instancia presencial para ser discutidos con los estudiantes.

**Ideas Previas**

Este formulario tiene como objetivo que reflexiones sobre algunos conceptos importantes para este tema antes de comenzar

¿Qué significa para vos la palabra Colisión?

Your answer

¿Es lo mismo hablar de colisión que hablar de choque?

Si

No

¿En cuál de los siguientes casos hay un choque físico?

Cuando impactan dos autos

Cuando se patear una pelota

Cuando tiene lugar un juego de billar

Cuando cae una hoja de un árbol

¿Qué sucede cuando chocan dos objetos?

Pierden energía

Ganan energía

No sucede nada

Other: \_\_\_\_\_

En un choque entre autos, ¿Quién sufre mayores consecuencias?

El auto chocado

El auto que choca

Ambos por igual

Other: \_\_\_\_\_

**SUBMIT**

**Imagen 2. Formulario para recopilación de ideas previas, creado con google forms.**

**b-** Posteriormente se presentan al estudiante tres videos tomados de youtube de acceso libre, en los cuales:

❑ El primer video expone ejemplos de situaciones de la vida cotidiana en la que se muestran diferentes colisiones, desde bolas de billar en una mesa de pool hasta colisiones entre automóviles. El objetivo es contextualizar la temática de modo que el estudiante pueda comprender los tipos de fenómenos que serán abordados. Este video puede ser retomado por el profesor durante la clase para plantear a los estudiantes por qué se habla de partículas, si un auto o una bola de billar pueden ser considerados una partícula y por qué. El objetivo es discutir que el punto de partida de esta temática consistirá en una modelización basada en el Modelo de partícula puntual.

❑ El segundo video es introductorio, en el cual se definen los primeros conceptos físicos propios del fenómeno a estudiar; particularmente los conceptos de impulso y cantidad de movimiento. Se establecen relaciones entre las variables más importantes como la masa y la

velocidad, como así también su relación con la energía. Se abordan aspectos relativos a las unidades de medida, al carácter vectorial de las magnitudes, a las formas de notación, etc.; este video está acompañado de una breve lectura con un texto explicativo en el que se sintetiza lo allí desarrollado.

❑ Finalmente el último video propone una explicación en la que se efectúa una formalización matemática, donde se vinculan mediante ecuaciones los conceptos desarrollados con anterioridad y se plantean las leyes de conservación más importantes que caracterizan a las colisiones. Las mismas son acompañadas con ejemplos numéricos en donde se aplica la ley a un caso concreto. La ventaja que presenta el video es que el estudiante puede mirarlo la cantidad de veces que considere necesario, pausarlo, retrocederlo, etc.

c- Para finalizar este apartado se proponen diferentes actividades de autoevaluación mediante tres herramientas:

❑ En primer lugar se le solicita al estudiante que construya una nube de palabras con los conceptos que considere más representativos del tema estudiado haciendo uso de la herramienta wordart, con las instrucciones correspondientes. Luego se le solicita que lo comparta en una pizarra digital interactiva, para que el resto de sus compañeros y el profesor puedan verlo. Para ello se hizo uso de una pizarra interactiva de la herramienta padlet.

❑ En segundo lugar se le solicita que grabe un video donde explique, en no más de dos minutos, lo que le pareció más representativo del tema presentado, esto también será compartido en una nueva pizarra digital.

❑ En tercer lugar se le solicita que grabe un audio en el que exprese donde tuvo sus mayores dificultades y lo comparta para que algún compañero o el docente pueda colaborar con él. Se propone el uso de la herramienta soundcloud<sup>87</sup> y un tutorial sobre como utilizarla. Una vez obtenido el audio, será compartido en una carpeta de google drive.

#### 4- ACTIVIDADES

El objetivo de las actividades es presentar a los estudiantes variedad de situaciones en las que pueda poner en práctica el conocimiento que construyó en el apartado anterior, que vuelva a reflexionar sobre él, que lo aplique a diferentes problemáticas, que pueda dar argumentos de las decisiones que toma, etc. Para ello se plantean 4 actividades:

**a-** Se propone un video de youtube donde un astronauta muestra diferentes colisiones entre dos pelotas de tenis en ausencia de gravedad. El objetivo que se persigue es que el estudiante pueda aplicar los conceptos de conservación del momento e impulso en un caso concreto. Se lo vincula con la problemática planteada al inicio de la propuesta a partir de solicitarle que relacione esos conceptos con posibles dificultades con las que se encontraría un astronauta si quisiera moverse en el espacio dentro de la nave.

**b-** La actividad siguiente está basada en la utilización de un juego de billar, Billiar Art, en el cual los estudiantes deberán realizar diferentes jugadas haciendo usos de sus conocimientos de Física. En este caso, se le solicita primero que realice posibles anticipaciones de cómo resultaría una posible jugada para luego ponerla a prueba y compararlas con los resultados. En este caso, no solo se abordan cuestiones relativas al contenido conceptual, sino también relativas a características propias de la actividad científica, en la cual los estudiantes elaboran hipótesis, las ponen a prueba, realizan comparaciones, cotejan los resultados con los conceptos teóricos, se aborda el concepto de modelización, etc. A su vez se le pregunta sobre la relación entre las ecuaciones estudiadas para conservación de la cantidad de movimiento y las jugadas realizadas, pidiéndole que interprete los resultados a la luz de los ángulos intervinientes en las colisiones.



**Imagen 3. Captura de pantalla de una jugada en proceso.**

c- En esta actividad se presenta a los estudiantes un simulador del sitio PHET<sup>88</sup>, de acceso libre, que permite modelizar diferentes situaciones de choque entre partículas. El mismo presenta la posibilidad de modificar las masas, las posiciones en el plano, las velocidades y finalmente el choque, visualizar los vectores velocidad, de momento, energías cinéticas, etc. Se le solicita al estudiante que seleccione un video de youtube que sea de su interés y que intente modelizar el mismo haciendo uso del simulador. Para ello deberá explicar los parámetros que tendrá en cuenta para hacerlo, las limitaciones con las que se encuentra y analizar si los resultados coinciden con lo que se observa en el video o no, y por qué.

d- La actividad siguiente consiste en un ejercicio que se catalogaría como "tradicional", que podría encontrarse en cualquier guía de problemas de una cátedra de Física 1. El objetivo de esto es poder verificar si el estudiante ha logrado construir, aunque por un camino diferente,

los conocimientos y habilidades necesarios para abordar un problema de cálculo que generalmente se resolvería en una clase tradicional, sin que necesariamente el profesor haya resuelto una decena de ejercicios similares frente al grupo, sólo con la utilización de alguna técnica. Se espera evaluar en esta etapa si el estudiante hace uso de las herramientas utilizadas con anterioridad como insumos de aprendizaje, ya sea el simulador, los videos de las clases teóricas, etc., como así también sus habilidades de modelización, interpretación de una situación problemática, reflexión sobre los resultados.

## **5- RESÚMEN DE LA LECCIÓN**

En este apartado se presenta al estudiante un mapa conceptual realizado por otro estudiante como él. Se le solicita que reflexione sobre dicho mapa y que pueda construir uno propio realizando los cambios, reestructuraciones, agregado de conceptos y/o relaciones que considere oportunos. Posteriormente se le propone que haga una presentación de su producción en forma oral a su profesor y compañeros. El objetivo es favorecer una actividad de metacognición en la que el estudiante se autoevalúe sobre lo que ha aprendido y pueda comunicarlo.

## **6- EVALUACIÓN**

La evaluación que se encuentra en este apartado es de tipo sumativa. Sin embargo, en concordancia con el modelo de Flipped Learning, continuamente se ha ido evaluando al estudiante en el desarrollo de la secuencia, con diferentes herramientas como los formularios de google, las actividades, la reflexión sobre el mapa conceptual, discusiones de clase, entre otras. Es decir, no se debiera perder de vista, que si bien se propone una instancia formal de evaluación integradora al finalizar la secuencia, esta no debe convertirse en el único insumo que tomará el docente sino que debe tomarlo como una instancia más que le brinda información sobre los logros, debilidades, errores, y demás de sus estudiantes a lo largo de todo el proceso. Particularmente se presentan cuatro actividades en las que el estudiante deberá poner en práctica los conocimientos y competencias desarrolladas a lo largo de la secuencia,

con formatos similares a los de las clases, análisis de videos, uso de simuladores para modelar situaciones, problemas de cálculo. La instancia de evaluación debe ser coherente con la dinámica utilizada a lo largo de la secuencia, por lo que el estudiante podrá realizar algunas tareas en casa y otras serán realizadas en los espacios presenciales, en intercambios con el docente y/o compañeros. Por ejemplo, se propone la visualización de la película Gravedad y la selección de una escena a estudiar, que podría realizarse en el hogar, y posteriormente el análisis de cómo se pone de manifiesto la conservación del momento en dicha escena, lo cual podría hacerse perfectamente en el encuentro presencial, frente al grupo. Los tiempos y la distribución de tareas debe ser estudiada por el docente de acuerdo al tipo de información que desea obtener y a las características del grupo de estudiantes con los que cuenta.

## **7- REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS**

En esta sección se presentan una serie de artículos periodísticos en los que aparecen aplicaciones de las colisiones entre partículas en situaciones de la vida cotidiana. En el primer caso se trata de un acelerador de partículas que podría utilizarse para realizar terapias contra el cáncer, en el segundo caso se presenta el primer acelerador de partículas de Oriente Medio, construido de forma colaborativa entre países con rivalidad geopolítica y en tercer lugar un artículo que habla sobre inclusión y tolerancia en el CERN. El objetivo de este apartado es cerrar la propuesta con una contextualización y una concientización del estudiante sobre el rol que tiene el conocimiento científico abordado durante la secuencia en nuestra sociedad y su impacto real, de modo de comenzar a generar una mirada profesional de las temáticas abordadas.

## **3. CONCLUSIONES**

Las prácticas educativas en el nivel superior requieren de procesos de innovación que adecúen la oferta universitaria a las demandas de la sociedad actual. Por ello, el modelo Flipped Learning se presenta como un enfoque de enseñanza novedoso que colaboraría con esta necesidad.

La propuesta que se describe se basó en insumos obtenidos a partir de prácticas colaborativas entre profesores universitarios e investigadores en enseñanza. La información obtenida en



dichas prácticas sumada a las lecturas realizadas de diversas bibliografías, guiaron todo el proceso de diseño atendiendo a las características propias del modelo de Flipped Learning. Se considera que una forma de incorporar Flipped Learning en las clases universitarias, es a partir de pequeñas propuestas innovadoras, producto del trabajo en colaboración entre diferentes actores del sistema educativo. En este sentido, se considera de gran relevancia la evaluación de la propuesta presentada, tanto a partir de su implementación concreta en el aula, de su análisis por parte de profesores universitarios, como así también de especialistas en el área de enseñanza de las ciencias.

## BIBLIOGRAFÍA

García-Barrera, A. (2013). "El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Avances en supervisión educativa". *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*.

19, 1-8. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118/115>

García, D., Domínguez, M. A., y Stipcich, M.S. (2015). "Repensando la enseñanza de la Física en la universidad: la inclusión de las tecnologías y el trabajo en colaboración". *Actas IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP*.

García, D., Domínguez, M. A. Y Stipcich, M.S. (2017). "Trabajo colaborativo para el desarrollo de prácticas innovadoras en la enseñanza de la física universitaria con el uso de tecnologías". *Revista de enseñanza de la física, vol. 19, n° 1, p. 1-17*.

Iñigo Mendoza, V. (2015). "Flipped Classroom y la adquisición de competencias en la enseñanza universitaria online". *Opción, 31 (5), 472-479*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/310/31045570028/>

Martín, D. y Santiago R. (2016). "Flipped learning en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio". *Contextos Educativos, vol. extra 1, pp. 117-134*. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/viewFile/2854/2683>

Méndez, R., Martínez, R., González, M., y Andrade, R. (2008). "El aula de la educación superior: Un enfoque comparado desde la visión y misión de la universidad tradicional y la multidiversidad compleja". *Educere*, 12(40), 41-52. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000100006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100006&lng=es&tlng=es).

Paoletti, M., Garcia, D., Miranda, A. y Santos, G. (2017). "Conocimiento en acción: una propuesta para aprender choque a partir de un videojuego". *Revista de enseñanza de la física*, vol. 29, n° ext, p. 421-434.

Prieto Martín, A. (2017). "Flipped learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso". Madrid: Narcea.

---

<sup>87</sup> <https://soundcloud.com/>

<sup>88</sup> <https://phet.colorado.edu/es/>

## Visual de nivel de anteojo simulada a través de Powerpoint utilizada para el aprendizaje de lectura sobre mira en Topografía

❖ **PALANCAR, TELMO CECILIO** | [telmo@agro.unlp.edu.ar](mailto:telmo@agro.unlp.edu.ar)

**Curso de Topografía. Facultad de Ingeniería. UNLP. Argentina.**

### RESUMEN

El recurso se aplica en el Curso de Topografía G0450, en las Carreras de Ingeniería Civil e Ingeniería Hidráulica, de la Facultad de Ingeniería (UNLP). Utiliza como base el Programa Power Point y simula lo que se ve por el anteojo de un nivel cuando se realiza una nivelación geométrica. Las pantallas iniciales, introductorias y teóricas, permiten al alumno repasar los conceptos fundamentales para poder operar correctamente. El usuario debe realizar lecturas y elegir la opción correcta entre las distintas ofrecidas en pantalla. El programa notifica al usuario cuando selecciona opciones correctas o incorrectas y en estas últimas lo orienta acerca de los errores cometidos. La principal ventaja del recurso es que permite al docente en el aula, previo a salir al campo, mostrarle a los alumnos en conjunto que es lo que verán cuando observen por el anteojo del nivel y puede enseñar como leer a todos en forma simultánea. Permite asimismo a los estudiantes volver sobre los fundamentos de las actividades ya realizadas y recrear una situación similar, reemplazar la salida de campo en caso de lluvia, compensar parcialmente la carencia de instrumentos de medición cuya adquisición es costosa en número adecuado para gran cantidad de alumnos. Representa una herramienta de gran utilidad para los estudiantes que preparan sus exámenes y para los docentes en ocasión de atención de consultas.

**PALABRAS CLAVE:** Nuevas Tecnologías, Recursos Electrónicos.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los recursos de simulación son una de las herramientas conocidas como NTICs (Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación). El uso de simuladores o situaciones simuladas tiene amplio uso en la ciencia y en la técnica. El “hacer como si” permite conocer las situaciones y estar mejor preparado al arbitrar medios para enfrentarlas: tiene valor para predecir el comportamiento en situaciones reales (Malbrán y Pérez, 2004).

El uso de estos recursos informáticos debe superar la idea que con ellos se enseña lo mismo que antes, pero de una manera más eficiente. El educador debe conocer la tecnología para poder abstraer de ella la esencia de su potencial, para realizar un análisis crítico de lo que el recurso posibilita y/o inhibe en términos de aprendizajes a los fines de una verdadera “acción educativa”; la que ha de incorporar como elementos de reflexión docente, contenidos, estrategias, tareas, la potencialidad de los recursos, las estructuras de conocimiento, el propio contexto social, áulico e institucional (Marchisio et al, 2004).

El curso de Topografía de las Carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal requiere para su dictado del uso de instrumental específico de alto costo. El tema “Nivelación geométrica” es de gran importancia en esta materia ya que es la base para numerosos contenidos que se aplican en actividades posteriores y que ocupan una gran proporción de la carga horaria de la materia. Para realizar estas actividades es imprescindible que el alumno adquiera la habilidad de realizar correctamente la lectura sobre mira. Un recurso de simulación para desarrollar esta habilidad en el alumno contribuiría, además, a resolver una serie de problemas prácticos que se presentan en el desarrollo del curso como los siguientes:

- No es posible mostrarle a los alumnos en conjunto lo que se ve al observar por el anteojo del nivel y enseñar cómo leer a todos en forma simultánea.
- Las actividades desarrolladas en cada clase son irrepetibles: la simulación permitirá a los estudiantes volver sobre los fundamentos de las actividades ya realizadas y recrear una situación similar.
- Actualmente, en caso de lluvia, las actividades no pueden realizarse y la clase se suspende: esta simulación permitirá dar cuenta de las actividades previstas para esa clase.

- El Curso carece de instrumentos de medición cuya adquisición es costosa en un número adecuado para la cantidad de alumnos.
- En el momento de estudio, es una herramienta de gran utilidad para los estudiantes que están preparando sus exámenes.
- También es de suma utilidad para el docente contar con la simulación en ocasión de atención de consultas de alumnos.

El objetivo del trabajo fue generar un recurso de simulación que permita al alumno aprender el sistema de lectura sobre mira sin la necesidad de usar un nivel de anteojo y una mira.

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

### **Caracterización del ámbito de aplicación**

El recurso se aplica en el Curso de Topografía, que pertenece al 2º año de las Carreras de Ingeniería Civil e Ingeniería Hidráulica, de la Facultad de Ingeniería - UNLP.

La Topografía es una ciencia que estudia los métodos e instrumentos que se utilizan para describir detalladamente las características de un lugar. En la Ingeniería es importante conocer el lugar donde se desarrollará una obra para definir las operaciones necesarias previas como, por ejemplo, la nivelación del suelo y el emplazamiento de la obra proyectada tanto en forma planimétrica como altimétrica.

Dentro de la currícula, se trata de una materia de tipo básica aplicada con amplia utilización de los conocimientos de matemáticas, especialmente trigonometría, brindados en materias previas. Una parte importante de esta asignatura involucra el aprendizaje de la utilización de distintos instrumentos de medición y gran parte de las actividades se desarrollan a campo.

### **Descripción de los destinatarios**

Se trata de alumnos de 2º año de las Carreras de Ingeniería Civil e Ingeniería Hidráulica. Debido a que es una de las primeras materias básicas aplicadas, es importante para ellos la indicación

acerca de la aplicabilidad de los conocimientos de Topografía en su futura vida profesional o en instancias posteriores de las Carreras.

### **Diseño de la interfase e iconografía utilizada**

Se intentó realizar un recurso sencillo para que pueda ser utilizado con facilidad aún por alumnos que no posean un alto grado de familiaridad con los recursos electrónicos.

El recurso posee mensajes lingüísticos de tipo informativo, sobre todo en las primeras pantallas, que indican el tema y objetivos del recurso, también en aquellas pantallas que proporcionan ayuda, y en las que informan sobre la naturaleza de la tarea a realizar. En la explicación concreta de la tarea el lenguaje es de tipo directivo. Se trata de emplear un lenguaje más emotivo al inicio de la tarea (deseando suerte) y al final (esperando que la actividad haya sido de utilidad). En todo el recurso se intenta hacer uso de un lenguaje más bien informal (de voseo: “¿te acordás...?”) sobre todo por estar dirigido a alumnos de 2º año.

Con relación a los significantes utilizados en los mensajes visuales, algunos son de tipo mimético, como el utilizado para ir “adelante” o “atrás”, en los que se observa una persona mirando por un nivel de anteojo hacia la derecha y hacia la izquierda respectivamente. De todos modos tienen la indicación escrita debajo para que el usuario sepa de qué se trata. Para las acciones de “volver al inicio” o “salir” se utilizan botones con la casa y la puerta respectivamente, que si bien son imágenes que podrían considerarse simbólicas, hoy el uso las hizo convencionales.

La imagen de la mira observada a través del anteojo de un nivel es un caso especial porque es un dibujo que intenta ser mimético.

En la presentación se incluyó la foto de personas realizando una medición a través de un nivel como indicadora de la tarea que se pretende simular. Al final de la presentación, hay imágenes (fotos) que grafican las consecuencias de hacer mal las lecturas en la mira y, por lo tanto, una incorrecta nivelación.

Para diseñar el recurso se utilizó el programa Power Point. En las diapositivas se usó para el fondo un color claro con una textura suave y en el borde superior un diseño que las enmarca, haciéndolas más atractivas pero sin llegar a ser un elemento de distracción. En las pantallas en

que aparece la mira, en las que el alumno debe realizar la tarea de medición, se usó sólo un fondo blanco para favorecer la concentración.

La tipografía utilizada fue Comic Sans MS (tamaño 24) por adecuarse mejor al lenguaje de tipo informal empleado en el recurso. Sólo para la presentación se usó Times New Roman, que es neutra. Se utilizó color negro para toda la presentación que permite una buena lectura sobre el fondo elegido.

Los hipervínculos sólo se identifican por el subrayado y la “manito” ya que se les cambió el color a negro. También se modificó la opción de cambiar el color una vez elegidos ya que si el alumno hizo las lecturas incorrectamente, al volver a la pantalla donde cometió el error, se vería inducido a seleccionar la opción que no había elegido en la oportunidad anterior.

### **Descripción del recurso**

El recurso de simulación se denominó NIVELAR. Para su diseño se plantearon como objetivos que el alumno aprenda y/o practique el relevamiento de datos a través de la lectura en miras utilizando un nivel de anteojo, y además que tome conocimiento de las consecuencias de posibles errores en las lecturas cuando estos datos van a ser utilizados en tareas de sistematización de terrenos, por ejemplo, para riego.

Debido a que la actividad en sí misma es simple, la estructura del recurso resultó también relativamente sencilla y se considera un escenario de baja fidelidad porque se presentan opciones entre las cuales se debe elegir la correcta.

Al inicio de la presentación se explicitan al alumno los objetivos del recurso a fin de que decida realizar la tarea o no.

Hay luego una instancia en que se informa al alumno sobre los contenidos básicos que son importantes de recuperar para dar significado a la tarea que va a realizar.

El contexto es el relevamiento de datos en un lote, y se indica al alumno que va a medir 3 puntos específicos. La tarea central es la lectura en la mira, para lo cual se presentan al estudiante dos opciones de las que debe elegir una. La opción incorrecta en cada punto se refiere a un tipo de error diferente, siendo estos los más frecuentemente detectados en la actividad docente. Al alumno se le permite realizar las tres lecturas antes de informarle si

cometió algún error. En caso de error, se le indica en qué punto se cometió y se le da indicios que le permitirán corregir la lectura.

### Estructura del recurso y diagrama de navegación

El recurso está constituido por un total de 23 pantallas (Tabla 1), sin embargo el estudiante puede recorrer un número considerablemente menor si no recurre a las ayudas para recordar conceptos básicos o si efectúa correctamente las lecturas en el primer intento.

**Tabla 1: Contenidos principales de cada pantalla del recurso NIVELAR.**

Número de diapositiva	Contenido
1	Página de inicio. Presentación del recurso. Título y autores
2	Formulación de objetivos
3	Posibilidad de repaso de conceptos necesarios para poder trabajar con el recurso
4	Planteo del problema y la actividad a realizar.
5	Especificación de la tarea a realizar.
6	Primer punto (A1) con sus dos opciones de lectura
7	Segundo punto (A2) con sus dos opciones de lectura, si eligió la opción <b>a</b> (correcta) en el punto (A1).
8	Segundo punto (A2) con sus dos opciones de lectura, si eligió la opción <b>b</b> (correcta) en el punto (A1).
9	Tercer punto (A3) con sus dos opciones de lectura, si eligió la opción <b>a</b> (correcta) en el punto (A1) y la opción <b>a</b> (incorrecta) en el punto (A2).
10	Tercer punto (A3) con sus dos opciones de lectura, si eligió la opción <b>a</b> (correcta) en el punto (A1) y la opción <b>b</b> (correcta) en el punto (A2).
11	Tercer punto (A3) con sus dos opciones de lectura, si eligió la opción <b>b</b> (incorrecta) en el punto (A1) y la opción <b>a</b> (incorrecta) en el punto (A2).



12	Tercer punto (A3) con sus dos opciones de lectura, si eligió la opción <b>b</b> (incorrecta) en el punto (A1) y la opción <b>b</b> (correcta) en el punto (A2).
13	Indicación de error en el punto (A2). Retroalimentación.
14	Indicación de error en el punto (A3). Retroalimentación.
15	Indicación de error en el punto (A1). Retroalimentación.
16	Indicación de lectura correcta. Recordatorio de la importancia de efectuar correctamente un trabajo de nivelación. Señalamiento de consecuencias de errores en la labor.
17	Consecuencia 1: cálculo de movimiento de suelo incorrecto.
18	Consecuencia 2: mala aplicación de riego y baja productividad de cultivos.
19	Consecuencia 3: costo económico.
20	Explicación del concepto de Nivelación geométrica con diagrama explicatorio
21	Explicación del concepto de Nivelación areal por cuadrícula con un esquema de una cuadrícula
22	Explicación del modo de leer en una mira
23	Diagrama de cómo se ve la mira a través del anteojo del nivel.

El diagrama de navegación a través de las pantallas se presenta en la Figura 1.

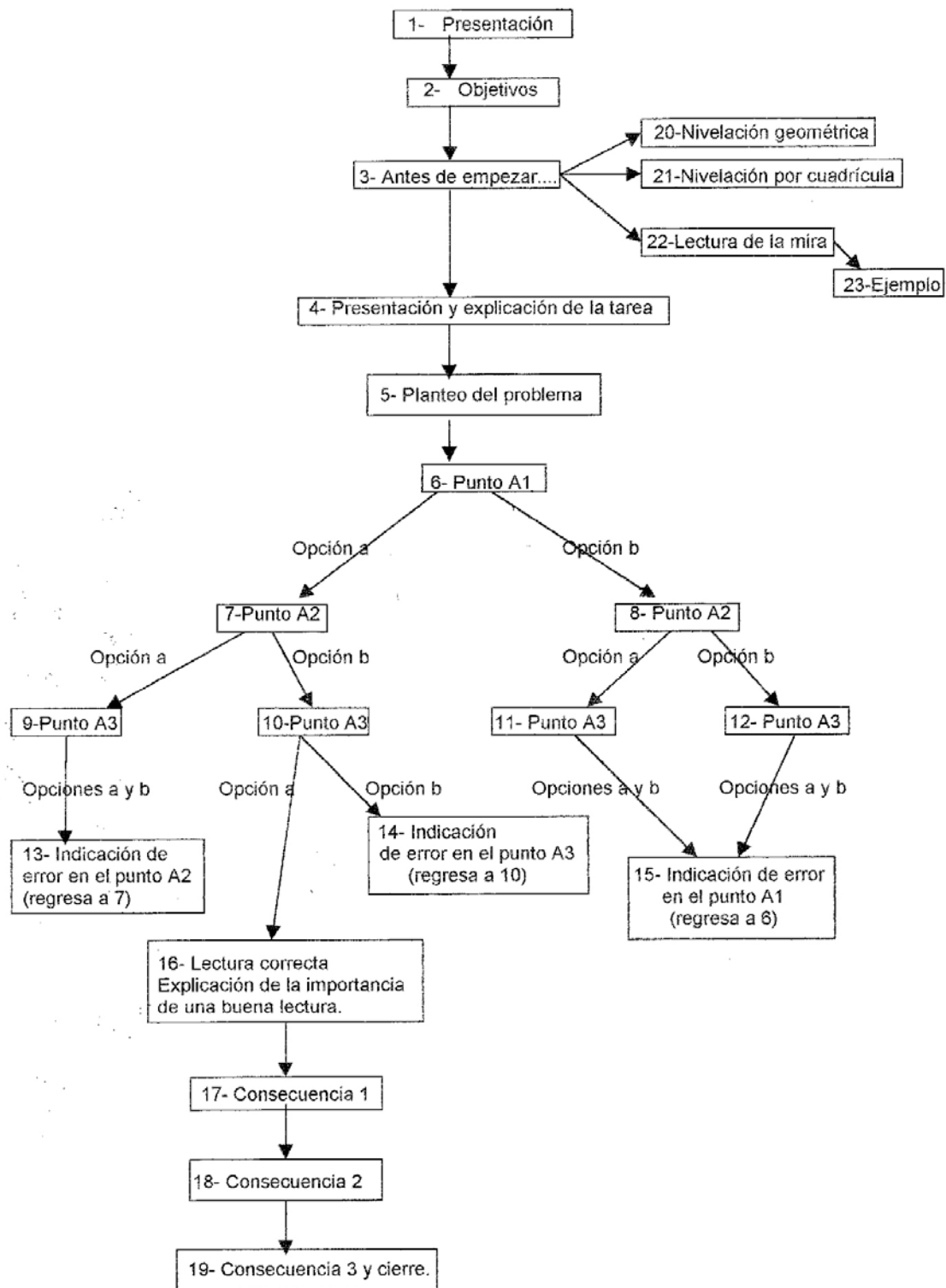
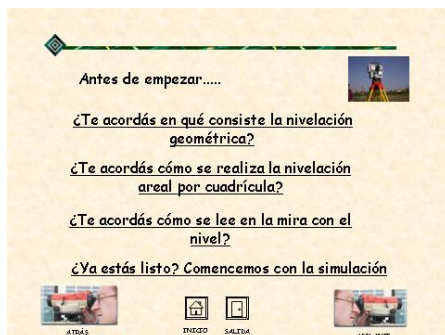
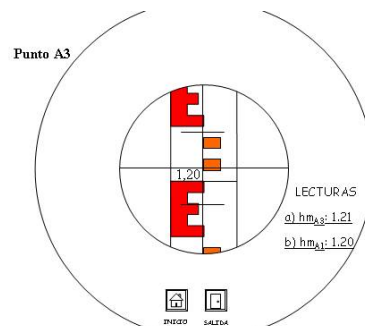


Figura 1: Diagrama de navegación de las pantallas del recurso NIVELAR.

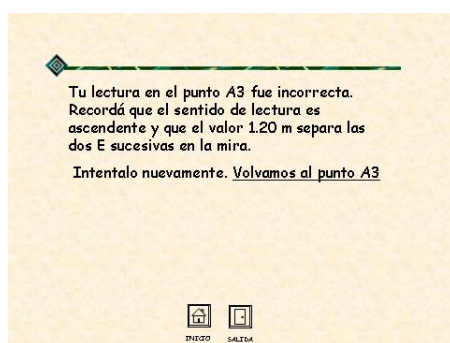
Las 3 primeras pantallas presentan el recurso, sus objetivos e invitan a un repaso de conocimientos (Figura 2a). En la cuarta y quinta pantallas se plantea el problema y se explica la tarea a realizar, la cual se inicia en la sexta pantalla. La tarea concreta consiste en hacer la lectura en la mira a través del anteojo de un nivel en 3 puntos especificados previamente (Figura 2b), eligiendo entre dos opciones que se presentan. A partir de allí, el alumno recorrerá diferentes caminos según elija la opción de lectura correcta o no para cada punto. Al final de cada recorrido se le indica si realizó exitosamente la tarea completa, o si cometió un error, en cuyo caso se le informa en qué punto y se le da una pista acerca de qué clase de error cometió (Figura 2c). En la misma pantalla en que se informa la lectura correcta de los 3 puntos, se hace una mención breve a la importancia de realizar adecuadamente esta tarea como base de la sistematización de lotes, por ejemplo, para riego, y en las 3 pantallas siguientes se mencionan consecuencias de posibles errores en la lectura (Figura 2d). En la última pantalla se da la posibilidad de consultas y sugerencias por correo electrónico.



a)



b)



c)



d)

Figura 2: Pantallas del recurso NIVELAR.

El recurso NIVELAR comenzó ya a utilizarse en el curso de Topografía con resultados satisfactorios, aunque todavía no se ha realizado una evaluación sistematizada del mismo. Hasta el momento se ha confirmado la ventaja de este recurso cuando el docente en el aula, previo a salir al campo, muestra a los alumnos en conjunto qué es lo que verán cuando observen por el anteojo del nivel y puede enseñar cómo leer a todos en forma simultánea.

### 3. CONCLUSIONES

El recurso de simulación permite la enseñanza simultánea a varios alumnos de la lectura sobre mira parlante a través de la visual de un nivel de anteojo. Puede usarse ante faltante de instrumental, en situaciones climáticas adversas donde no se puede salir al campo a medir y le puede servir a los alumnos como herramienta de estudio y a los docentes durante las clases de consulta.

### BIBLIOGRAFÍA

*Malbrán M del C y VR Pérez. (2004). "Simulación mediada por ordenadores. Consideraciones en entornos universitarios". Workshop Tecnología informática aplicada a la educación. 12pp.*

*Marchisio S, M Plano, J Ronco y O Von Pamel. (2004). "Experiencia con uso de simuladores en la enseñanza de la física de los dispositivos electrónicos". LatinEduca2004.com Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a distancia. 12pp*

## Aulas extendidas en la Universidad Nacional Arturo Jauretche: un nuevo espacio para el desarrollo de la enseñanza matemática

- ❖ **APARISI, LIBER** | liber.aparisi@gmail.com
- ❖ **BARTOLETTI, MARCELO** | marcelobartoletti@gmail.com
- ❖ **GONZÁLEZ, GUSTAVO** | gustavogonzalez01@hotmail.com
- ❖ **KLEIN, ALEXANDER** | alexanderklein82@gmail.com

**Universidad Nacional Arturo Jauretche, Argentina.**

### RESUMEN

En una sociedad cada día más compleja, rica en información, y basada en el conocimiento impera la necesidad de incorporar las tecnologías de la información en los canales de comunicación entre los estudiantes y los docentes: la diversidad de dispositivos para acceder, desde celulares hasta computadoras de escritorio generan la posibilidad de experimentar nuevas prácticas educativas y enriquece las interacciones a favor del proceso de aprendizaje. Se propone entonces desde la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires, un modelo pedagógico que esté abierto a sumar espacios virtuales en forma de extensión del aula física. Año a año desde el 2015 sigue creciendo el proyecto, ampliando continuamente al equipo docente, con una estructuración didáctica que contenga los contenidos de aprendizaje.

El soporte tecnológico para la puesta en marcha de la experiencia consistió en la instalación de la plataforma Moodle 3.1.3, ejecutada sobre sistema operativo Debian Linux, con Apache Web Server y MySQL como motor de base de datos.

El hardware sobre el que se sostiene el trabajo es una máquina virtual, a la que se le asignaron 4 núcleos, 4 GB de memoria RAM y 100GB de espacio en disco. No se cuenta con un equipo de

contingencia de energía eléctrica y para la red de datos en el predio de la universidad, se decidió no utilizar ninguno de los servidores propios disponibles. A fin de garantizar la continuidad de las funciones del espacio virtual, se eligió llevar a cabo la instalación del servicio en el datacenter de ARIU, la Asociación de Redes de Interconexión Universitaria, emprendimiento conjunto de las instituciones integrantes del Consejo Interuniversitario Nacional. Las tareas de instalación, y los posteriores desarrollos para adecuar la plataforma a los requerimientos de la materia, estuvieron a cargo de un equipo externo.

**PALABRAS CLAVE:** Aula Extendida, Enseñanza Universitaria, TIC.

## 1. INTRODUCCIÓN

Entre las múltiples configuraciones de aulas virtuales, encontramos las que funcionan como repositorios de documentos o para agregar tareas, y aquellas para producir y estimular el intercambio entre estudiantes o con el docente, de manera que los temas continúen presentes en el colectivo de aprendizajes (Asinsten, 2012; Orozco, 2013). Encontramos escenarios donde sólo lo tecnológico prevalece, definiendo así la impronta pedagógica de la propuesta (Maggio, 2016). Y escenarios donde docentes, estudiantes, software, Internet y teléfonos celulares pueden generar nuevas prácticas educativas y cómo las partes de este colectivo se influyen mutuamente (Borba, 2014), espacios donde las Tecnologías de la información y el Conocimiento (TIC) se encuentren integradas al modelo de enseñanza y no sean una simple herramienta del mismo.

Crear espacios virtuales que reúnan a estudiantes y docentes en “otra” aula, en un nuevo sitio, con más cantidad de recursos y herramientas de interacción, podría ser una propuesta para aquellas instituciones ya inmersas en estos cambios. Se trata de organizaciones que decidieron repensar el uso de la tecnología en la educación. Asinsten (2012) afirma: Estas aulas híbridas permiten incluir material didáctico digital, en formatos que no son tradicionales en la presencialidad. Videos, slideshows, objetos digitales educativos de todo tipo, e incluso simulaciones, pueden tener cabida entre los recursos para la enseñanza y aprendizaje.

Constituyen también espacios privados de intercambio entre los propios estudiantes, sin el “ruido” que interfiere en las redes sociales. Espacio en el que pueden publicar sus producciones digitales de todo tipo, las que pueden ser trabajadas en forma grupal o individual. (p. 26).

En este sentido, la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) puso en marcha el proyecto “Aula Virtual Extendida” entendiéndose por Aula Virtual Extendida, a un espacio virtual que sirva para un apoyo sostenido a la presencialidad, y que permita establecer una continuidad pedagógica con el aula física. En el proyecto participaron originariamente dos asignaturas del Ciclo Inicial de la Universidad. Una de de las cuales fue Matemática Inicial, que reunió un grupo docente cuya experiencia se desarrolla en esta investigación.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En este relato compartiremos la experiencia que supuso la creación de un nuevo espacio para la enseñanza definido como: “Aula Virtual Extendida”, específicamente todo lo acontecido desde su creación hasta su implementación en las aulas presenciales a la asignatura Matemática Inicial. Siendo esta uno de los cuatro espacios curriculares perteneciente al Instituto de Estudios Iniciales y común a todas las carreras de la Universidad. Mencionaremos algunas características de esta asignatura para poder avanzar con una mirada contextualizada. El Instituto de Estudios Iniciales fue creado con el compromiso de alcanzar altos niveles de inclusión e integración en la educación superior, buscando *“mejorar la calidad de la experiencia formativa de los ingresantes a la UNAJ, a fin de revertir posibles situaciones de deserción temprana y, fortalecer y desplegar las competencias necesarias indispensables para el trabajo académico de los estudiantes”* (UNAJ, 2013, p. 55)

Desde la misma creación de la universidad, en el período fundacional, ya se observó la necesidad de incluir desde ciertos recursos tecnológicos, un modelo pedagógico que sea abierto a sumar espacios virtuales. En palabras del referente pedagógico del proyecto UNAJ Virtual, *“el desarrollo de un área virtual y del campus virtual estuvo dentro de las primeras iniciativas de la universidad. Al organizarse, una de las primeras cuestiones que surgen dentro del Centro de Políticas Educativas, fue determinar las incumbencias sobre la educación virtual”*.

A partir de ahí, se instrumentó mediante resoluciones técnicas, la instalación de Moodle y el análisis sobre cuáles serían las prioridades y cómo se querrían impulsar. Una de las decisiones fue no establecer una universidad virtual, es decir, no fundar carreras o completamente materias virtuales.

Continúa señalando el referente de UNAJ Virtual: *“con el paso del tiempo surgió la idea del rector de sumar el apoyo que brindaría un espacio de formación virtual a la problemática de ingreso que suceden en primer año”*. Surgiendo así, el proyecto de creación de Aulas Virtuales, no completamente virtuales sino parte de lo que llamamos extensión del aula, en el campus virtual para Matemática Inicial (MI) y para el Taller de Lectura y Escritura (TLE), del Ciclo Inicial. Al momento de pensar en el modelo de enseñanza, *“Se discutió y se descartó la idea de virtualizar, en términos de hacer todo a distancia. En esta discusión se rescata la cuestión territorial, la presencialidad, que los estudiantes vengan y estén presentes en la universidad”* aclara el referente del Centro de Políticas Educativas, al momento de señalar cuál fue la decisión tomada por las autoridades de la UNAJ. Y aunque se discutió inicialmente, nunca prosperó la idea de educación a distancia.

Para el relato de nuestra experiencia pedagógica, la investigación presentará un carácter de indagación intensivo antes que extensivo. El estudio entonces será de tipo cualitativo, aunque siguiendo la metodología narrativa tratada por Bolívar, siendo el resultado del análisis una narración particular donde el investigador conjunte datos y voces en una historia, configurando así un relato narrativo (2002).

Esta lógica cualitativa implica al equipo investigador en la realidad estudiada de forma que, se establece un contacto sistemático que logra la convivencia con los sujetos de estudio. Donde la información fue recolectada desde:

- La observación participante de reuniones quincenales.
- Desde la lectura y relectura de las minutas escritas durante cada encuentro y que conforman la bitácora del proyecto.
- La lectura de intervenciones en foros de discusión del espacio virtual del taller de educadores.
- Encuentros espontáneos con el colectivo docente.



- Entrevistas estructuradas y semiestructuradas.
- Intercambios por correo electrónico y mediante herramientas de la mensajería instantánea.
- Desde la lectura y relectura de las minutas escritas durante cada encuentro y que conforman la bitácora que se propuso, con el propósito de recuperar la memoria didáctica (Bifano, 2014).

En año 2015, el rector convocó a un consultor externo que conjuntamente con el Centro de Políticas Educativas de la Universidad, ponen en marcha la implementación de un Taller, que posteriormente llevaría al proyecto de Aula descripto. Estaba integrado por docentes de dos asignaturas: Matemática Inicial y Taller de Lectura y Escritura. De aquí en más se considerarán las experiencias recogidas desde la asignatura “Matemática Inicial”.

Para tal fin la cátedra realizó una invitación abierta a los integrantes del cuerpo docente de la misma, dando cuenta de algunas características de la propuesta, de sus alcances y proyecciones; lo que generó la conformación de un grupo cátedra de docentes estables y abocados al proyecto: “Aula Virtual Extendida”. El mismo puede caracterizarse en dos etapas relevantes: una primera etapa entre los años 2015 y 2016 en su fase piloto y una segunda etapa que continúa en su fase de implementación y escala a partir del año 2017, que además incorpora nuevos docentes al proyecto para ampliar la oferta de cursos con esta modalidad de trabajo.

#### **PRIMERA ETAPA: fase piloto**

En la primera instancia de esta fase, instancia de planificación, se llevó a cabo en torno al análisis y discusión de dos esquemas didácticos, usados frecuentemente en estos tipo de entornos virtuales; los cuales fueron presentados por la especialista y los que podrían ser llevados a la conformación del Aula Virtual Extendida (AVE): el esquema clásico y el de clase invertida.

El esquema clásico, como lo plantea la especialista Marta Mena, consiste en la presentación en la clase presencial habitual de la asignatura, tanto de los contenidos a desarrollar y sus particularidades como las consignas de trabajo individual y/o grupal que los alumnos deberán encarar en el AVE fuera de la clase presencial. Con las consignas de trabajo recibidas los

alumnos deberán entrar al campus virtual y allí, en el AVE correspondiente, abocarse a cumplirlas además de participar cuando el tema lo amerite de foros para el debate, visualización de videos para analizar y toda otra actividad que se haya previsto para profundizar el conocimiento de los contenidos (2015, p. 7).

Mientras que el esquema de la clase invertida, supondrá realizar una propuesta de actividades en el AVE a ser desarrolladas previamente a la clase presencial. Los alumnos podrán por ejemplo, ver un video donde el profesor explica sintéticamente el objetivo de la clase y las características de los contenidos a abordar proponiéndoles un análisis de los mismos antes de asistir a la clase presencial habitual de la cátedra. Ya en ella se podrán realizar trabajos grupales de síntesis y conclusiones, presentaciones de los distintos trabajos elaborados por los alumnos y toda otra actividad que ayude a una mayor comprensión e integración de lo desarrollado bajo la coordinación de los/as docentes.

Luego de sucesivas deliberaciones por parte del equipo docente y finalizada la planificación, tuvo lugar la instancia de diseño, compuesto por:

- ***Bienvenida:*** esta instancia tan importante para los/as estudiantes en el ingreso al aula, se realizó mediante un video de saludo y presentación de la asignatura a cargo de la coordinación de la cátedra.
- ***Introducción al espacio:*** donde se describe el tipo de actividades a desarrollar en concordancia con el aula presencial.
- ***Presentación de la asignatura:*** aquí se muestran sus objetivos y el esquema de contenidos como sus principales ejes temáticos y sus relaciones.
- ***Desarrollo de los ejes Temáticos o capítulos:*** se presenta cada uno de los ejes y se enuncian los objetivos propuestos y el esquema de contenidos, con el posterior desarrollo sintético de cada uno. Finalmente se incluye la propuesta de actividades y se abre un foro para consulta u opinión.

En lo referente a características técnicas de la plataforma podemos decir que, el soporte tecnológico para la puesta en marcha de la experiencia, consistió en la instalación de la plataforma Moodle 3.1.3, ejecutada sobre sistema operativo Debian Linux, con Apache Web

Server y MySQL como motor de base de datos. El hardware consiste en una máquina virtual, a la que se le asignaron 4 núcleos, 4 GB de memoria RAM y 100 GB de espacio en disco. El ancho de banda de la conexión del servidor a internet es superior a los 100 Mb.

Al no tener servicios de contingencia de energía eléctrica y para la red de datos en el predio de la universidad, se decidió no utilizar ninguno de los servidores propios disponibles. A fin de garantizar la continuidad de las funciones del espacio virtual, se eligió llevar a cabo la instalación del servicio en el datacenter de ARIU, la Asociación de Redes de Interconexión Universitaria, emprendimiento conjunto de las instituciones integrantes del Consejo Interuniversitario Nacional.

Las tareas de instalación y los posteriores desarrollos para adecuar la plataforma a los requerimientos de la asignatura, estuvieron a cargo de un equipo externo provisto por la cooperativa GENEOS. Este mismo equipo desarrolló una aplicación que matricula a los alumnos en las aulas virtuales desde la base de datos del SIU Guaraní. Esta integración también permite que exista una única identificación de usuario para ingresar a cualquiera de los dos entornos.

## **SEGUNDA ETAPA: fase implementación y escala**

A estas alturas de la experiencia contábamos con datos e informes provenientes de los/as estudiantes, como así también del equipo docente. Los mismos fueron compilados por la especialista y el Centro de Políticas Educativas (UNAJ, 2017). Se ofrece un recorte:

**Valoración general de la experiencia:** casi la totalidad de los participantes valoraron positivamente la propuesta (94,7 %). Las apreciaciones estuvieron divididas en un 53,6 % como muy adecuada y un 41,1 % como adecuada.

**Acompañamiento docente:** un 30 % lo calificó como “Adecuado” y un 68 % como “Muy Adecuado” 68%. La calificación positiva del 98% de las/os estudiantes contempla no sólo la calidad de las/los docentes sino la adecuación de la propuesta a una relación constante entre los ámbitos virtual y presencial.

**Temas críticos:** en lo referente a la interacción entre pares, el 47 % de los estudiantes hicieron referencia a que “No interactuaron”. A esto se suma quienes señalaron como “Poco enriquecedora la interacción entre pares”. De acuerdo a las reflexiones del grupo docente esta afirmación de los participantes se vio reflejada en la práctica en un uso del campus que deja de lado las actividades como foros y resalta las actividades que, si bien requieren interactividad, no necesariamente de interacción social. En este sentido se propone analizar los cambios pertinentes de tal manera que, motiven y estimulen a los/as estudiantes a una participación más activa en los foros, revisando la cantidad de los mismos, sus consignas y temas.

**Respuestas a las preguntas abiertas:** presentan confirmaciones sobre los resultados y algunos llamados de atención para futuras indagaciones. Algunos testimonios sobre las valoraciones positivas tienen que ver con la realización de actividades de “Autoevaluación”. Respecto de las valoraciones negativas están vinculadas con problemas técnicos y al mismo tiempo, con un posicionamiento sobre la modalidad virtual en general.

**Valoración de toda la propuesta:** la mayoría la calificó con 8 (ocho), resultando un promedio de 7,83 (siete con ochenta y tres). Valoración que resultó algo más estricta por el lado de los/as docentes, quienes la calificaron con 7 (siete), al mismo tiempo que realizaron importantes aportes y sugerencias para la mejora del proyecto, que permitieron impulsar cambios durante esta etapa de implementación.

El Centro de Políticas Educativas considero que esta fase de las Aulas Virtuales en relación al contexto institucional, nos permitió conocer que la decisión de incluir estas nuevas prácticas innovadoras en la Universidad, requiere el desarrollo de un complejo y sostenido trabajo colaborativo que involucra a distintas instancias, actores y normativa de la institución. También subraya que: debe considerarse la temporalidad requerida, tanto en los niveles culturales como jurídico institucionales, ya que las innovaciones educativas con uso intensivo de tecnología, requieren de un tiempo importante para incorporarse a las prácticas habituales de la institución, ya que la velocidad que suelen imprimir las TIC, debe adaptarse al modelo pedagógico general vigente, al estilo de enseñanza de los docentes y a la idiosincrasia institucional.

***El mismo Centro manifiesta que en relación a las prácticas de enseñanza y la cultura docente:***

el desarrollo del modelo de Aula Extendida ha exigido a los docentes involucrados un gran esfuerzo de personalización del aprendizaje, para guiar a los estudiantes hacia un uso más eficaz de las TIC pero, sobre todo, hacia el desenvolvimiento de una nueva lógica en la relación docente / alumno. Donde el desarrollo de la experiencia no sólo fue una innovación en términos de la enseñanza universitaria, sino también en términos de formación docente, ya que los mismos han identificado a la experiencia como un espacio de aprendizaje e intercambio de saberes entre pares.

***Desde lo tecnológico cabe mencionar que:*** si bien la universidad cuenta con aulas informatizadas, las destina prioritariamente a cursos específicos de informática o a materias de las carreras de ingeniería. Por otra parte, no se dispone aún de servicios abiertos de conexión inalámbrica a internet. Estas restricciones han sido un gran condicionante al momento de presentar el espacio virtual a los estudiantes y promover el uso del mismo. La proyección de presentaciones estáticas, con capturas de las distintas pantallas, no ha resultado un elemento lo suficientemente motivador para el uso que se pretende del espacio virtual.

La experiencia de usuario en las clases queda supeditada a la posibilidad de los estudiantes de emplear el servicio de datos móviles en sus celulares. La variación de performance entre ellos, provoca frustración por problemas de acceso en algunos casos y desmotivación por problemas de usabilidad en otros. En suma, la primera sensación para muchos de los estudiantes es que se trata de un ambiente lento y poco atractivo para navegar. Si le sumamos el hecho de que no constituye una práctica obligatoria, la probabilidad de lograr un uso intenso de la plataforma se reduce sensiblemente.

Afortunadamente, en el último periodo de implementación se logró disponer por primera vez de seis aulas que cuentan con una conexión cableada Ethernet a la red de la universidad y proyectores. Esto permitió, desde el primer día de trabajo, que los docentes de las aulas virtuales extendidas tengan la posibilidad de conectar una computadora portátil a internet y de utilizar el equipo para proyectar. La presentación del aula virtual cambió radicalmente, ya que se invitó a los alumnos a usar dicho equipo en clase para intervenir en forma directa, ingresando sus credenciales de acceso para poder familiarizarse con el ambiente. También se

logró que algunos de ellos realizaran su presentación en el foro correspondiente y se pidió a quienes tuvieran dispositivos móviles en el aula, que replicarán en éstos las acciones que se estaban realizando en la computadora del docente.

La experiencia inicial y el uso posterior del aula virtual fueron decididamente mejores. Por señalar un ejemplo, los estudiantes pudieron aprender a utilizar la aplicación para representación gráfica de funciones durante el transcurso de la clase presencial, para continuar con simulaciones de distintos casos en los momentos que cada uno tuviera disponibles. En los cursos anteriores quedaba supeditado a lo que pudiera lograr por su cuenta y a las consultas posteriores que efectuara en la clase presencial.

Para mencionar algunas métricas, el área de Informática de la universidad nos brindó los reportes de Google Analytics, generados con los datos registrados desde marzo de 2017 a marzo de 2018. Tomamos en consideración fundamentalmente las métricas correspondientes a dispositivos usados, duración de las sesiones y la utilización por rango etario de los usuarios. Estos datos constituyen un insumo de especial interés para adecuar el diseño del espacio virtual y la presentación de los diferentes recursos, y puede permitir una mejora progresiva en la implementación del proyecto.

**Dispositivos usados:** El nivel de uso de la plataforma desde dispositivos móviles (sólo teléfonos celulares) supera el 40 %. La categoría Desktop incluye computadoras de escritorio y portátiles. Según los reportes:

Dispositivo	Usuarios
Desktop	58,40 %
Móviles	40,20 %
Tablet	1,40 %

Este dato exige prestar atención al diseño del aula para su uso óptimo en teléfonos. Si el estudiante no logra una experiencia satisfactoria, difícilmente adopte esta propuesta como un beneficio para su proceso de aprendizaje.

**Duración de las sesiones:** la duración promedio de las sesiones fue de 00:08:20

Dispositivo	Duración promedio
Desktop	00:10:22
Móviles	00:05:21
Tablet	00:07:41

Se tienen que aprovechar al máximo posible los 5 minutos promedio de actividad en los teléfonos, ya que como vimos en la métrica anterior, es uno de los dispositivos más utilizados. Los distintos recursos deben ser localizados, visualizados y utilizados eficientemente.

**Utilización por rango etario:**

Edades	% de usuarios
18 - 24	32,0
25 - 34	40,0
35 - 44	15,0
45 - 54	8,0
55 - 64	4,0

+65	1,0
-----	-----

Más del 70% de los estudiantes son parte de una generación acostumbrada a la dinámica de las redes sociales y no es tarea fácil seducirlos con propuestas en las que puedan percibir baja performance o modos ineficientes de navegación. La interacción en foros y la ejecución de actividades deben ser una experiencia satisfactoria.

### 3. CONCLUSIONES

Luego de miles de años de una cultura de educación presencial, en los inicios del siglo XXI estamos cambiando el paradigma. De la misma forma que la aparición de la radio, la televisión o el teléfono, las nuevas tecnologías no tienen marcha atrás, vinieron para quedarse y evolucionar. Presenciamos por primera vez en la historia que las generaciones más jóvenes tienen mayores conocimientos en los dispositivos modernos que las generaciones más veteranas.

No fueron pocos los obstáculos a los que diariamente se ha tenido que enfrentar el equipo para desarrollar el proyecto. Hubo y hay inconvenientes de carácter técnico, económico y sociocultural, cierta lentitud en las mejoras técnicas, limitaciones en el acceso a internet, barreras culturales y psicológicas, escaso poder de adquisición por parte de los estudiantes para disponer de una computadora.

Para ir superándolos, ha sido necesaria una gran inversión de trabajo y determinación porque tenemos la certeza de que la comunicación guiada sincrónica y diacrónica que se da en los espacios de enseñanza y aprendizaje, enriquece y potencia la experiencia educativa.

### BIBLIOGRAFÍA

*Asinsten, J. y otros (2012). "Construyendo el aula virtual: métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes". Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.*



Bifano, F. (2014). *“El proceso de la integración de recursos y el desarrollo profesional docente, individual y comunitario”*. *Relecturas de las Bitácoras de la formación desde el Enfoque Documental (Tesis de Maestría)*. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires.

Bolívar Botía, A. (2002). *“¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Volumen 4, nro. 1, pp. 40-65. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México.

Borba, M. (2014). *“Fases das tecnologias digitais em Educacao Matemática: sala de aula e internet em movimento”*. Belo Horizonte. Autentica Editora.

Maggio, M. (2016). *“Enriquecer la enseñanza”*. Ciudad de Buenos Aires. Paidós.

Mena, M. (2015). *“Propuesta de trabajo en aulas virtuales”*. Mimeo. Florencio Varela: UNAJ.

Orozco, J. (2015). *“La Virtualidad en Educación Superior: Una Perspectiva”*. XIV Encuentro Internacional Virtual Educa Colombia 2013. Recuperado el día 18 de marzo de 2018 de: <http://www.virtualeduca.info/ponencias2013/171/LavirtualidadenESUnaperspectivaJairoL.pdf>

Universidad Nacional Arturo Jauretche (2013). *“Una comunidad en movimiento. Memoria fundacional 2010-2013”*. Florencio Varela: UNAJ.

----- (2017). *“Proyecto Aula Virtual Extendida: La experiencia en Matemática y Taller de Lectura y Escritura del Ciclo Inicial”*. Florencio Varela: UNAJ.

## Las redes sociales en las Prácticas de Enseñanza. Reflexiones en torno a su uso e implementación

- ❖ LEGUIZAMÓN MUIÑO, GRISELDA | gleguizamon@unq.edu.ar
- ❖ LÓPEZ, LINDA ANGÉLICA | lopezlinda@hotmail.com
- ❖ LÓPEZ, VIRGINIA | virginia.lopez@unq.edu.ar

UNQ, Argentina.

### RESUMEN

En las últimas décadas hemos asistido al inicio de una nueva conformación socio histórica, a partir de la emergencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), entre ellas la producción audiovisual, y las redes sociales, las cuales han modificado la forma de producir, comunicar, aprender y enseñar.

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación intervienen e interfieren en los diferentes ámbitos que conforman la realidad social favoreciendo el conocimiento, la apropiación de contenidos, experiencias y procesos pedagógicos-comunicacionales redefiniendo, en ocasiones, las prácticas educativas. Por tal razón, en el presente escrito nos proponemos reflexionar a partir de los procesos mediante los cuales los practicantes de los Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes incorporan las TIC, específicamente las redes sociales, como estrategia de enseñanza en las prácticas y residencia docente en sus diferentes niveles.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas de la enseñanza, TIC, Formación docente, Estrategias de Enseñanza.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente escrito se enmarca en la asignatura Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente de los Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes y tiene como eje central reflexionar los modos en que los estudiantes, también denominados practicantes, utilizan las TIC, específicamente las redes sociales como instrumentos mediadores de las relaciones entre estudiantes y practicantes, estudiantes entre sí, los contenidos, y la incidencia que producen los mismos en la formación del conocimiento.

El objetivo de este trabajo es reflexionar acerca de la intencionalidad pedagógica desplegada a la hora de incorporar recursos tecnológicos en las prácticas de la enseñanza; cuáles son las percepciones de los estudiantes, las dificultades, los aciertos y las cuestiones a mejorar con respecto al uso de las TIC, redes sociales, en las prácticas y residencias.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje del taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente está organizado en tres instancias: educación secundaria, superior y no formal, cuya división tiene un carácter esclarecedor de los procesos educativos, más que normativo.

En este contexto, los Practicantes desarrollaron sus actividades haciendo uso de las TIC, cuya presencia en la sociedad y en el sistema educativo es un dato innegable como afirma Dussel (2010). En consecuencia, creemos que el uso de las redes sociales, el Facebook en este caso en particular, provoca que el ejercicio de la docencia deje de ser especialmente transmisor de conocimientos para ser más promotor de condiciones de aprendizaje y de entornos de convivencia.

En este sentido Buxarrais & Ovide, (2011) se refieren al profesor del siglo XXI como un facilitador que fomenta el debate, la iniciativa y la atención a los estudiantes para que, con guía, vayan encontrando el camino hacia el conocimiento por lo que consideramos relevante reflexionar acerca de la intencionalidad pedagógica desplegada a la hora de incorporar recursos tecnológicos en las prácticas de la enseñanza.

Así, el propósito de los futuros docentes a través de sus prácticas es fomentar el aprendizaje basado en la experiencia educativa (Larrosa, 2010) diseñando espacios y acciones que promuevan alumnos críticos y creativos con su entorno. Sus intervenciones educativas son analizadas en sintonía con el pensamiento de Schon (1992), quien propuso el concepto de

reflexión posterior a la acción, mediante el cual los practicantes aprenden a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente. En la misma línea, Paulo Freire (2004) sostiene y afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción”. (p.12)

La intencionalidad del Taller de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente es fomentar en los Practicantes una mirada crítica que promueva la formación de docentes que posean las herramientas para generar los cambios dependiendo de las necesidades sociales que se presenten y de los cambios tecnológicos que se avecinan.

Es necesario, como afirma Litwin (2002), repensar el sentido educativo del uso de las TIC en los diferentes entornos de aprendizaje donde podamos, a la vez, reconocer y revisar el valor pedagógico de su uso y analizar qué formas están adoptando la alfabetización digital en su relación con la construcción de conocimiento y ciudadanía y, a su vez, con la constitución subjetiva del docente, con un posicionamiento que nos revela distintos matices en relación con el saber y con las culturas.

Para comprender este punto, presentamos el relato de experiencia de una estudiante en el desarrollo de sus prácticas en el nivel secundario.

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

Durante el año 2016, tuve a cargo, junto con mi pareja pedagógica, la enseñanza de Política y Ciudadanía, una asignatura de 5º año del nivel secundario en una escuela secundaria pública de Quilmes, a fin de poder concretar nuestras prácticas docentes para recibirnos de Profesoras de Educación.

La docente titular del curso nos asignó la unidad 6 de su programa, que se denominaba “Los Derechos Humanos”. Los contenidos que teníamos que abordar incluían los conceptos de Derechos Humanos, igualdad en la Diversidad, dictadura y Derechos Humanos, los Derechos Humanos y la Democracia, discriminación y vulneración de los Derechos Humanos.

Mi pareja pedagógica propuso que incluyéramos el uso de una red social en nuestras intervenciones que permitiera un tipo de evaluación alternativa: el diario. La red social elegida fue Facebook. En mi caso particular, había tenido una experiencia poco antes con esa red

social al cursar una asignatura en la universidad y pudimos observar que los estudiantes del grupo la utilizaban naturalmente.

Al inicio de la primera de las seis clases que compartiríamos con los estudiantes, se les anunció que en Facebook habíamos creado un grupo para el curso. Por una parte, enviamos una solicitud para que se uniera al grupo a uno de los jóvenes, a fin de iniciar el ciclo de adhesiones restantes. Éste debía invitar a algún compañero/a, que, a su vez, también podía incorporar a otro/a. Pero también asignamos a otra persona la tarea de subir al mismo un resumen de la clase. El grupo fue denominado “Derecho a comunicarnos...” Así comenzó la experiencia.

Durante el transcurso de la semana, los estudiantes fueron incorporándose al grupo. Mi compañera sugirió la realización de una actividad denominada “Seleccione una canción que se relacione con el tema tratado en clase. Fundamente su elección. ¿Por qué la elegiste? ¿Cuál es la relación con los Derechos Humanos?” Se los alentó a que hicieran intervenciones. La primera que hicieron los jóvenes fue concretada por la alumna que debía subir el resumen de la clase. No sólo subió un resumen, sino que agregó imágenes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La segunda intervención apareció una semana después de haber sido solicitada la actividad. En ésta, una alumna transcribió una canción. Ese mismo día, aparecieron, una tras otra, nuevas intervenciones con distintas canciones y la justificación de la elección.

En la segunda clase, se seleccionó a una nueva persona, a fin de que realizara el registro. Al otro día, lo subió al grupo.

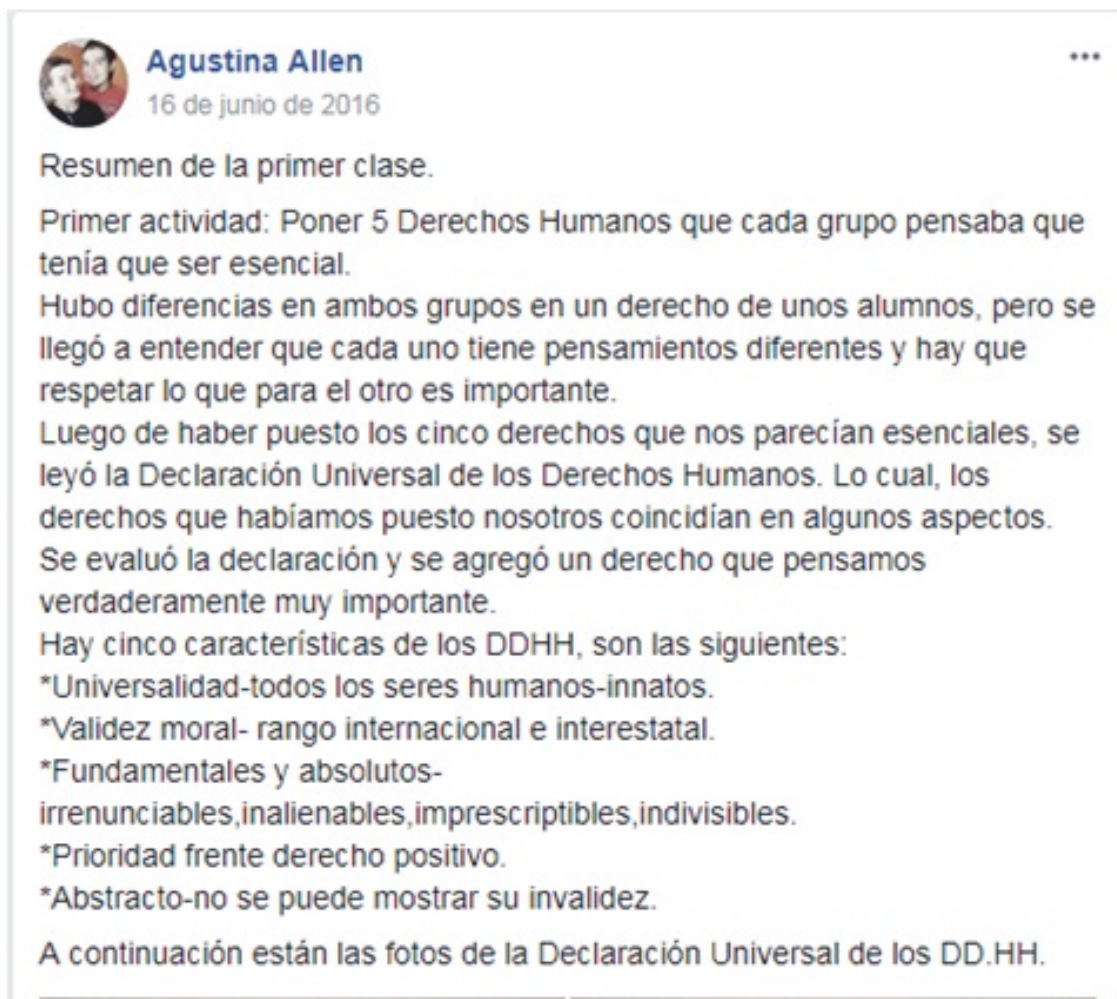
En la tercera clase, se les adjuntó en un archivo de Word la letra de las canciones, poesías e imágenes que habían sido trabajadas en la clase. También, se incluyó un link para que pudieran observar un documental, que durante la clase sólo se vio parcialmente. La estudiante elegida para esta ocasión rápidamente subió el resumen de la clase.


En el resto de clases, la red social siguió funcionando de manera similar. El grupo de Facebook del curso no sólo fue utilizado como diario de clases. Éste favoreció el diálogo con los estudiantes, la palabra circuló recíprocamente. Asimismo, permitió analizar videos, intercambiar canciones y acceder a un registro de las distintas clases.

Al finalizar la sucesión de clases, me sentí gratificada por la implicación de los estudiantes en las propuestas que les hicimos, y feliz, tanto por haber tenido la posibilidad de generar un espacio democrático que favoreciera la participación responsable en el proceso de

construcción de conocimiento de jóvenes adolescentes en un clima de reflexión crítica; como por la libertad que nuestras profesoras de prácticas, la docente del curso más el equipo directivo de la institución, nos dieron para concretar nuestras prácticas docentes.

A continuación se ofrece un registro visual de lo acontecido.



 **Agustina Allen**  
16 de junio de 2016

Resumen de la primer clase.

Primer actividad: Poner 5 Derechos Humanos que cada grupo pensaba que tenía que ser esencial.

Hubo diferencias en ambos grupos en un derecho de unos alumnos, pero se llegó a entender que cada uno tiene pensamientos diferentes y hay que respetar lo que para el otro es importante.

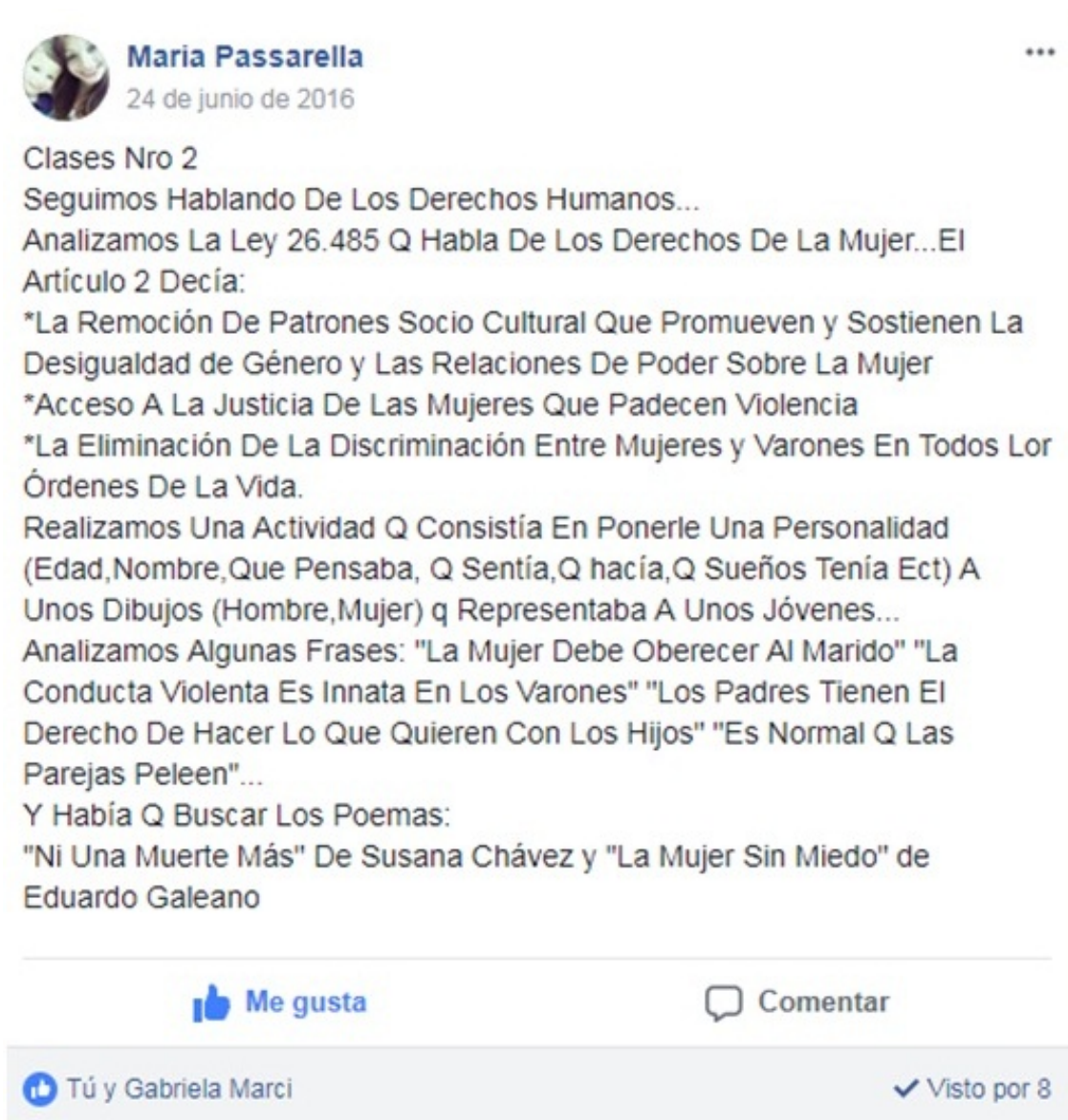
Luego de haber puesto los cinco derechos que nos parecían esenciales, se leyó la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Lo cual, los derechos que habíamos puesto nosotros coincidían en algunos aspectos. Se evaluó la declaración y se agregó un derecho que pensamos verdaderamente muy importante.


Hay cinco características de los DDHH, son las siguientes:

- \*Universalidad-todos los seres humanos-innatos.
- \*Validez moral- rango internacional e interestatal.
- \*Fundamentales y absolutos-irrenunciables,inalienables,imprescriptibles,indivisibles.
- \*Prioridad frente derecho positivo.
- \*Abstracto-no se puede mostrar su invalidez.



A continuación están las fotos de la Declaración Universal de los DD.HH.



*Ilustración 1 (Resumen de la primera clase)*



 **Maria Passarella** 24 de junio de 2016

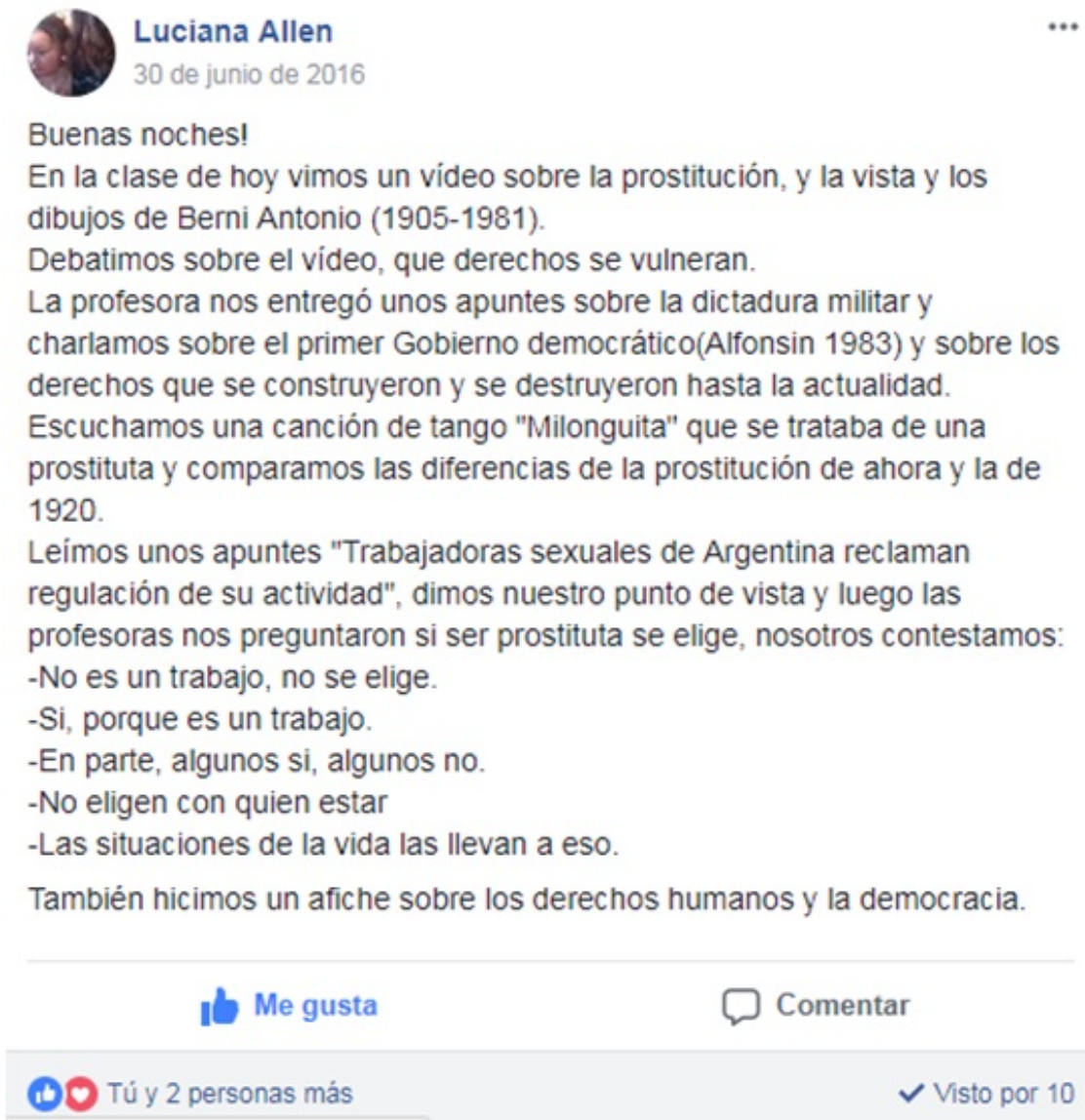
Clases Nro 2  
Seguimos Hablando De Los Derechos Humanos...  
Analizamos La Ley 26.485 Q Habla De Los Derechos De La Mujer...El Artículo 2 Decía:  
\*La Remoción De Patrones Socio Cultural Que Promueven y Sostienen La Desigualdad de Género y Las Relaciones De Poder Sobre La Mujer  
\*Acceso A La Justicia De Las Mujeres Que Padecen Violencia  
\*La Eliminación De La Discriminación Entre Mujeres y Varones En Todos Los Órdenes De La Vida.  
Realizamos Una Actividad Q Consistía En Ponerle Una Personalidad (Edad,Nombre,Que Pensaba, Q Sentía,Q hacía,Q Sueños Tenía Ect) A Unos Dibujos (Hombre,Mujer) q Representaba A Unos Jóvenes...  
Analizamos Algunas Frases: "La Mujer Debe Oberecer Al Marido" "La Conducta Violenta Es Innata En Los Varones" "Los Padres Tienen El Derecho De Hacer Lo Que Quieren Con Los Hijos" "Es Normal Q Las Parejas Peleen"...  
Y Había Q Buscar Los Poemas:  
"Ni Una Muerte Más" De Susana Chávez y "La Mujer Sin Miedo" de Eduardo Galeano

 Me gusta  Comentar

 Tú y Gabriela Marci  Visto por 8

**Ilustración 2 (Resumen de la segunda clase)**










A screenshot of a Facebook post by Luciana Allen, dated June 30, 2016. The post is in Spanish and describes a class discussion about prostitution and human rights. It includes a list of responses to a question about whether prostitution is a job. The post has a 'Me gusta' button and a 'Comentar' button. At the bottom, it shows 'Tú y 2 personas más' liked it and 'Visto por 10'.

**Luciana Allen**  
30 de junio de 2016

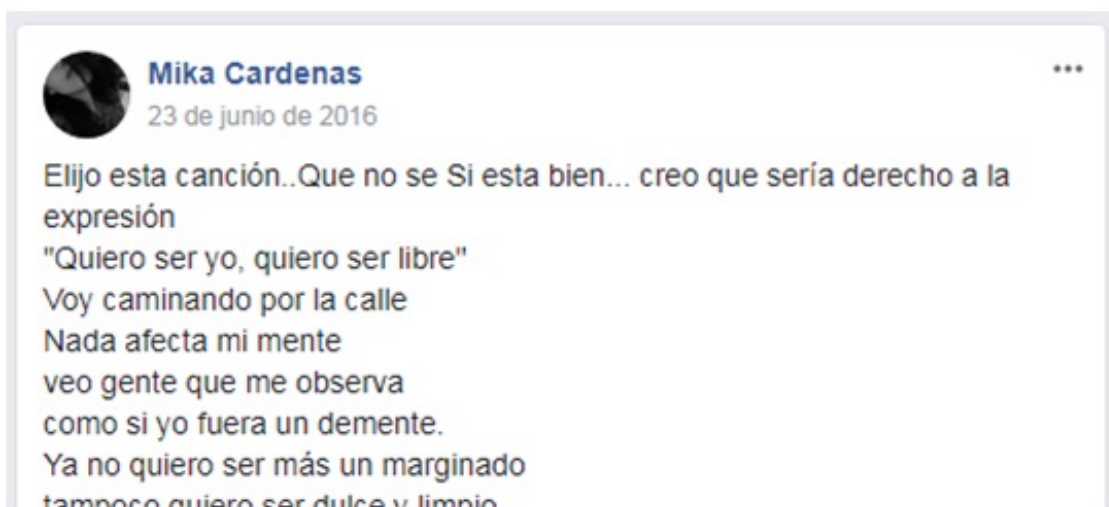
Buenas noches!  
En la clase de hoy vimos un vídeo sobre la prostitución, y la vista y los dibujos de Berni Antonio (1905-1981).  
Debatimos sobre el vídeo, que derechos se vulneran.  
La profesora nos entregó unos apuntes sobre la dictadura militar y charlamos sobre el primer Gobierno democrático(Alfonsín 1983) y sobre los derechos que se construyeron y se destruyeron hasta la actualidad.  
Escuchamos una canción de tango "Milonguita" que se trataba de una prostituta y comparamos las diferencias de la prostitución de ahora y la de 1920.  
Leímos unos apuntes "Trabajadoras sexuales de Argentina reclaman regulación de su actividad", dimos nuestro punto de vista y luego las profesoras nos preguntaron si ser prostituta se elige, nosotros contestamos:  
-No es un trabajo, no se elige.  
-Si, porque es un trabajo.  
-En parte, algunos si, algunos no.  
-No eligen con quien estar  
-Las situaciones de la vida las llevan a eso.  
También hicimos un afiche sobre los derechos humanos y la democracia.

 Me gusta  Comentar

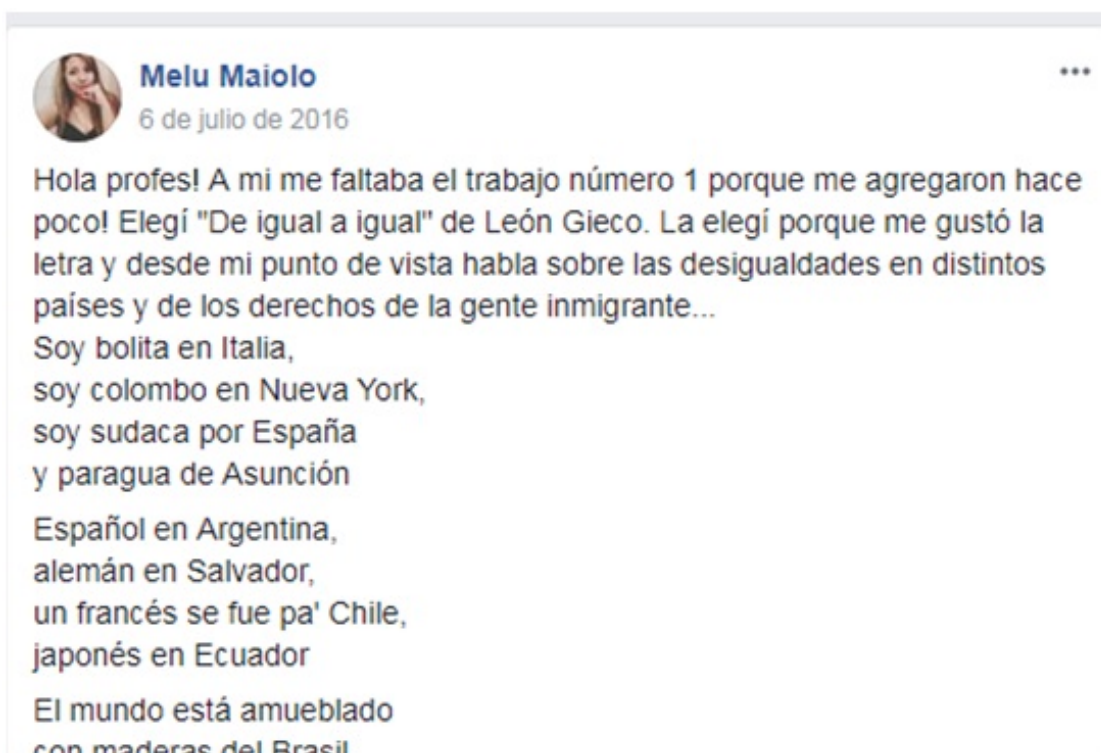
  Tú y 2 personas más  Visto por 10

**Ilustración 3 (Resumen de la tercera clase)**





*Ilustración 4 (Actividad Nº 1)*



*Ilustración 5 (Actividad Nº 1)*



**Matias Sbano** compartió un enlace. ...  
30 de junio de 2016

<https://www.youtube.com/watch?v=XIUit1qU7Ac>

 **Redimi2 - Ella No Cree En El Amor (Video Oficial) (version Corto-metraje)**  
Redimi2 Ella No Cree En El Amor Dirigido & Filmado Por:...  
YOUTUBE.COM

 Me gusta  Comentar

 Visto por 6

*Ilustración 6 (Actividad Nº 1)*



**Luciana Allen** compartió un enlace. ...  
1 de julio de 2016

Buenos días.  
Esta es la canción que decía en clase, escuchen la letra.

 **Los Piojos - Dientes de cordero (Con letra)**  
El propósito de éste vídeo es sólo escuchar música con su respectiva letra, y no infringir con los derechos de autor....  
YOUTUBE.COM

 Me gusta  Comentar

 Gabriela Marci y una persona más ...  Visto por 9

 **Linda Angelica Lopez** Gracias Luciana por el aporte.  
Me gusta · Responder · 1 año

*Ilustración 7 (Participación espontánea)*

 **Linda Angelica Lopez** subió un archivo. ...  
2 de julio de 2016

En la clase del día 30/6/2016 trabajamos La Democracia y los Derechos Humanos. Vimos cómo los derechos en democracia pueden ser vulnerados. El video visto en la misma fue: "RAMONA MONTIEL.f4v" se puede ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=N-NBx5cTtxY>

En el video van a ver la obra de Berni y su relación con la realidad. Otro video visto fue: "Milonguita" (1920) con letra del uruguayo Samuel Linning y música del argentino Enrique Pedro Delfino, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sg8ukfS4JE4>

Donde también se plantea la temática de la prostitución. El artículo periodístico que debatimos y analizamos en clase fue "Trabajadoras sexuales de Argentina reclaman regulación de su actividad" <http://mundo.sputniknews.com/.../argentina-prostitucion-regul...>

Les dejo también un link donde se puede leer la reglamentación de la prostitución en argentina. Disponible en: "¿Es legal la prostitución en Argentina?" disponible en: <http://www.derechoenzapatillas.org/.../es-legal-la-prostituc.../>

Les adjunto el resumen de la clase y la letra de la canción con unas notas. Por último les subí la foto del afiche que armaron en la clase.

Besos a todos y todas.  
Buen fin de semana.  
Linda

 **20160630\_162124.jpg**  
Imagen

[Descargar](#) [Vista previa](#) [Subir revisión](#)

**Ilustración 8 (Resumen de la clase N° 4)**

### 3. CONCLUSIONES

El presente relato nos permitió conocer la forma en que se materializó en las prácticas una experiencia alentada como estrategia de enseñanza posible en el Taller de PERD que posibilitó que las nuevas alfabetizaciones den lugar a nuevas formas de producción cultural de los adolescentes.

El uso de la red social elegida, que inicialmente iba a funcionar como diario de clases, hecho que se concretó con cada uno de los relatos de los jóvenes, derivó en un espacio en el que se formaron foros, debates, discusiones guiadas y actividades específicas que posibilitaron tanto la continuación y articulación de todos los temas abordados en las distintas clases, como la libre expresión de los jóvenes por medio de la creación de textos. El diálogo fue constante. Hubo interacción e intercambio entre los estudiantes y las practicantes, y entre los jóvenes entre sí. Es decir que el uso de las TIC, más precisamente el uso de Facebook como instrumento mediador, enriqueció los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Finalmente, podemos afirmar que la gran responsabilidad de educar invita a los docentes de hoy a priorizar no sólo el contenido y el método, sino también nuevas formas, los vínculos, la interacción, el diálogo, la apertura hacia nuevos y distintos saberes, incluso, en algunos casos, desconocidos.

### BIBLIOGRAFÍA

*Buxarrais Estrada & Ovide,( 2011). "El impacto de las nuevas tecnologías en la educación en valores del siglo XXI". Sinetica revista electrónica de educación. Disponible en: [http://sinetica.iteso.mx/assets/files/articulos/37\\_el\\_impacto\\_de\\_las\\_nuevas\\_tecnologias\\_en\\_la\\_educacion\\_en\\_valores\\_del\\_siglo\\_xxi.pdf](http://sinetica.iteso.mx/assets/files/articulos/37_el_impacto_de_las_nuevas_tecnologias_en_la_educacion_en_valores_del_siglo_xxi.pdf) Consultado: 01/06/17*

*Dussel, I. (2003). "La escuela y la crisis de las ilusiones. En: Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, p. 19-26.*

*Freire, P. (2004) Pedagogía da autonomía, Sao Pablo, Paz e Terra SA.*

*Larrosa, J. (2010). "Sobre la experiencia". Disponible en: [http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/\\_la\\_experiencia\\_Larrosa.pdf](http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf) Consultado 22/03/18*

*Litwin, E. (2002). "Las nuevas tecnologías y la práctica de la enseñanza en la Universidad". En revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año XN19.*

*Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". Barcelona: Paidós.*

*Valverde Berrocoso, J. (Coord.) (2011). "Docentes I-Competentes. Buenas Prácticas educativas con Tic". Barcelona: Ediciones Octaedro.*

## Enseñar Historia con apoyo de las TIC. En búsqueda de prácticas alternativas e inclusivas en educación superior

❖ **MESCHIANY, TALIA** | taliameschiany@gmail.com

**UNLP-FAHCE-IdIHCS, Argentina.**

### **RESUMEN**

Las reflexiones de este trabajo surgen de una experiencia suscitada en la cátedra de Historia de la Educación General para los estudiantes de Educación Física y el resto de los profesados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Motivo por el cual, una de sus particularidades sobresalientes, radica en la composición plural y diversa de los perfiles estudiantiles y expectativas de los futuros graduados. Entre los rasgos que determinan la cátedra encontramos un elevado índice de alumnos que cursan nuevamente la materia, más de dos o tres veces. Esto condujo a elaborar un formato diferente para ellos, a partir de un taller semanal, donde la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación resultaron centrales a la hora de planificar la enseñanza. Uno de los aportes más significativos de esta experiencia fue la posibilidad de recolectar evidencias acerca del aprendizaje de los estudiantes, no sólo en términos de contenidos sino también en los modos de conocer.

**PALABRAS CLAVE:** Historia de la Educación, Nuevos formatos de Enseñanza, Tecnologías de la Comunicación y la Información.



## 1. INTRODUCCIÓN

Historia de la Educación General (HEGe) es una materia que pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) pero que se ofrece para los/as estudiantes de la carrera de Educación Física (PUEF) y algunos profesorados de dicha Sede Académica. De carácter cuatrimestral, se dicta en la segunda parte del año y presenta algunas distinciones que merecen ser tenidas en cuenta para proyectar experiencias de educación alternativas e inclusivas en educación superior.

En primer lugar, es una cátedra masiva que atiende alrededor de 600 estudiantes por año y, segundo, es una materia en la que confluyen alumnos/as con diversos perfiles académicos, dado que los/as jóvenes cursantes provienen, como se mencionó anteriormente, de diferentes carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE).

En el Plan de Estudios de la carrera de Educación Física (año 2000) esta materia es obligatoria y forma parte del Tronco Común que articula con el Profesorado y la Licenciatura y corresponde al 3º año del trayecto formativo de los/as alumnos/as, junto con las asignatura Pedagogía y Política y Legislación del Sistema Educativo.

Asimismo, algunos profesorados de esta Facultad –particularmente Historia, Sociología y Letras- ofrecen la asignatura como materia optativa.

A lo largo de los años, hemos notado que un grupo (aún no tenemos datos estadísticos definitivos) más o menos numeroso de estudiantes del PUEF cursan la materia en más de una oportunidad, principalmente por abandono. Más allá de que les resulta tediosa, según sus propios términos, también adjudican la dificultad que se les presenta cursar la materia en tercer año, puesto que las otras asignaturas también contienen una densidad teórica importante. El motivo de la recursada no se debe tanto a que les va mal en los parciales sino, sobre todo, por el abandono antes del segundo parcial, incluso.

Frente a esta realidad, la cátedra decidió poner en marcha una oportunidad en paralelo, basada en la modalidad taller, en la cual la presencia de las redes sociales y las TIC cumplieron un rol capital en logro de los estudiantes para, no solo aprender historia de los fenómenos educativos, sino también aprender a pensar históricamente y desarrollar prácticas ligadas al “oficio del historiador”.

Partimos de la premisa que acuerda con los argumentos de los especialistas en Tecnologías de la Información y la Comunicación quienes sostienen que las TIC favorecen la ubicuidad, es decir, el uso de la tecnología en todo tiempo y lugar y el aula aumentada, la posibilidad de combinar la clase en su formato escolar tradicional con otras formas de concebir y acceder al conocimiento, modificando las formas de relación con el saber. El avance de las TIC y su inclusión en el terreno educativo a través de espacios virtuales promueve verdaderos cambios significativos respecto a los modos de relación con el saber (Hendel-Meschiany, 2017)

Hoy en día se acepta cada vez más la potencialidad pedagógica que portan las redes sociales en tanto las oportunidades que generan para la interacción y el trabajo colaborativo, teniendo por supuesto en cuenta sus lados menos provechosos o, en todo caso, de qué modo encontramos estrategias para capitalizar de manera acertada -productiva- las prácticas que devienen de las redes sociales (Maggio, 2012) Acordamos con Mariana Maggio que, entre sus “bondades”, “los comentarios” (por ejemplo en facebook) estimulan la conversación y profundización de procesos cognitivos a través de los vínculos que se establecen entre los alumnos y entre ellos/as y el docente.

Nos referimos, junto con la autora, al enriquecimiento de las prácticas que se produce en estos espacios informales pero no por ello menos formativos. (Maggio 2012)

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

En el año 2016, empezaron 4 alumnos la modalidad taller y terminó uno solo; en el año 2017 se anotaron 16 y terminaron 16.

Además de asistir a las clases teóricas, dictadas por las adjuntas de la cátedra, con una duración de 4hs, debían asistir una vez por semana al taller (2hs); o sea, lo que no tenían que hacer estos alumnos era cursar ni rendir las instancias de los trabajos prácticos. La novedad radicó sin embargo, en el acompañamiento constante a través de la formación grupos de wasap y en una red social – Facebook-. Actualmente, se reconoce que la inclusión genuina de las TIC favorecen y promueven procesos de trabajo colaborativo y estimulan el aprendizaje auténtico.

Tanto el uso de la red social como del celular, a través de wasap, no sirvieron solo como repositorio de materiales didácticos sino sobre todo, constituyeron verdaderos espacios de



intercambio y producción de conocimiento colectivo a través de lo que podemos definir como la formación de comunidades de aprendizaje.

Asimismo, cada unidad temática era acompañada con la visualización de una película, en general de ficción, alusiva a los contenidos curriculares.

Los estudiantes acreditaban la cursada con la aprobación del examen de las clases teóricas y un trabajo final escrito de investigación, además de la participación en los debates que la docente promovía en Facebook, en general sobre alguna lectura on line de un artículo de revista (digital) o alguna película sugerida. Con el transcurrir del tiempo, los estudiantes asumieron total autonomía en el uso de los espacios virtuales, no solo cumpliendo con las actividades solicitadas sino superando, incluso, esas mismas consignas, a través de comentarios y opiniones que manifestaban en base a lo que podían ir reflexionando de las lecturas digitales, los films y la bibliografía.

Bajo el paradigma del aprendizaje basado en problemas (Wassermann, 2006), los estudiantes realizaron trabajos de investigación que incluyeron basados en preguntas problematizadoras o retos (desafíos) que resolvieron abordando desde entrevistas a abuelos italianos para comprender la educación bajo el fascismo, una historia de la educación de las mujeres con fuentes del período y la educación de las monarquías actuales, ligando los temas con el pasado. De este modo, el aprendizaje trascendió lo estrictamente disciplinar para alcanzar el despliegue de prácticas académicas vinculadas al “oficio del historiador” y a la búsqueda de información, investigación, entrevistas, otras.

La mayoría de ellos reconoció, al finalizar la modalidad taller, que habían aprendido historia, a relacionar el pasado con el presente y el presente con el pasado, a relacionar el cine con la posibilidad de aprender, y que se alejaba mucho del tipo de Historia que habían aprendido en la escuela secundaria, entre otras ideas señaladas en una encuesta que se les hizo al finalizar.

Quedan aún por explorar más alternativas y ajustar la modalidad taller a los fines de multiplicar experiencias que promuevan y fortalezcan las trayectorias de los estudiantes en la Universidad. Lo que sí podemos probar es que los sitios web constituyen entornos especializados que poseen herramientas comunicativas que posibilitan la gestión de la enseñanza y del aprendizaje (...) en relación a su función proporcionan un entorno que permite maneras nuevas de relacionarse y de interactuar entre docentes y alumnos, brindan la

posibilidad de desplegar a través del monitor de una computadora espacios como aulas (con sus correspondientes clases, trabajos prácticos, bibliografía, recursos), bibliotecas, salas de reuniones, intercambio de experiencias y otras instancias” (España y Foresi, 2012: 215)

### 3. CONCLUSIONES

Partimos de una concepción amplia de Universidad que la concibe como una institución que trasciende la figura de “reservorio del saber” sino, por el contrario, en línea con los estudios culturales de Sandra Carli, en tanto “reservorio de experiencias” donde los jóvenes construyen subjetividad, vida universitaria, cruzada con la cultura institucional y las culturas académicas (Carli, 2010)

Las preguntas por “las buenas prácticas” de enseñanza (Litwin, 2008) reposan la mirada sobre todo en las aulas del nivel primario y secundario del sistema educativo en detrimento, quizás, de las preguntas sobre cómo enseñar y aprender en la universidad o, más precisamente “¿a qué se enseña en la universidad?”(Carlino, 2012)

El flaco desarrollo de investigaciones sobre el procesamiento didáctico de los contenidos en el nivel superior tiene fuerte arraigo en una concepción teleológica del proceso de enseñanza y aprendizaje en la cual “la alfabetización académica” se concibe como el resultado de un proceso natural:

*“la fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir –de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre” (Carlino, 2012)*

En contraste con este tipo de concepciones, consideramos la importancia de abrir caminos que exploren las formas de enseñar y aprender Historia de la Educación en el ciclo superior que promueva prácticas alternativas e inclusivas a los fines de promover y fortalecer las trayectorias de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

ESPAÑA, M. Elena y FORESI, M. Fernanda. "Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la comunicación" en SANJURJO, Liliana (coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.*

Hendel, V y Talia Meschiany (2017). "Enseñar y aprender Historia: reflexiones en torno a experiencias de formación docente continua en entornos virtuales en la provincia de Buenos Aires" en *Revista historia, historias*, volume 5, número 9, jan.jul. 2017.

MAGGIO, Mariana. (2012). "Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad". Buenos Aires: Paidós.

Wassermann, Selma (2006). "El aprendizaje basado en problemas", Madris: Amorrortu.

## La comprensión de textos informativos y académicos en estudiantes universitarios usuarios de redes sociales (2016-2017)

- ❖ **LESCANO, AIMÉ** | alescano@psico.unlp.edu.ar
- ❖ **LAMARQUE ANGELILLO, CAROLINA** | carolinalamarquea@gmail.com
- ❖ **FRERS, NATALIA** | nataliafrers@gmail.com
- ❖ **JULIO DEL CUETO** | jdelcueto@psico.unlp.edu.ar

**LEPSE, Facultad de Psicología, UNLP, Argentina.**

### **RESUMEN**

El proyecto presentado en esta reseña tuvo como propósito principal determinar si existe relación entre la frecuencia y uso de redes sociales y el nivel de comprensión lectora de textos informativos y académicos en estudiantes universitarios de los primeros años de la Facultad de Psicología de la UNLP. Asimismo, fueron objetivos secundarios el elaborar un perfil sobre el uso de redes sociales e internet, un perfil sobre hábitos lectores (incluyendo aquí la autopercepción de dificultades en la lectura por parte de los alumnos) y uno de antecedentes educativos.

Esta investigación se enmarca conceptualmente en la teoría sociocultural, la perspectiva de la alfabetización académica y la psicolingüística cognitiva. A partir de estos tres enfoques, se considera a la lectura de textos, tanto informativos como académicos, y a la lectura llevada a cabo en redes sociales, como prácticas socioculturales, cada una de ellas con características definidas que involucran la puesta en marcha de procesos cognitivos específicos

Participaron de la investigación 100 estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología de la UNLP, a quienes se les administraron tres instrumentos: un cuestionario ad hoc, que relevó datos sociodemográficos, hábitos lectores y uso de redes sociales; una prueba de screening destinada a evaluar el nivel de comprensión lectora de textos informativos; y una prueba de

screening destinada a evaluar la comprensión lectora de textos académicos. Los resultados parciales que aquí se presentarán son la consecuencia del relevamiento realizado a través de estos tres instrumentos. Cabe señalar que el screening académico utilizado sobre la muestra fue elaborado en el marco de este proyecto, considerando la especificidad de las prácticas de lectura y escritura en la universidad, las dificultades que presentan los estudiantes al momento de comprender textos académicos, y la ausencia de un instrumento que evalúe la comprensión lectora de textos específicos del contexto universitario.

A partir del análisis de los datos obtenidos en la ejecución del proyecto, se presentan algunos resultados preliminares. Con respecto a la asociación entre la intensidad en el uso de las redes sociales y el rendimiento en comprensión de textos informativos por parte de los estudiantes, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre ambas variables. Con respecto al perfil de los estudiantes en cuanto a sus antecedentes educativos, el screening académico permitió demostrar la incidencia entre el máximo nivel de estudio alcanzado por los padres, así como también la incidencia de una propia trayectoria universitaria previa. Por último, se señala que, en tanto se trata de un proyecto recientemente finalizado, varios tópicos aún se encuentran en la fase de procesamiento de datos, como por ejemplo los vinculados con la autopercepción de las dificultades en la lectura por parte de los alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** Comprensión lectora, Redes sociales, Evaluación, Screening informativo, Screening Académico.

## **1. INTRODUCCIÓN**

En un contexto de condiciones problemáticas en la educación superior tales como la masividad y los altos índices de fracaso y de abandono en los primeros años de la carrera, se vuelve relevante abordar las problemáticas vinculadas con la comprensión lectora en la medida en que ésta resulta una habilidad fundamental para el acceso a la educación superior. La lectura es una de las prácticas más habituales en la vida universitaria y, a su vez, aprender a leer tal como se lee en la universidad es uno de los mayores obstáculos que debe sortear un alumno

que ingresa al nivel superior (Narvaja de Arnoux, 2002). Es a partir de nuestras prácticas como docentes universitarios en la Facultad de Psicología de UNLP, registrando las dificultades que los estudiantes presentan para la comprensión de textos académicos, que comprometen tanto la calidad del aprendizaje como la permanencia en la educación superior; que surge el interés por investigar los modos en que las formas de comunicación actuales afectan y/o se relacionan con las prácticas de estudio y su rendimiento.

La investigación aquí reseñada se enmarca en una preocupación presente desde el año 2008 en los equipos docentes de las asignaturas Psicología I y Psicología II de la Facultad de Psicología, UNLP. Allí se construyó un espacio de reflexión, problematización y producción en torno a las dificultades detectadas en la enseñanza, y el rendimiento de los alumnos en las diversas instancias de evaluación de las asignaturas (trabajos prácticos, exámenes parciales y exámenes finales). Entre los múltiples aspectos involucrados, se comenzó a indagar sistemáticamente sobre las habilidades de lectura y escritura académicas vinculadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje del ámbito universitario. Esta preocupación derivó en la creación de un proyecto de investigación en el marco del Programa Promocional de Investigación en Psicología dependiente del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UNLP, denominado *“Participación en redes sociales, uso de texto abreviado y comprensión lectora de textos académicos en estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la UNLP”* dirigido por el Prof. Julio Del Cueto durante el período 2014-2015. Dicho proyecto tenía como objetivo explorar las relaciones posibles entre el uso de redes sociales y las competencias lectoras de los estudiantes universitarios de primer año de la Facultad de Psicología. El proyecto presentado en esta reseña, *“La comprensión de textos informativos y académicos en estudiantes universitarios usuarios de redes sociales (2016-2017)”*, debe pensarse en continuidad con el proyecto antes mencionado, pero abordando temas y problemas no abordados con anterioridad. Dicho estudio indagó los siguientes tópicos: los hábitos lectores de los estudiantes de los primeros años de la carrera de Psicología, sus dificultades autopercibidas en la lectura, su nivel de comprensión lectora (discriminando aquí comprensión lectora de textos informativos y comprensión lectora de textos académicos), y por último, los usos, frecuencia e intensidad de uso de redes sociales. Asimismo, se propuso analizar la relación entre los tópicos mencionados.

Este proyecto se enmarca en una perspectiva que considera a la lectura de textos, tanto informativos como académicos, y a la lectura llevada a cabo en redes sociales como prácticas socioculturales, cada una de ellas con características definidas, que involucran la puesta en marcha de procesos cognitivos específicos, tales como el vocabulario, la memoria de trabajo, el monitoreo, la realización de inferencias y la supresión de interferencias. Esta concepción encuentra su fundamento en la teoría sociocultural, la perspectiva de la alfabetización académica y la psicolingüística cognitiva (Carlino, 2005; Pittard & Martlew, 2000; Téllez, 2004; T. A. Van Dijk, 2000).

La teoría sociocultural concibe a la lectura como una práctica sociocultural, una actividad aprendida *“por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implica conocimientos implícitos y privados”* (Lerner, 2001, citado en Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2013, p. 114). De esta manera, es posible considerar configuraciones particulares de la práctica lectora según los fines con que se la realiza, los conocimientos previos que requiere, los artefactos semióticos de mediación y los medios tecnológicos que se pongan en juego y el diverso grado de dominio sobre los mismos (Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2013).

Los autores que defienden la perspectiva de la *“alfabetización académica”* sostienen que cada comunidad disciplinar posee sus propias prácticas discursivas, de modo que aprender una materia consiste en dominar sus formas características de leer, de escribir y de pensar, en dominar el modo especializado de utilizar el lenguaje en ese dominio de conocimiento (Carlino, 2003, 2005; Figueroa Sandoval, Aillon Neumann, & Salazar Provoste, 2012; Pérez Abril & Rincón Bonilla, 2013).

Desde la perspectiva de la psicolingüística cognitiva, se considera que la comprensión de textos escritos alude a la capacidad de arribar al significado global de un texto; que un lector comprenda lo que lee implica que ha podido realizar una elaboración sintáctica y semántica de las oraciones, una representación mental acerca del contenido del texto leído. Esta representación mental es una estructura coordinada y coherente, resultado de un proceso de la integración de la información explícita del texto con el conocimiento del mundo que posee el lector y las inferencias que realiza (Abusamra, Cartoceti, Raiter, & Ferreres, 2008; Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni, & Cornoldi, 2010; Ferreres, 2007; García Madruga, 2006; Sampedro

et al., 2011; Téllez, 2004). También juega un papel primordial en la comprensión, la capacidad de la memoria de trabajo para mantener y elaborar la información relevante del texto.

Por otra parte, en relación a la evaluación de la comprensión lectora, el presente proyecto ha retomado el modelo multicomponencial planteado por Abusamra y otros (2010) basado en De Beni, Cornoldi, Carretti & Meneghetti et. al. (2003), que incluye once componentes independientes nucleados en distintas áreas: contenido (esquema básico del texto, hechos y secuencias, y semántica léxica), elaboración (estructura sintáctica, cohesión textual e inferencias), habilidades metacognitivas (intuición del texto, flexibilidad y errores e incongruencias), jerarquía del texto y modelos mentales.

Con respecto a las redes sociales como espacios de lectura, Paul Gilster (1997) definió a la alfabetización digital como la capacidad de entender y usar información en múltiples formatos presentados a través de computadoras. Desde la aparición de este concepto, el interés académico por las relaciones entre las nuevas formas de comunicación, la alfabetización, la educación y el lenguaje ha ido en aumento. Las redes sociales son, en lo fundamental, “un espacio de escritura”, casi todas las actividades que en ellas se realizan suponen, como tecnología básica, a la lectura y la escritura.

En la medida en que la conversación escrita que se lleva a cabo en redes sociales posee convenciones propias, diferentes a las de la alfabetización formal, algunos investigadores han sugerido que las conversaciones vinculadas a las redes sociales podrían representar la creación de un nuevo tipo de lenguaje complementario a la escritura tradicional. Como características de las conversaciones llevadas a cabo en redes sociales, podemos señalar que son interactivas, como la conversación oral, pero se llevan a cabo a distancia (en el tiempo y/o en el espacio) haciendo uso de diversos “atajos” para expresar frases y emociones de manera resumida. Se caracterizan por el uso de abreviaturas, siglas y combinaciones de palabras y signos de puntuación propios. Dentro de esta escritura particular, también es frecuente el uso de mayúsculas y el alargamiento pragmático (repetir letras dentro de una palabra), como fenómenos que apuntan a imitar los cambios de intensidad y el énfasis en el discurso propio de la oralidad (Varnhagen, McFall, Pugh, Routledge, Sumida-MacDonald, & Kwong, 2010). En la actualidad las conclusiones sobre el impacto del uso de redes sociales en el aprendizaje son disímiles. Algunos autores consideran a las redes sociales como herramientas innovadoras,



potencialmente útiles para el aprendizaje y la enseñanza por ejemplo como redes de apoyo para el mejoramiento de la integración de los estudiantes universitarios en la cultura académica (Cuesta, Eklund, Rydin & Witt, 2016); otros, en cambio, sostienen que el uso de redes impacta negativamente sobre el aprendizaje. Por ejemplo, Kirschner & Karpinski (2010) han mostrado cómo los estudiantes que utilizaban redes sociales en simultáneo a actividades de estudio reportaban un aumento en los errores al procesar la información y un menor desempeño académico que quienes no utilizaban redes en simultáneo. Complejizando el panorama, Junco (2013) ha señalado la existencia de desigualdades digitales, vinculadas no con el tiempo de uso de redes sociales, sino con la forma de uso, en el sentido de que los usuarios que utilizan dicha red social para actividades comunicativas y de conexión con otros estudiantes, podrían estar más aventajados académicamente que aquellos que reporten el mismo tiempo de uso, pero con otros fines (Cotten, 2008; Junco, 2012a, b, citado en Junco 2013). Más allá de los hallazgos mencionados, en la actualidad no ha sido suficientemente indagado el impacto del uso intensivo de los nuevos medios tecnológicos en las habilidades necesarias para realizar una lectura comprensiva. Especialmente si se tiene en cuenta que para los jóvenes ingresantes a la universidad el uso de las redes sociales y diversas formas de comunicación interpersonal online (chat, SMS, WhatsApp, entre otros) forman parte de su realidad cotidiana. Hasta el momento, sólo un pequeño número de estudios se han centrado en las implicancias que el uso de redes sociales puede tener en la comprensión lectora de jóvenes que participan en un entorno educativo universitario, con lo cual esta indagación configura, en cierta medida, una novedad.

## 2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

**Participantes:** participaron de la investigación 100 estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología de la UNLP: 70 mujeres y 30 hombres.

**Materiales:** se utilizaron tres instrumentos. En primer lugar, un cuestionario ad hoc, construido con el objeto de relevar información sobre datos sociodemográficos, hábitos lectores y uso de redes sociales. En segundo lugar, una prueba de screening destinada a evaluar el nivel de

comprensión lectora de textos informativos. En tercer lugar, se elaboró en el marco del proyecto de investigación una prueba de screening con el objeto de evaluar la comprensión lectora de textos académicos.

El cuestionario ad-hoc, fue elaborado con el fin de obtener datos sobre la frecuencia e intensidad con que los participantes hacen uso de las redes sociales. A través de él se obtuvo información sobre el perfil sociodemográfico y educativo de los participantes, sus hábitos de lectura, la frecuencia e intensidad con que utilizan internet, el tipo de uso que hacen de las redes sociales, el tipo de dispositivo que utilizan para conectarse a internet, las redes sociales que más frecuentan y las diferentes prácticas de lectura que realizan en las mismas, entre otros datos.

Para la medición del nivel de comprensión lectora de textos informativos se utilizó una prueba de screening confeccionada por Sampedro, Ferreres, Abusamra, Otero, Casajús, y Cartoceti (2011). El instrumento consta de un texto breve en el que se describe el surgimiento del maratón y de 11 preguntas de opciones múltiples, cada una de ellas con 1 respuesta correcta, las otras 3 opciones ofician de distractoras. Las preguntas están dirigidas a indagar algunos de los componentes más relevantes del modelo multicomponencial de lectura de De Beni (Sampedro et al., 2011).

Al considerar la especificidad de las prácticas de lectura y escritura en la universidad, y las dificultades que presentan los estudiantes al momento de comprender textos académicos se consideró necesario elaborar un instrumento que evalúe la comprensión lectora de textos específicos del contexto universitario. Tomando como modelos el screening del Test Leer para Comprender (TLC) (Abusamra, Ferreres, Raiter, De Beni, & Cornoldi, 2010) se construyó un screening académico, esto es, un instrumento para evaluar la comprensión lectora de textos académicos en estudiantes universitarios. La prueba diseñada constó de un cuestionario de opciones múltiples, cada una de ellas con una respuesta correcta y tres distractoras. Las preguntas fueron elaboradas con el propósito de indagar algunos de los componentes más relevantes del modelo multicomponencial de lectura de De Beni (Sampedro et al., 2011), el cual constituye el fundamento teórico del screening. Como insumo textual, incluye un texto académico de características y grado de complejidad similares a la bibliografía que deben leer los alumnos para las asignaturas de primer año de

la Facultad de Psicología (UNLP), resultante de adaptación de la traducción de un fragmento del libro *Governing the soul*, de Nikolas Rose (1990).

Los instrumentos fueron administrados de forma presencial y grupal, en distintas comisiones de trabajos prácticos de la asignatura Psicología I, correspondiente al primer año de la carrera. Durante dicha administración, se informó a los participantes del propósito del estudio, se leyeron en voz alta las instrucciones y se respondieron las dudas de los participantes, cuando las hubo. En todos los casos el orden de administración ha sido siempre primero el cuestionario y luego el screening. Es importante destacar que durante la administración de la prueba los sujetos pudieron consultar el texto cuantas veces quisieran, ya que el mismo lo tuvieron presente hasta el momento de entregar el protocolo.

**Análisis de datos:** Se utilizó el programa SPSS 20 sobre la muestra probabilística no paramétrica realizada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

Cabe aclarar que los resultados vinculados con el screening académico se encuentran actualmente en proceso de análisis, con lo cual se retoman aquí sólo los resultados del screening informativo.

La edad promedio de los sujetos de la muestra fue de 24.01 años, con una desviación estándar de 9.11, el 70% de la muestra estuvo compuesta por mujeres y el 30% restante por varones. Aquí, es necesario tener en cuenta que el porcentaje de mujeres que cursan la carrera es superior al de los hombres.

A partir del cuestionario autoadministrado, se buscó construir un perfil de usuario de redes sociales de los participantes, a partir del cual se obtuvo una media de utilización activa de redes sociales de casi cuatro horas diarias (225.83 minutos) con una desviación estándar de 272.07 minutos. La mayor parte de los participantes (81.8%) acceden en forma diaria o casi diaria a alguna red social, y dentro de ese grupo, el 51.5% accede incluso varias veces al día. Un porcentaje muy pequeño de la muestra informó acceder a redes sociales sólo una vez a la semana o menos (sólo el 4%).

En lo que atañe al rendimiento promedio de los sujetos en el screening informativo, se obtuvo como resultado una media de 7.96 (1.93).

Se analizó la relación entre la frecuencia de acceso a redes sociales y el rendimiento en el screening informativo con el estadístico no paramétrico H de Kruskal-Wallis. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en el rendimiento en el screening informativo entre los grupos con distinta frecuencia de acceso a redes sociales:  $\chi^2(5, N = 97) = 4.54, p = .47$ . Asimismo, al analizar la relación entre el rendimiento en el screening y el tiempo de participación en redes sociales, se observa que no existen diferencias significativas en los puntajes obtenidos por los sujetos pertenecientes a los grupos con tiempo bajo, medio y alto de conexión a redes sociales:  $\chi^2(2, N = 98) = 1.09, p = .57$ . Por último, se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson para determinar si existe asociación entre los resultados del screening informativo y el tiempo en que los usuarios permanecen conectados a redes sociales. En relación a esto, los datos muestran que no existe asociación entre las variables medidas ( $r = -.01, p = .92$ ).

### 3. CONCLUSIONES

En lo que respecta al perfil de uso de redes sociales, los resultados obtenidos muestran que, si bien los estudiantes dedican casi un cuarto de su jornada activa a la participación en redes sociales, su utilización no parece tener incidencia sobre su rendimiento en comprensión de textos informativos ya que no fue posible establecer la existencia de una relación estadísticamente significativa entre ambas variables (Del Cueto, Lescano, Lamarque Angelillo, Digiano, 2017).

En lo que respecta al perfil educativo de los participantes, una primera cuestión a destacar es que el 44% de los sujetos constituye la primera generación de universitarios en sus familias. Esta categoría comprende a los alumnos cuyos padres no han accedido a la educación universitaria. Por otra parte, un porcentaje significativo de los sujetos de la muestra (43%) manifestó haber estudiado otra carrera de nivel universitario o terciario, pero sólo el 15% la completó. El análisis cruzado de estos datos con el rendimiento en comprensión lectora mostró que no existe una relación estadísticamente significativa entre el máximo nivel de estudio alcanzado por los padres y el rendimiento del estudiante en el screening informativo. Sin embargo, sí se encontró una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento en

comprensión lectora y la trayectoria académica previa del estudiante: aquellos alumnos con estudios universitarios previos tuvieron un rendimiento superior en el screening académico, que aquellos que estaban transitando su primera experiencia universitaria. (Malagrina, Frers, González Blázquez y Machado, 2017).

Cabe señalar, que en tanto se trata de un proyecto recientemente finalizado, varios tópicos aún se encuentran en la fase de procesamiento de datos, como por ejemplo los vinculados con la autopercepción de las dificultades en la lectura por parte de los alumnos.

Como reflexión final, es dable considerar al proceso de comprensión lectora como una habilidad compleja intervenida y determinada por diversas variables en diferentes momentos del desarrollo de una persona. Asimismo, consideramos importante destacar que, a partir de los resultados de la presente investigación, podrían diseñarse nuevas estrategias de intervención en el ámbito educativo universitario destinadas a potenciar el desarrollo de la comprensión lectora. Por último, cabe señalar que el equipo de investigación que integra el presente proyecto se encuentra dedicado actualmente al trabajo en la validación del screening, construido en el marco del proyecto, para la evaluación de la comprensión de textos académicos. Dicho instrumento permitiría detectar con facilidad aquellos aspectos de la comprensión lectora en los cuales los estudiantes universitarios requieren más apoyos y/o estrategias de intervención.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Abusamra, V., Cartoceti, R., Raiter, A., & Ferreres, A. (2008). "Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos". *Psico*, 39 (3), 250-259.

Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). "Test Leer para Comprender TLC: evaluación de la comprensión de textos". Buenos Aires: Paidós.

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

Coll, C., & Monereo, C. (Eds.) (2008). "Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación". Madrid: Morata.

- Cuesta, M., Eklund, M., Rydin, I. & Witt, A.K. (2016). "Using Facebook as a co learning community in higher education". *Learning, Media and Technology*, 41(1), 55-72.
- Del Cueto, J.; Lescano, A.; Lamarque Angelillo, C.; Digiano, A. (2017). "Comprensión de textos informativos en estudiantes universitarios usuarios de redes sociales". En: *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, UNLP*.
- Ferreres, A. (2007). "Evaluación de las alteraciones de la lectura". En D. Burín, A. Drake, & P. Harris, (Comp.) *Evaluación Neuropsicológica en Adultos* (págs. 1-14). Buenos Aires: Paidós.
- Figuroa Sandoval, B., Aillon Neumann, M., & Salazar Provoste, O. (2012). *Avances hacia la comprensión del fenómeno de la alfabetización académica hipertextual en el contexto de formación docente. UNIVERSUM*, 1(27), 55-70.
- Gárate Larrea, M. (1994). "La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural". Madrid: Siglo XXI.
- García Madruga, J. A. (2006). "Lectura y conocimiento". Barcelona: Paidós
- Gilster, P. (1997). "Digital Literacy". New York: Wiley and Computer Publishing.
- Junco, R. (2013). "Inequalities in Facebook use". *Computers in Human Behavior*, 29, 2328–2336
- Kirschner, P. A & Karpinski, A.C. (2010). "Facebook and academic performance". *Computers in Human Behavior*, 26, 1237–1245.
- Litwin, E., Maggio, M., & Lipsman, M. (Compiladoras) (2005). "Tecnologías en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis". Buenos Aires: Amorrortu.
- Malagrina, J., Frers, N.; González Blazquez, D., Machado F. (2017). "Comprensión lectora en la universidad, complejidad, historicidad y tradición educativa". En: *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología, UNLP*.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (Coords.) (2013) "¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país". Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pittard, V., & Martlew, M. (2000). "La cognición situada socialmente y la cognición metalingüística". En M. Milian & A. C. (Comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 105-134). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Sampedro, B., Ferreres, A., Abusamra, V., Otero, J., Casajús, A., & Cartoceti, R. (2011). "Evaluación de las alteraciones de la comprensión de textos en diferentes tipos de lesión cerebral". *Neurología Argentina*, 3 (4), 214-221

Téllez, J. A. (2004). "La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva". Madrid: Dykinson.

Van Dijk, T. A. (2000). "El estudio del discurso". En T. A. V. D. (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 21-65). Barcelona: Gedisa.

Varnhagen, C., McFall, P., Pugh, N., Routledge, L., Sumida-MacDonald, H., & Kwong, T. (2010). "lol: newlanguage and spelling in instant messaging". *Reading and Writing*, 23, 719-733.

## Redes sociales en educación superior: aprender con otros sobre metodología de la investigación

❖ GÓMEZ, MARÍA FLORENCIA | florgda@hotmail.com

Facultad de Psicología (UNLP), Argentina.

### RESUMEN

En este trabajo se presenta el relato de una serie de experiencias educativas universitarias innovadoras en el marco de la Asignatura de grado Seminario de Psicología Experimental, de 4to año en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología, de la Universidad Nacional de La Plata durante los años 2014 a 2017.

La innovación educativa parte de la identificación y problematización de dos emergentes: en primer lugar, la necesidad de mayor tiempo en las clases para realizar tareas y actividades de aplicación sobre metodología de la investigación con estudios en psicología, así como para contar con las orientaciones y supervisión del docente para realizar la escritura (y reescritura) de una propuesta de investigación; en segundo lugar, el uso de contextos informales de aprendizaje en la red social Facebook, administrado por estudiantes, para la realización de consultas y demandar orientaciones en la elaboración de trabajos y de evaluaciones.

En este contexto, se organizó un espacio virtual y se diseñaron actividades en grupos cerrados en la red social Facebook para complementar las actividades de las clases presenciales.

El propósito central de estas experiencias educativas ha sido traer aquellas consultas que se realizaban en los espacios virtuales coordinados por estudiantes a un espacio administrado y supervisado por un docente a cargo de la comisión en el rol de tutor virtual. Asimismo, disponer de un espacio donde las consultas puedan ser expresadas y compartidas con otros estudiantes cursantes de la comisión, así como sucede con las correcciones y sugerencias para el armado de la propuesta de investigación grupal.



Se finaliza con una reflexión sobre estas nuevas formas de interacción y comunicación social en la educación superior. Se considera que una actitud abierta a las novedades por parte del docente universitario permitirá hacer uso de las potencialidades de las redes sociales y detectar también las limitaciones de estos recursos tecnológicos sociales. Estos están permitiendo ampliar los intercambios que se realizan en el aula y generar nuevas formas de vínculos entre alumnos y docentes, nuevas culturas y nuevas formas de pensar y de trabajar de modo colaborativo.

**PALABRAS CLAVE:** Redes Sociales, Educación Superior, Procesos de Aprendizaje, Interacciones Educativas, Tutorías Virtuales.

## 1. INTRODUCCIÓN

En esta presentación me interesa compartir el relato de una serie de experiencias educativas universitarias, en las cuales las actividades de las clases presenciales se complementan con el uso de actividades virtuales en una red social.

En esta oportunidad, presentaré el uso educativo de los grupos cerrados en la red social Facebook para compartir información de cursada, realizar tareas y entregarlas y, en especial, para el seguimiento de trabajos prácticos grupales en temas de metodología de la investigación en estudios psicológicos.

Estas actividades fueron desarrolladas en el marco de la Asignatura de grado Seminario de Psicología Experimental, de 4to año en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de La Plata durante los años 2014 a 2017. En esta materia se introducen los lineamientos principales de la metodología de investigación desde distintas lecturas de autor y su especificidad para el desarrollo de estudios en Ciencias Humanas y Sociales y, en particular, en Psicología.

## 2. CARACTERIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

### Inicio de estas experiencias educativas innovadoras

Para abordar los contenidos de la asignatura se cuenta con presentaciones conceptuales en clases teóricas y de trabajos prácticos presenciales por comisión. En las clases de trabajos prácticos, en cada comisión se introduce la temática de la clase a través de la presentación expositiva del docente o de estudiantes asignados para la revisión de materiales de lectura obligatoria y posteriormente se pasa a un momento de trabajo grupal para cerrar la actividad de clases con una síntesis conceptual producida en modalidad de plenario. En el momento del trabajo grupal se resuelven actividades prácticas con ejemplos de estudios psicológicos, para identificar y redactar los distintos aspectos metodológicos abordados en la clase.

Además, la cursada cuenta con un trabajo práctico especial grupal, que consiste en el armado de parte de una propuesta de investigación, con algunas de las secciones solicitadas en convocatorias para presentar proyectos de investigación; la misma cuenta con dos partes: la primera sección con una introducción, una fundamentación teórica con rastreo de antecedentes en un breve estado del arte, el planteo del problema de investigación y objetivos y una sección metodológica con una delimitación del enfoque metodológico, métodos, técnicas, muestreo y consideraciones éticas en investigación con humanos. Este trabajo grupal cuenta con dos entregas previas a la entrega final, que es cuando el grupo de estudiantes debe cerrar su trabajo con un coloquio final.

La primera de estas experiencias fue ideada y planificada en 2014, a partir de las experiencias previas de revisión y supervisión de este tipo de trabajos. Dichas entregas eran realizadas exclusivamente en papel, con una revisión y una devolución de cada entrega con comentarios puntuales en cada sección y solicitud de ampliación en la portada y una entrega final. Cada entrega supone un trabajo de lectura y reescritura grupal, para adecuar su propuesta al estilo de escritura de las normas de publicación de la American Psychological Association.

De las experiencias previas, se consideraron dos emergentes que serán descriptos a continuación.

Por un lado, en cada clase se dedica parte de la misma a la modalidad de taller con consultas para supervisar las tareas asignadas a la clase y también el avance de la redacción de cada una de las secciones del TPE. Sin embargo, no siempre el tiempo de la clase presencial alcanzaba para recorrer todos los grupos. Estos últimos eran entre 4 a 10 grupos por comisión, con 2 a 8 participantes cada uno, según el momento de cursada y el desgranamiento dentro de la misma; asimismo, las consultas por correo electrónico tendían a tener las mismas puntualizaciones a aclarar o se presentaban ya cerca de la fecha de entrega –uno o dos días antes-, cuando la recuperación de las dudas en las clases previas hubiese ayudado a despejar dichas consultas. Finalmente, las revisiones escritas de las pre-entregas tendían a tener los mismos señalamientos para la mayoría de los grupos, mostrando los avances progresivos en la comprensión y aplicación de las herramientas conceptuales y metodológicas estudiadas, pero mostrando aspectos específicos que no siempre se podían sintetizar o ejemplificar en el corto periodo de la clase presencial.

Por otra parte, los propios estudiantes de diversos años relataban sobre el uso de blogs y redes sociales de estudiantes para prepararse para distintas instancias de evaluación. En la red social Facebook, los grupos cerrados son utilizados activamente por los alumnos para buscar materiales para las clases, apuntes, resolución de consignas o trabajos completos y orientaciones para las evaluaciones parciales y finales de las materias de ambas carreras. Dichos entornos informales de aprendizaje son administrados y moderados por los propios estudiantes y compilan información de una materia en particular o de las novedades en las materias por año académico del plan de estudios. Allí, las consultas sobre diversos aspectos de las cursadas y sus evaluaciones son resueltas por los propios comentarios de los estudiantes, quienes responden de modo espontáneo y al instante a cada consulta. También, se evidencia que la participación y el intercambio de materiales, dudas y consultas son altos mostrando un contrapunto con lo que sucede a veces en las clases presenciales, en las cuales cuesta conformar modalidades de intercambio activo en todos los participantes de pequeños grupos de trabajo o donde no siempre se pueden revisar sus avances con supervisión presencial.

Estos ejemplos de uso de redes sociales en el campo educativo muestran los rasgos que tienen hoy las formas de interacciones sociales y la activa producción de contenido por parte de los miembros de la sociedad, vinculadas al continuo desarrollo de aplicaciones y de las tecnologías

digitales y móviles. Es por ello que las redes sociales también pueden ser evaluadas como un contexto donde se producen aprendizajes, que permitan incentivar la iniciativa, la participación, la autonomía y la comunicación de un grupo humano con el fin de crear comunidades o redes de aprendizaje. Además, tienen un valor añadido al acercar los aprendizajes formales a los informales en un contexto tecnológico en contante desarrollo (Suasnabas Pacheco & Schreiber Parra, 2015; Iglesias García & González Díaz, 2013).

Los aspectos evidenciados en las actividades presenciales comentadas arriba sumado a los avances en las conceptualizaciones de las formas de comunicación y entornos sociales en diversos contextos educativos, permitieron considerar el uso de las redes sociales en el marco de estas actividades de cursada. Esto se realizó con la finalidad de ampliar los intercambios que se producen en las clases presenciales y compartir información relativa a la cursada, así como tender a generar estrategias de producción colaborativa de conocimiento.

Una de las primeras cuestiones que orientó la elección de esta red social por sobre otros entornos utilizados en nuestra universidad -entre ellos la Web de Apoyo a Cátedras (WAC UNLP) y, actualmente, las Aulas Web UNLP-, es que este tipo de espacios en la red ya estaban siendo utilizados activamente por casi todos los estudiantes de la cursada, necesitando en muy pocos casos de orientaciones específicas del docente como tutor tecnológico. También, la propuesta no está orientada por un requisito de participación obligatoria desde el programa de la asignatura o desde un plan de innovación educativa de cátedra, sino que se configura como un espacio complementario no obligatorio, es decir, de participación voluntaria pero con un costado formativo.

El propósito primero y central de estas experiencias educativas novedosas ha sido traer aquellas consultas que se realizaban en los espacios virtuales coordinados por estudiantes a un espacio administrado y supervisado por un docente a cargo de la comisión en el rol de tutor virtual. En segundo lugar, se dispone de un espacio donde las consultas puedan ser expresadas y compartidas con otros estudiantes cursantes de la comisión, así como sucede con las correcciones y sugerencias para el armado de la propuesta de investigación grupal. En este sentido, se comparten tanto los trabajos digitalizados revisados de todos los grupos, como se responden consultas para motivar la escritura y reescritura de diferentes secciones del trabajo grupal obligatorio sobre una propuesta de investigación en psicología.

Este tipo de intercambios y experiencia se ha replicado en 2015, 2016 y 2017 sucesivamente, obteniendo en cada caso resultados similares, como se relatará a continuación.

### **Organización y funcionamiento de los grupos educativos cerrados en Facebook**

Teniendo en cuenta las observaciones ya comentadas, todos los años se consulta a cada grupo de estudiantes cursantes sobre su interés en participar en este tipo de iniciativas complementarias en la primera clase de la cursada, siendo en todos los casos de aceptación positiva e inmediata. Cada comisión cuenta así con su propio grupo cerrado en esta red social, administrado y supervisado como un aula virtual pero con la agilidad de intercambios de las redes sociales.

Para participar de un grupo en esta red social no es necesario ser un contacto o Amigo del docente o de los compañeros de grupo (Iglesias García & González Díaz, 2013), sino que el administrador del grupo –en este caso, la docente a cargo de la comisión- puede enviar una invitación de participación al correo electrónico con el que se ha registrado el participante alumno. Esto último permite mantener la privacidad de los contenidos compartidos por cada perfil social particular. Los grupos cerrados tienen las características de aparecer en el buscador de la red social, así como también se puede ver la lista de usuarios participantes, pero solo los miembros del grupo Facebook pueden ver y producir contenido en el mismo.

Se seleccionó la red social Facebook en la modalidad de grupo cerrado, siendo cada uno administrado por la docente a cargo de cada comisión (dos por año académico). La docente entonces adopta en este espacio en línea un perfil similar a aquel del tutor virtual de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo a Llorente Cejudo (2006), el docente para diseñar una acción formativa en la red debe conocer las funciones, los roles y las competencias que tiene que desplegar para llevar a cabo su función como tutor virtual. En este sentido, se realizarán: a) las funciones académicas propias a su rol docente, como revisar trabajos y dar información, pero también promover la autonomía en los aprendizajes, sintetizar los aportes de los participantes y realizar devoluciones individualizadas y grupales; b) las funciones y competencias técnicas, para resolver problemas y

consultas sobre los aspectos tecnológicos de la plataforma, software o aplicaciones utilizados; c) funciones organizativas, estableciendo cronogramas de tareas y atender a la comunicación permanente con todos los participantes (estudiantes, equipos docentes y técnicos); d) función social, para motivar la participación de todos y mantener el buen clima de trabajo virtual. El desarrollo de estos roles y funciones son necesarias para fomentar la cultura de la participación y la colaboración y crear una dinámica que propicie la formación de una verdadera comunidad de aprendizaje (Cabero Almenara & Llorente Cejudo, 2007).

Asimismo, para generar un clima grupal favorable al trabajo colaborativo en un contexto mediado por tecnologías las intervenciones del docente tutor tienden a centrarse en la resolución de tareas, apostando por mantener siempre un ambiente de cordialidad (Caldeiro, 2016). En este sentido, cada grupo de comisión cuenta con un documento donde se compilan las reglas de funcionamiento del grupo y se explicitan las formas de intercambios esperadas por los miembros del grupo Facebook (docentes y estudiantes), apoyadas en el respeto mutuo y la valoración positiva del aporte del otro a través de los botones con íconos.

Para comprender el funcionamiento dado a estas redes sociales con perfil educativo, a continuación se caracteriza la configuración de los grupos y el uso que se les dio como complemento de las clases presenciales.

Cada grupo está diseñado como un prototipo de actividades, roles y tareas a desarrollar en un aula virtual y por esto cuenta con un repositorio de documentos y materiales en las secciones de Archivo y de Fotos.

Desde el inicio de la participación, en Archivos se incluye un cronograma y algunos materiales de lectura obligatoria y otros complementarios y el programa vigente de la materia. En el cronograma están disponibles los temas, las actividades y la distribución de bibliografía por clase, así como las fechas de las evaluaciones y entregas de trabajo grupal (pre-entregas y entrega final) para que cada estudiante pueda organizarse para la cursada con tiempos de lecturas y distribución de actividades en su propio grupo de trabajo.

También, se suben otros documentos y archivos durante el desarrollo de la cursada por parte de la docente o de los estudiantes cursantes.

En el caso de la docente, carga en Archivos todas las pre-entregas de los TPE revisadas y otros documentos con información relevante, como por ejemplo aquellos de revisión, donde se

compilan las sugerencias para la reescritura y ampliación de los trabajos, o administrativos como es el caso de la inscripción a talleres obligatorios de temáticas especiales. Del mismo modo, crea documentos editables para dejar compiladas en un mismo espacio virtual dudas y consultas o para resolver ejercicios prácticos, con dos semanas de anticipación a las evaluaciones. Esto ha permitido disponer de un espacio para dejar consultas en el momento u horario en el cual el alumno esté estudiando y contar con una sugerencia o devolución del docente que, a su vez, puede ser revisada por todos los miembros del grupo. Las correcciones y sugerencias del grupo de comisión han motivado a llevar otras dudas y consultas a las clases subsiguientes, para despejar el sentido de las supervisiones o para aplicar dichos comentarios a otras tareas o ejercicios de aplicación.

Estos documentos editables tienen el objetivo principal de motivar la escritura colaborativa y la participación en el momento de aprendizaje. Aquí se conjetura que esas dudas eran las consultas que quedaban como publicaciones o comentarios en los grupos de estudiantes y que debían ser enviadas nuevamente al espacio de la clase. Igualmente, desde una interpretación constructivista de la enseñanza, se puede registrar que no siempre la clase presencial es el único espacio donde se produce el aprendizaje, puesto que cada estudiante necesita su tiempo de revisión y apropiación de los contenidos y aplicación de los mismos en los ejercicios de análisis o de escritura de los aspectos metodológicos en estudios psicológicos.

Los estudiantes también suben nuevos aportes a su grupo; ellos deben seleccionar espontáneamente –para esa o para todas las clases- a un representante del pequeño grupo, quien será el encargado de subir documentos con resolución de ejercicios en Archivos o –como innovación durante el último año- fotos con resúmenes, gráficos y cuadros de texto para acreditar las tareas de clase. Esta última innovación surgió a partir del reconocimiento de la insuficiencia del tiempo de la clase dedicado a la organización y al trabajo grupal en algunos grupos y la necesidad de contar con un tiempo adicional para finalizar su producción, sea en la organización del diseño de la tarea como en su escritura; también, por la demanda recurrente a la docente de disponer del trabajo supervisado para una revisión posterior, próxima a las evaluaciones. Para ello, se solicitó que los grupos carguen su trabajo tomando una foto del mismo para aquellos grupos que ya lo finalizaron hacia el final de la clase o se da el plazo de carga de la foto hasta el día siguiente a una hora convenida. También, los representantes de

los grupos suelen cargar sus trabajos en formato de procesador de texto o PDF, pero esto se ha dado en menor medida en el último año.

Este tipo de consideraciones en la entrega de las tareas ha permitido incluir en los intercambios grupales de la comisión la práctica usual de los estudiantes de tomar fotos de distintos materiales e informaciones y ha permitido que muchos más alumnos participen con sus contribuciones, recibiendo comentarios de sus propios colegas de grupo o de otros compañeros de cursada. Asimismo, en esta pequeña red de clase se ha autorizado la circulación los trabajos creativos y muy buenas síntesis conceptuales de los textos por parte de alumnos que no siempre se animan a compartir su producción en el plenario de cierre en la clase presencial. Esto ha permitido que en las nuevas ediciones de estas experiencias se incluya como un propósito complementario el conocer “la voz” de aquellos que no participan activamente en las clases presenciales de modo oral para pasar a hacerlo a través de otro tipo de modalidad: la escritura para realizar una consulta, para responder a una consigna de trabajo o aportando nueva información en sus trabajos.

Contemplando otras de las actividades de los tutores virtuales, como son la recapitulación conceptual en el seguimiento de actividades, también se suben publicaciones semanales con una breve síntesis de los temas vistos en clases previas y a revisar en las clases siguientes. Estas quedan marcadas al inicio del grupo, para la consulta y revisión de todos, y en particular para los estudiantes que no asistieron a la clase. Otras actividades de seguimiento se realizan con el armado de publicaciones que responden a consultas puntuales realizadas por correo electrónico, quedando como orientaciones que superan las respuestas a consultas particulares y con señalamientos útiles para todos los grupos. En último lugar, se incluyen consultas a través de encuestas para decidir aspectos propios del desarrollo de la cursada, p. ej. acordar horarios de consulta por grupo, horarios de exposición del trabajo final para cada grupo, entre otras consultas grupales no presenciales. Esto permite tener una participación activa de todos los miembros de los grupos, quienes se comprometen a comunicar las decisiones grupales a los compañeros de sus equipos de trabajo que no están en el grupo Facebook.

Este tipo de redes sociales educativas permiten atender también a los diferentes estilos de aprendizaje y ofrecer otro tipo de recursos educativos, además de las presentaciones expositivas en clases presenciales con armado de síntesis temáticas en el pizarrón y de la



lectura y abordaje de materiales en formato escrito. De este modo, se ha podido introducir pequeñas píldoras de aprendizaje como son p. ej. los videos expositivos de Hernández Sampieri para la Universidad de Celaya (México), o de presentaciones y otros recursos educativos en línea de otros docentes o especialistas en metodología de la investigación, epistemología y ética en estudios psicológicos.

### **3. CONCLUSIONES: POTENCIALIDADES DE USO DE REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

De la reflexión sobre esta serie de experiencias educativas, se puede sostener que complementar las clases presenciales y acompañar el proceso de aprendizaje y de desarrollo grupal en esta red social produjo resultados positivos para los alumnos como para el propio trabajo como docente.

En el caso de los estudiantes, esta es una de las primeras actividades grupales de 4to año académico donde se revisa en detalle la escritura académica, la cual pasa de copia literal de fragmentos de textos o de comentarios de blogs no específicos a una escritura con argumentación académica basada en bibliografía revisada por pares.

Además, cada equipos de trabajo debe armar cada sección de su propuesta de investigación, lo cual requiere de un esfuerzo cognitivo que exige varias revisiones en el formato de preentregas. En este punto, compartir las correcciones de estas instancias y revisar todos los trabajos de los grupos, ha favorecido los intercambios de clase en los siguientes aspectos: a) aumentaron las consultas para la comprensión de las consignas y de orientaciones dadas en el contexto virtual y devueltas como dudas en las clases; b) se incrementaron la revisión de ejercicios de aplicación metodológicos en estudios psicológicos, puesto que los alumnos cuentan con la posibilidad de completar ejercicios y ver las correcciones del docente de modo asincrónico y sincrónico, sin esperar a la siguiente clase; c) se enriquecieron las propuesta de investigación con menor desarrollo gracias a los modelos de trabajos más completos y las orientaciones dadas para todos los trabajos; d) se toma conciencia que cada propuesta tiene un tiempo de debate y negociación de sentidos por parte del grupo y exige la participación activa de todos los miembros del grupo en su redacción.

En relación a los efectos positivos y beneficios para la labor docente, las experiencias con grupos en Facebook posibilita el seguimiento de procesos de aprendizaje de modo individual y grupal. Al compartir las revisiones de las propuestas grupales, la docente realiza correcciones que tienden a estandarizarse y puede compilarlas en documentos de trabajo de consulta permanente. También, esta red social posibilita ver al instante en el propio teléfono móvil quiénes son los participantes que han visto las novedades publicadas, aquellos estudiantes que orientan a sus compañeros en la búsqueda de materiales y recursos en el grupo de clase o que realizan consultas previas a las evaluaciones. Contar con estos grupos también ha agilizado la toma de decisiones grupales y las reorganizaciones de temas y actividades en el cronograma simplemente subiendo una encuesta que los alumnos responden al instante.

Estas nuevas formas de interacción y comunicación desde hace ya varios años también están teniendo un impacto en la educación superior. Esto requiere de una actitud abierta a las novedades por parte del docente universitario, quien puede hacer uso de sus potencialidades pero también detectar las limitaciones de estos recursos tecnológicos disponibles en línea. Estos espacios de comunicación social en la red están permitiendo ampliar los intercambios que se realizan en el aula y generan nuevas formas de vínculos entre estudiantes y docentes, nuevas culturas y nuevas formas de pensar y de trabajar de modo colaborativo.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Cabero Almenara J. & Llorente Cejudo, M. C. (2007). "La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas". RIED v. 10: 2, p. 97-123. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/995>*

*Caldeiro, G. P. (2016). "Dinámicas grupales en entornos digitales: incidencia del clima grupal en el rendimiento académico". VII Seminario Internacional de RUEDA 2016, Santa Fe, Argentina. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/dinamicas-grupales-entornos-digitales-incidencia-del-clima-grupal-rendim>*

*Iglesias García, M. & González Díaz, C. (2013). "El uso de Facebook como herramienta para la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje". Memorias de la XI Jornadas de Redes de*

*investigación en Docencia Universitaria. P. 1697-1706. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/44148>*

*Llorente Cejudo, M. C. (2006). "El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta". Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm.20/ Enero, s/p. DOI: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2006.20.517>*

*Suasnabas Pacheco, L. S. & Schreiber Parra, Ma. J. (2015). "Uso de las redes sociales para actividades académicas colaborativas en la educación universitaria ecuatoriana". XVIII Congreso Internacional EDUTECH, "Educación y Tecnología desde una visión transformadora" Riobamba, Ecuador. P. 1-17. Recuperado de: [http://www.edutech.es/sites/default/files/congresos/edutech15/Articulos/CTI-Ciencia\\_Tecnologia\\_e\\_Innovacion/lsuasnabas\\_uso\\_redes\\_sociales\\_actividades.pdf](http://www.edutech.es/sites/default/files/congresos/edutech15/Articulos/CTI-Ciencia_Tecnologia_e_Innovacion/lsuasnabas_uso_redes_sociales_actividades.pdf)*

## Caminos posibles o senderos improbables. Democratización del conocimiento, pluralidad de saberes y nuevas alfabetizaciones: desafíos para la revisión crítica de la enseñanza universitaria

❖ **MIGOYA, MARÍA ALEJANDRA** | mamigoya@gmail.com

**UNLP, FCAyF, Argentina.**

### **RESUMEN**

El presente es un trabajo de apreciación acerca de posibilidades en torno a la enseñanza de la ilustración científica en el país y su extensión a Latinoamérica. Se trata de una simple exposición del tema.

Se remite a la sociedad del conocimiento y al proyecto de Bolonia, para ensayar una mirada posible.

Utiliza el método de escenarios planteado por Godet, para lo cual se definió el problema y se consideraron ciertas variables. Se hace referencia a los actores y sus fuerzas, los puntos importantes, planteamiento de hipótesis y escenario futuro. También se tomaron en cuenta para el análisis tomaré conceptos de Pierre Bourdieu.

Se presenta una conclusión del autor y se consigna la bibliografía de referencia.

**PALABRAS CLAVE:** Ilustración Científica, Proceso de Bologna, Sociedad del Conocimiento, Latinoamérica.

## 1. INTRODUCCIÓN

El problema a tratar es la enseñanza de ilustración científica (I.C.), disciplina tan ancestral como incierta desde el concepto que se tiene o no de ella. Digo ancestral porque podemos considerar su origen en las representaciones rupestres de los orígenes del hombre, pasando a través de los siglos por la evolución que la llevó hasta definirla en sus parámetros entre fines de siglo XVII y principios de siglo XVIII, para diversificarse hasta nuestros días. Se trata a su vez de una disciplina íntimamente vinculada a la investigación científica aunque también a los elementos de las Bellas Artes. En suma, actúa como apoyo a la investigación científica teniendo distintos y variados campos de aplicación.

Esta vinculación con la ciencia y con la enseñanza, me lleva a poder considerar la I.C. en función de la llamada Sociedad del Conocimiento lo cual me podría llevar a establecer su ubicación en las sociedades del futuro: si quedaría excluida o no de los países periféricos, si su consideración entraría o no dentro de las necesidades de la investigación científica futura, etc. O bien podría considerar la I.C. dentro del Proceso de Bolonia, para lo cual debería tener en cuenta su enseñanza en diferentes países para recién entonces verificar las relaciones institucionales entre ellos y de organismos inter o supra estatales que los vinculen, entre otros aspectos.

Con respecto al primer criterio, digo solamente que en la medida que la investigación científica siga adelante, de lo cual no tengo dudas, la I.C. brindará su apoyo y se perpetuará mutando tanto como sea necesario para adaptarse y poder integrar aquel porcentaje de los países del planeta que permanezcan a salvo de las contingencias del mercado que dictaminarán su solvencia.

Con respecto al segundo criterio, podría hacer algún aporte considerándolo más en profundidad, por eso me aboco a seguir este planteo se aquí en adelante.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Seguiré entonces el Proceso de Bolonia aplicado a Latinoamérica, y a su vez tomando el método de los escenarios de Godet y el concepto de campo científico de Bourdieu.

### Definición del problema y visión retrospectiva

El problema a tratar es la enseñanza de la ilustración científica en Latinoamérica a futuro. Dado que el mismo resulta muy abarcativo, daré en primer término una reseña restringida a la Argentina.

Mirando retrospectivamente, me encuentro con que no hay demasiados registros a los que pueda remitirme con claridad, pero los suficientes para contar con una base de referencia. La información que existe al respecto habla de los viajes de expedición ocurridos en el siglo XVIII y de los relatos de algunos viajeros que recorrieron las regiones del Plata consignando datos de interés científico. De la Universidad Nacional de Buenos Aires, creada en 1821. Luego, “consecuencia de la federalización de Buenos Aires (1884) fue el advenimiento de una Universidad en La Plata, flamante capital de la provincia de Buenos Aires, propósito que se concreta por ley provincial de 1889” (:16). En dichas circunstancias, La Plata desistió de trasladar el Museo que dirigía Burmeister en Buenos Aires (así como la Biblioteca Pública), resolviéndose en cambio crear, ese mismo año, el Museo de La Plata sobre la base del Museo antropológico de Francisco Pascasio Moreno.

“La organización definitiva de la Universidad de La Plata recién se logró con su nacionalización, cuando en 1905 constituye la tercera universidad nacional por obra principal del ministro Joaquín V. González, (quien) fue también su primer presidente. A esa organización contribuyó la serie de cesiones que, desde 1902, el gobierno provincial hizo a la nación de institutos especiales que dependían de la provincia.

Esas cesiones fueron:

- El Observatorio astronómico, instituido en 1882.
- El Museo de ciencias naturales, creado en 1884.
- La Escuela práctica de agricultura y ganadería de Santa Catalina.
- La Facultad de agronomía y veterinaria, creada por ley de 1889, pero independiente de la Universidad.
- La Biblioteca Pública que funcionaba en La Plata desde 1884”.

Resulta muy aleccionador al revisar la historia de nuestra Universidad, descubrir ciertos datos que tienen relación con mi disciplina, al destacar que:

*“Por otra parte como en 1921 se desglosaron del Museo también los cursos de dibujo, quedó finalmente el Museo, con el nombre de Instituto del Museo, reducido a sus funciones específicas de instituto de investigación, escuela de ciencias naturales y establecimiento de exhibición pública” (:21).*

También encontramos referencia a ellos en los albores de la creación de la Facultad de Bellas Artes:

*“La Facultad de Bellas Artes tiene su origen a principios del siglo XX en el Instituto de Artes y Oficios y Artes Gráficas, dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. El 12 de agosto de 1905 la Universidad de La Plata, hasta entonces provincial, fue transferida a la Nación y en ese mismo convenio distintas instituciones ya existentes pasaron a conformar la Universidad Nacional, entre ellas el Instituto de Artes”.*

*“Al año siguiente cambió su designación por la de Academia de Dibujo y Bellas Artes, considerada parte integrante de los organismos del Museo y funcionando en el edificio del paseo del bosque, en la sala de Paleontología. El primer título que brindó la Academia fue el de Profesor de Dibujo”. Este párrafo es especialmente atractivo para mostrar cómo desde un primer momento en la universidad se han fundido la ciencia y el arte, incluso espacialmente desde una sala del incipiente Museo”.*

*“En 1924, debido a una reestructuración de la enseñanza de las artes dentro del ámbito de la Universidad, se dio lugar a la creación de la Escuela Superior de Bellas Artes sobre la base de la Escuela de Dibujo”. (...) “se enseñaba dibujo y dibujo técnico y se brindaba un curso elemental de dibujo para obreros. En 1924 la propuesta pedagógica de la escuela era una síntesis de las dos concepciones sobre las que se había forjado; por un lado, la de la academia de bellas artes, y por otro, la de escuela de dibujo técnico, entendida como auxiliar de la enseñanza científica universitaria”.*

Es justamente esta historicidad que daría lugar a nuevas propuestas que se asentarían en estos hechos previos ocurridos dentro de nuestra universidad nacional.

Por otra parte en nuestro país desde el siglo XIX y siempre por iniciativa de investigadores muchas veces de Botánica, se crearon institutos de docencia e investigación que editaban publicaciones científicas de toda índole, todos los cuales deberían en alguna medida, haber sido ilustrados científicamente (será en parte a través del análisis de aquellas publicaciones científicas como posibles fuentes, que se podría reconstruir la historia de la I.C. en nuestro país, pero este tema lo dejo para un trabajo posterior). Tales ejemplos son el Instituto Miguel Lillo, de Tucumán y el Instituto Darwinion, de San Isidro, provincia de Buenos Aires. Del primero se recuerda la importante imprenta donde se publicaron entre 1944 y 1960 volúmenes imponentes como *Genera et Species Plantarum Argentinae* encarada como una Flora Argentina y *Genera Animalium Argentinae*. Además de otros datos que pueden encontrarse en distintas fuentes, podemos decir que la directora artística de aquella grandiosa obra botánica fue la Señora Josefina Lacour, actualmente residente en Buenos Aires, quien formó a numerosos ilustradores para llevarla a cabo. En sus tiempos de actividad trabajaba para el INTA, que establecía numerosos requisitos para evaluar a los posibles ilustradores ingresantes, lo cual también se fue perdiendo. Se dictaron cursos de ilustración científica de diversa duración y especificidad: en la UBA a cargo de la Dra. Elena Ancíbor dedicado a la anatomía vegetal y luego a la realización de posters (década del '90), y en la Fundación Miguel Lillo de San Miguel de Tucumán, dedicado a ilustración científica a cargo de Analía Dupuy y Patricia Vince (2003-2008).

Ninguna de dichas opciones de formación específica existe actualmente. Sí se mantienen dos cursos de ilustración científica dictados en el país dentro de la UNLP. Antes contábamos con uno desde el año 1989 y, desde 2005 a la fecha, con otro; fui responsable de la creación y dictado del primero de ellos en parte, y en su totalidad del segundo de ellos.

### **Ámbito latinoamericano e implicancias del campo científico**

Pasando a la órbita latinoamericana, tengo conocimiento de los cursos que se dictan en Brasil, algunos dedicados a técnicas en blanco y negro y otros varios a acuarela principalmente, lo



cual es muy frecuente y solicitado en ese país a diferencia de lo que ocurre en el nuestro. También hay cursos de mayor o menor importancia dictados tanto por artistas particulares como dentro de Museos o Institutos en Colombia y México.

En dicha órbita es muy gráfico lo recogido por Juan Bautista Stagnaro en su video Universidad: Reforma y Contrarreforma, sobre la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, CRES, 2008. En él la Dra. Ana Lúcia Gazzolla una de las coordinadoras de la conferencia dice que “hay que crear la idea de América Latina” en el sentido que no hay unidad que la establezca como tal a nivel de educación superior. Así como “la universidad latinoamericana y caribeña tiene que responder a su contexto, a su escenario, tiene que alimentarse de su herencia occidental, de la herencia universal que también es patrimonio nuestro, tiene que actuar de una manera que responda a los retos, a los desafíos y a las realidades nuestras”. Esto sumado a la falta de datos de los países y las universidades, dista mucho de presentar el terreno adecuado para implementar el proyecto de Bolonia en la zona en un futuro cercano.

Además de estos conceptos más locales, coincido con Bourdieu en que el concepto aceptado de ciencia, no es objetivo sino sentado por las elites que establecen el mismo; las valoraciones acerca de los trabajos científicos; los numerosos condicionantes y factores que hacen a la determinación de la validez de un trabajo científico así como a las posibilidades de conseguir y mantener un puesto de trabajo y además exitoso; los mecanismos sociales que determinan la constancia de la trayectoria de un científico; todos los artilugios que ejercen su peso determinante de la posibilidad de la continuación de la ciencia con nuevas ideas heterodoxas dentro de un campo que parece amplio pero que no permite mayores novedades más que las que son dictaminadas desde esferas arbitrarias, empresariales y hasta insondables; todo ello incide en el establecimiento del campo científico en sí y lo hace en todo el mundo, sin que nosotros en Argentina ni en Latinoamérica seamos la excepción.

Dentro de este universo del campo científico se mueve el ilustrador científico. ¿Desde dónde aparece en ese terreno? Lo puede hacer desde puestos efectivos como son, con sus sustanciales diferencias de prestigio y solvencia económica, el CONICET, la CIC o la Universidad Nacional; o bien desde contratos de mayor o menor continuidad como los ilustradores freelance. En nuestro país, dentro de algunas áreas disciplinares y de algunos

entornos, todavía se tiende a la subvaloración incoherente del trabajo; en cambio en otros se ha revalorizado el trabajo gráfico científico actualizado con los cambios tecnológicos de la impresión digital.

Posteriormente, trataré de la ubicación de la I.C. en un posible futuro o escenario potencial.

### **Variables, actores, fuerzas, preferencias**

En este apartado consideraré distintos aspectos que participarán de un escenario futuro. A la hora de enseñar ilustración científica, frente a dos posibilidades vinculares, como son el vínculo competitivo y el colaborativo, considero la segunda opción. Aunque la visión plasmada a través de la I.C. trata de ser objetiva, respetando aquel objeto de dibujo elegido, es imposible desligarse de una visión subjetiva en mayor o menor grado. La realización del trabajo es obra personal y un vínculo competitivo no la favorece. En cambio, lleva a pensar en la importancia del intercambio personal a la hora de aprender, lo cual constituye la base de la confianza que se genera entre los estudiantes y posibilita un vínculo colaborativo, mucho más adecuado en este caso. Sin embargo, dada la competitividad que se genera en el ámbito científico, es necesario alcanzar un alto nivel ejecutivo y una capacitación técnica para estar a la altura de los requerimientos de los investigadores de cualquier parte del mundo.

En cuanto a los materiales no podemos decir que son excesivos pero tampoco escasos. Se cuenta con numerosos materiales para este tipo de disciplina en nuestro país y se importa también del extranjero, ya sea de EE.UU. como de Europa.

Los recursos son escasos, pero queremos plantear un escenario con recursos mayores a los actuales de los cuales disponer.

Los actores tampoco son escasos, requieren formación específica muchas personas, pero sí podemos decir que son escasos los actores en la función de educadores en el tema. Un escenario futuro debería plantear ámbitos de formación específica.

Los recursos tecnológicos a nivel comunicación son importantes en muchos casos y podemos contar con ellos para el intercambio y la enseñanza.

En cuanto al estilo para encarar la enseñanza, comparto la visión que del concepto de competencia aporta Moreno Olivos, fundamentando la realidad actual de lo insuficiente que resulta

la enseñanza de los conceptos solamente. Se hace necesario para favorecer la adaptación de quienes reciben la enseñanza para un presente y un futuro inciertos, la tendencia a aportar nuevas visiones para poder resolver nuevos problemas en nuevas situaciones. El concepto no es totalmente claro, pero la instancia de ir aplicándolo en todo el proceso de enseñanza y en la evaluación, estimo que es favorable y útil.

En cuanto a las fuerzas intervinientes, actualmente, si bien no podemos decir que no las haya en la universidad nacional y especialmente en la de La Plata, no es mucha la fuerza con la que se cuenta a nivel respaldo institucional, dada mi experiencia en la UBA también. Esta situación es producto de una corta historia formacional, donde la I.C. no se ha forjado aún un lugar dentro de las carreras de grado o de posgrado científicas ni artísticas. Podemos decir que sí tiene importancia en otros países de conformación más antigua y como parte de su acervo cultural, como el caso del Reino Unido, desde donde han salido formadores para EE.UU., deviniendo en la creación del Hunt Institute o la ASBA (American Society of Botanical Artists) por ejemplo.

Sí podemos decir que en Latinoamérica se notan fuerzas convergentes en cuanto a querer lograr grupos bien constituidos que superen la instancia individual para lograr el ordenamiento grupal que trascienda en el tiempo y logre vinculaciones nacionales e internacionales de interés y persistencia.

En cuanto a las preferencias, si bien es necesario contar con patrocinadores o mecenas, no creo que los lazos económicos o la visión economicista primen. Creo que son los intereses más profundos de las personas los que deben primar dada la convicción y el compromiso que los genera, lo cual es más poderoso a largo plazo que los intereses mercantiles o individuales, aunque no dejo de situarme en el mundo capitalista en que vivimos, vista la escalofriante pero no menos cierta descripción del neoliberalismo por Bourdieu (1998).

### **Cuestiones clave para el futuro**

La hipótesis que aquí planteo es la de hacer de la I.C. una disciplina en sí misma que posibilite la formación de posgrado en donde converjan profesionales de grado de las Ciencias así como de las Bellas Artes. Inicialmente su alcance debería ser nacional pero con una posterior oferta internacional hasta abarcar el ámbito latinoamericano.

## Escenario

El escenario que vislumbro, teniendo en cuenta las ideas que plantea el Proceso de Bolonia, es el de una generación de ilustradores científicos formados en el país para el apoyo de la ciencia y la aplicación o transferencia posterior a diferentes ámbitos de la sociedad que lo requieran. Dado que nuestro país no está generando suficientes formadores, una tendencia sería a hacerlo aquí y otra ya ir relacionándonos con países latinoamericanos para intercambiar experiencias y crear vínculos que posibiliten el proyecto a futuro.

Comparto el decir de Axel Didriksson en la CRES 2008, que “nosotros tenemos que actuar de forma integradora, poliétnica, reconociendo nuestras culturas y grupos de una enorme diversidad”. Sólo entonces podríamos copiar el caso europeo, aunque tenemos mucha menos historia que nos respalde para pensar seriamente en ponerlo en la práctica en un futuro cercano. Uno de los conceptos labrados en aquel encuentro y planteado por el Dr. Jorge Brovetto, fue: *“La educación es un bien público social. Es un derecho humano universal”*, con el cual comulgo. Sin embargo, se me hace muy confusa y sombría la relación de este concepto con la ciencia dentro del campo científico de Bourdeau (1999). No puedo plantear caminos claros en un universo con reglas oscuras y particulares, en oposición a generales y aplicables como derecho universal.

Sin embargo puedo plantear posibilidades en un escenario futuro donde pueda haber otras normas más claras o bien donde se pueda acceder al trabajo incluso con ellas.

Los caminos que veo más probables se vinculan con el uso de internet para la comunicación y la información; el uso de plataformas virtuales si fuera necesario; la reivindicación del trabajo de observación y artesanal que ningún ordenador puede reemplazar; el uso de técnicas artesanales y también de técnicas informáticas tanto en la pre-elaboración de obras como en su archivo, así como para su edición y publicación dentro del trabajo científico del que formen parte.

De esta manera se podría prever el afianzamiento de la disciplina dentro de un ámbito universitario que le de marco y a la vez le permita reintegrarse a ese ámbito como ha sido en sus comienzos. En este sentido se podría propiciar la creación de una carrera de especialización dentro de la Facultad de Bellas Artes, con salida de grado o de posgrado. También se podrían afianzar lazos desde Facultades de áreas científicas, como es el caso de

la Universidad de Brasilia, donde se dictan cursos de ilustración científica cuyos profesores son inicialmente biólogos. Siempre habrá variedad de instrucciones básicas lo mismo que ocurre hoy en día, pero su definición debería ser equiparable de un país a otro. Se podría relacionar entonces esta formación con entidad propia pasando a ser parte, lo cual ya acontece en cierta medida, del valor de los constructos científicos ya estudiados por Bourdieu (1999 y 2008) y aplicables a nuestro país también. En ese sentido hay todo un tema de autoría del que hablar y que tiene referencia con los supuestos sociales y de diversa índole que trata el autor muy convenientemente.

En cuanto a las características del escenario, lo antedicho es pertinente, ya que la I.C. constituye una parte del trabajo del científico, aunque a veces no la realice él mismo; es coherente con las necesidades de los investigadores, de los artistas y de la ciencia, e importante porque su necesidad no merma sino que se dispersa en nuevos y específicos campos de aplicación. Es probable desde su planteamiento y se hace más accesible en el caso de lo realizado por Brasil (Vessuri 2008: 10) al montar el Portal de información científica CAPES/MEC (Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior del Ministerio de Educación del Brasil), con fácil acceso a la información científico-tecnológica mundial, ofrecido por el gobierno a los programas de posgrado, lo mismo que la biblioteca electrónica Scielo. Estos avances hacia la internacionalización son enormes puertas al intercambio y al aprendizaje colaborativo planteado al principio. Entiendo que es de mucha importancia para favorecer el contacto entre países no centrales y para disminuir la brecha entre países centrales y países periféricos, dando mayor cabida al AA (acceso abierto).

El escenario futuro incluye, dada la comunicación de los ilustradores científicos con los investigadores, un respeto de injerencias, una habilitación de lugares dentro del campo científico que permita incorporarlos a los trabajos científicos en forma coherente, es decir, si están siendo parte elaboradora del trabajo científico, si contribuyen a nuevos planteamientos, están participando del trabajo mismo, pareciera obvio que están siendo autores también, pero el hermetismo del ámbito de la ciencia los deja de lado en esa instancia autoral. El trabajo científico incluye las ilustraciones científicas, pero su validación como obra realizada por otro pero integrando el trabajo, no se refleja en el lugar del los autores en la obra total. El escenario futuro hablaría de un diálogo respetuoso, no de un postergamiento, no de un solapamiento,

no de una usurpación, todas negaciones faltas de positividad. Sino de una cooperación primero personal, autoral, para pasar a ser más contigua, cohesiva, donde cada profesional aporte lo suyo en beneficio de ambos. Para esto o la ciencia debería abrirse o los ilustradores científicos integrarse de una manera novedosa y pacífica. La heterodoxia dentro de los códigos de la ortodoxia, para insertar el cambio y avanzar.

Posteriormente, veo este escenario local en relación con escenarios latinoamericanos, logrados en encuentros que nos convoquen y nos hagan ver juntos nuevos horizontes.

Si hay apertura en las mentes y en los corazones todo está por suceder.

### 3. CONCLUSIONES

En este punto de síntesis final, concluyo que solamente a través del análisis de las reseñas históricas y culturales de los países, la plasmación de ideas a la luz de las realidades actuales y el planteamiento de escenarios futuros aunque parezcan utópicos, se vislumbrará nuevas opciones a considerar. Todo ello es posible gracias al acceso a la bibliografía específica, su análisis en clase junto con los profesores y los compañeros de seminario, el análisis de las obras por parte de cada estudiante, y el gusto por seguir aprendiendo para aportar a una mejor calidad del proceso recíproco de enseñanza-aprendizaje.

Si bien el trabajo planteado me parecía sumamente arduo y hasta inútil en un primer momento, una vez realizado y con todos los cambios factibles que pueda sufrir para su mejoramiento, me parece un camino muy interesante de transitar.

Espero que otros quizá se vean impelidos a su corrección, a plantear otra opinión o que simplemente genere la posibilidad de nuevas opciones hacia las cuales tender.

### BIBLIOGRAFÍA

Arocena, Rodrigo y Sutz, Judith (2001). "La Universidad Latinoamericana del futuro. Tendencias – Escenarios – Alternativas". <file:///F:/Docencia%20Univ%20Especializ/1er%20cuatrim%202011/PersSocioPol/la%20universidad%20latinoamericana%20del%20futuro%20y%20los%20problemas%20de%20desarrollo%20en%20america%20latina.pdf>

Bourdieu, Pierre (1998). *La esencia del Neoliberalismo*. <file:///D:/Downloads/5426-14129-1-SM.pdf>

Bourdieu, Pierre (1999). "El campo científico". En *Intelectuales, política y poder*. EUDEBA. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (2008). "Homo academicus". Siglo XXI Ediciones. México. Cap. 2.

Brunner, José J. (2008). "El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades". En *Revista de Educación*, número extraordinario. Universidad Diego Portales, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales. Santiago, Chile.

Buchbinder, Pablo (2005). "Historia de las Universidades Argentinas". Ed. Sudamericana. Buenos Aires. Caps. 9 y 10.

Didriksson, Axel (2000). "La Sociedad del Conocimiento desde la Perspectiva Latinoamericana". *Memorias del IV Encuentro de Estudios Prospectivos Región Andina: Sociedad, Educación y Desarrollo*. (Medellín – Colombia, Agosto de 2000). <https://core.ac.uk/download/pdf/25652996.pdf>

Godet, Michel et al. (abril 2004). "La Caja de Herramientas de la Prospectiva Estratégica". *Laboratoire d'Investigation Prospective et Stratégique, París; Instituto Europeo de Prospectiva y Estrategia, España*. Cuaderno N°5.

Institucional/ Historia de la Facultad de Bellas Artes. [http://www.fba.unlp.edu.ar/institucional/historia\\_fba.html](http://www.fba.unlp.edu.ar/institucional/historia_fba.html)

Martínez, Alirio (2002). "La Universidad liberal frente a la economía basada en el conocimiento". En Vélez de la Calle, Claudia; Arellano, Antonio y Martínez, Alberto (Coord.). *Universidad y Verdad*. Antrophos. Barcelona.

Moreno Olivos, Tiburcio (2009). "Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje". *Perspectivas Educativas*, N° 124.

Pellizza, Sergio (Comp. y armado) "Historia e la ciencia Argentina. Desde el virreinato hasta 1945". Dto. Apoyatura Académica I.S.E.S (Instituto Salesiano de Estudios Superiores). <https://es.scribd.com/document/49063546/Historia-e-la-ciencia-Argentina>

Stagnaro, Juan Bautista (2008). "Universidad: Reforma y Contrarreforma". Video de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, CRES 2008. Cartagena de Indias, Colombia. <https://player.vimeo.com/video/18940513>

*Vessuri, Hebe (2008). "El futuro nos alcanza: mutaciones previsibles de la ciencia y la tecnología". Conferencia Regional de Educación Superior CRES-UNESCO, Cartagena de Indias, Colombia. <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>*





02

## EJE

Propuestas de transformación curricular de Planes y Programas de estudio en las universidades: sentidos político-académicos y perspectivas para la formación ciudadana.

## Temas controversiales en la formación socio-humanística de los Ingenieros: la voz de los estudiantes

- ❖ **ABATE, STELLA MARIS** | smabate@ing.unlp.edu.ar
- ❖ **LYONS, SILVINA**
- ❖ **LUCINO, CECILIA VERÓNICA**

Facultad de Ingeniería (UNLP), Argentina.

### RESUMEN

Se presenta un avance de un proyecto de investigación en curso sobre la inclusión de saberes socio-humanísticos en las carreras de ingeniería, el cual tiene por propósito profundizar en el estudio del estándar de acreditación vinculado a estos saberes. Dicho proyecto se encuentra en estrecha vinculación con el dictado de una materia humanística optativa para los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la UNLP, “Ingeniería, Comunicación y Educación”, de la cual las autoras son docentes.

Se comparte en primer lugar, una presentación de la tercera etapa de esta indagación, denominada “Temas transversales y controversiales en la formación de Ingenieros: construcción de una agenda propia”, en la que se busca incluir distintas voces, locales y no locales, con la intención de configurar un espacio meta curricular que permita articular y condensar el estudio de problemáticas sociales y humanas vinculadas a la formación de ingenieros. En este marco, en segundo lugar, se hace foco en visibilizar una particular voz y sujeto de interés en la construcción de esta agenda: los y las estudiantes de la materia humanística mencionada, a partir de compartir con ellos la inclusión de una selección de temas controversiales (relaciones de la tecnología con la desigualdad social, el ambiente, la perspectiva de género y el trabajo con otros) en un escenario de clase. Se concluye con algunas reflexiones y desafíos respecto a la incorporación en la enseñanza en carreras de ingeniería de

temas que implican una visión de la tecnología como construcción social a la vez que compromisos políticos y sociales.

**PALABRAS CLAVE:** Ingeniería, Saberes socio-humanísticos, Temas controversiales.

### **INTRODUCCIÓN: CONSTRUYENDO UNA AGENDA DE TEMAS CONTROVERSIALES EN LA FORMACIÓN DE INGENIEROS E INGENIERAS**

Desde el año 2014 se desarrolla en el Área Pedagógica de la Facultad de Ingeniería de la UNLP una indagación de naturaleza cualitativa-hermenéutica sobre la inclusión de Saberes Sociales y Humanísticos (SSH) en la formación de ingenieros. La misma se ubica dentro de las Ciencias de la Educación, en el campo del Currículum y de la Didáctica del Nivel Superior, y su propósito es aportar a uno de los debates en la formación de profesionales de carreras tecnológicas: ¿qué saberes sociales y humanísticos son requeridos y posibles de ser enseñados en el actual contexto socioeducativo? ¿Qué propuestas son deseables y posibles de desarrollar intentando respetar los intereses de los alumnos y de los distintos sujetos sociales en la formación de profesionales?

Dicho proyecto se encuentra en estrecha vinculación con el dictado de una materia humanística optativa para los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de la UNLP, “Ingeniería, Comunicación y Educación”, de la cual las autoras (una ingeniera y dos profesoras en ciencias de la educación) son docentes. Esta materia surgió en 2006 como propuesta para abordar la ingeniería como objeto de estudio, en la convicción de que es necesario reflexionar acerca de la ingeniería desde una visión crítica e integradora de diversos aspectos que la configuran como profesión y ante la necesidad de contar con más instancias que se planteen este enfoque en las carreras.

Ubicándose el proyecto de investigación en una perspectiva que asume que innovar en vistas a la inclusión de saberes no técnicos en carreras universitarias constituye un problema curricular complejo que excede a los ámbitos y disciplinas específicos, se ha analizado la situación curricular particular de la carreras de la Facultad de Ingeniería de la UNLP en la búsqueda de instancias formativas alternativas o no al formato tradicional de clase que brinden la oportunidad a los estudiantes de abordar de manera explícita preguntas respecto a sus

posicionamientos ético-políticos, su disponibilidad para implicarse personalmente con la situación de otras personas y su capacidad para activar respuestas oportunas y comprometidas con otros en escenarios más o menos previsibles.

Considerando la naturaleza cualitativa del proyecto y que el equipo de investigación se compone en su mayor parte por sujetos implicados en la cotidianidad de la formación de ingenieros, el proceso de indagación se ha alejado de los modos convencionales de investigar en Ciencias Sociales: no se espera encontrar respuestas o hallazgos contundentes que ayuden a modelizar la realidad social, sino que se investiga como una forma de participar en el proceso de imaginar mejoras “junto a otros”. Por el carácter autorreflexivo que implica participar en esta propuesta, la misma se acerca a los rasgos de la metodología de investigación-acción, en la cual la construcción de los datos, el análisis y la construcción de aportes originales se dan de manera simultánea a propósito de intervenciones diseñadas para tal fin.

A lo largo del proceso de indagación se ha sostenido que la incorporación de enfoques humanísticos en la propuesta de formación (y consecuentemente en las propuestas de enseñanza) sería una oportunidad para poner en el centro de las preocupaciones la aspiración de formar futuros ingenieros e ingenieras que realicen una lectura de la realidad que los y las interpele para constituirse en sujetos que opten por actuar por el bien común. Luego de dos etapas de indagación en esta línea, el actual contexto de crisis estructural regional y mundial presenta desafíos y nuevas preguntas para pensar la gestión y la estructuración de un curriculum universitario alrededor de un proyecto formativo orientado a los compromisos sociales, políticos y éticos que deberían asumir los profesionales, en particular aquellos vinculados al desarrollo de tecnologías de alto impacto en la sociedad: ¿es posible definir/acordar un piso común respecto a los contenidos deseables de SSH en la formación profesional y ciudadana? ¿Qué voces autorizadas orientan lo que significa el bien común? ¿Los dirigentes? ¿La academia? ¿El sector tecnológico? ¿Los sujetos sociales involucrados/impactados por la actividad profesional? ¿En qué ámbitos se pueden dar estas discusiones?

Con estas preguntas, a partir del año 2017 el equipo se encuentra iniciando una nueva etapa en esta línea de indagación que se ha denominado “Temas transversales y controversiales en la formación de Ingenieros: construcción de una agenda propia”, en la que se busca incluir otros territorios (instituciones educativas) y otras voces no locales, con la intención de

configurar un espacio meta curricular que permita articular y condensar el estudio de problemáticas sociales y humanas vinculadas a la formación de ingenieros. La intención de esta nueva etapa es entonces caracterizar una agenda propia de temas transversales y controversiales -propia en relación a los saberes ingenieriles y en relación al contexto de incidencia de los ingenieros-, a partir de relevar en distintos contextos la opinión sobre los temas sociales de preocupación de referentes curriculares representativos de las diferentes perspectivas y conversar con “otros” una lista de temas en función de lecturas de nuestra realidad social y el lugar de la ingeniería en la misma. La noción de agenda propia es considerada aquí como la lista de temas o asuntos que se producen a partir de eventos que impactan en nuestra región y sobre los cuales diversos actores se interesan desde sus particulares visiones de mundo. Esto remite a la pregunta por el peso que los distintos actores tienen para direccionar aquello que ingresa como tema de agenda así como los sentidos que adquiere la definición de esos asuntos.

En vistas a continuar recolectando datos relevantes en esta nueva etapa de indagación, a la que arribamos luego de dos etapas en las cuales se realizaron relevamientos de datos mediante encuestas, entrevistas y análisis de documentos, el equipo involucrado se ha planteado si puede ser la conversación un posible formato de intercambio a la vez que estrategia de relevamiento de datos y espacio de construcción de una agenda propia de temas sociales y humanos a abordar en las carreras de ingeniería. Así, surge la posibilidad de concretar conversatorios académicos en esta nueva etapa como una manera de “convertir(nos) en” e ir sumando a otros como constructores de un espacio curricular -y no sólo como aportantes de datos-, esto es, como sujetos protagonistas de la conversación en algunos de los escenarios en que se dirime la proyección de estos temas, trabajando en un marco de contingencia y complejidad.

La noción de curriculum como conversación compleja propuesta por William Pinar (2014) ha resultado una herramienta conceptual clave en este sentido. García Garduño, en el estudio introductorio que realiza a la obra de este autor, expresa que el mismo propone que *“la conversación compleja del curriculum se lleve a través de una invitación que se extienda a los estudiantes a través del estudio académico para que éstos se encuentren a sí mismos y encuentren también el mundo en que habitan (y al mundo que habita en ellos) por medio del*

*conocimiento, la cultura popular, todos estos ítems enlazados a través de su propia experiencia vivida”* (García Garduño, 2014: 39). Pinar (2014) indica que la conversación es un punto de encuentro donde las diferentes expresiones conforman el contacto con los individuos, donde se mezcla el pasado con el presente y el futuro y diferentes subjetividades. Esta noción nos invita a abordar el estudio de los temas transversales y controversiales en intercambios entendidos como conversación compleja. Es compleja porque ocurre en lugares específicos, en situaciones singulares y sedimentadas que siempre los docentes intentan comprender y desentrañar. En suma, Pinar nos orienta en el diseño de este proceso de indagación a promover la participación de los actores a través de conversaciones orales y/o escritas y nos dispone a estar abiertos a los impactos que estas participaciones pueden tener en tanto existe imposibilidad de predecir los efectos en estos procesos.

### **CONVERSANDO CON ESTUDIANTES EN UN CONTEXTO DE CLASE SOBRE TEMAS CONTROVERSIALES**

En el marco presentado en el apartado anterior, y al mismo tiempo que se están planificando y llevando a cabo conversatorios académicos con representantes de distintas voces preocupadas por temas sociales y humanos en la formación de ingenieros, en lo que sigue se comparte una experiencia de inclusión de una selección de temas controversiales (respecto a las relaciones de la tecnología con la desigualdad social, el ambiente, la perspectiva de género y el trabajo con otros) en un escenario clave para la proyección de los mismos: la clase en una materia de grado, y haciendo foco en una particular voz y sujeto de interés en la construcción de esta agenda: los y las estudiantes de la materia humanística mencionada más arriba.

### **EL ESCENARIO DE CLASE**

En la asignatura Ingeniería, Comunicación y Educación se estudia la práctica profesional de los ingenieros desde el punto de vista de los saberes que le dan identidad, con una perspectiva humana y epistemológica; es decir, que indaga acerca de cómo se construye el saber de la ingeniería y cuáles son sus rasgos particulares. Esta materia conformaría un segundo

acercamiento al mundo del trabajo o de aproximación a los primeros desempeños profesionales, después del constituido por la asignatura Introducción a la Ingeniería o los Talleres del primer semestre de algunas carreras y antes del Trabajo Final y las Prácticas Profesionales Supervisadas.

En este escenario de clase, los estudiantes con el acompañamiento de las docentes desarrollan un acercamiento a la actividad de los ingenieros, con el propósito hacer visibles sus modos de intervención y sus estilos de trabajo, a través de conocer, interrogar, describir y analizar relatos y textos de su práctica profesional. Las clases se desarrollan en la modalidad de taller y en tutorías grupales, en las que se acompaña la lectura de textos referidos a la configuración de la ingeniería como campo de conocimiento específico y otros vinculados al campo de las ciencias sociales; se acompaña asimismo la escritura de textos breves y se preparan clases especiales a modo de paneles con invitados externos.

La propuesta de la cátedra ancla en una visión de la docencia como territorio de lo humano, y en este sentido, todas las instancias en las que (nos) invitamos a participar en situaciones de interacción comunicativa oral de tipo argumentativo alrededor de temas controvertidos se sostienen en el cuidado del clima de la clase y de los estudiantes. Esto considerando que el ejercicio de la docencia en la formación de profesionales con perspectiva social nos lleva a implicarnos e implicar a los y las estudiantes constantemente en preguntas dilemáticas.

En este sentido, año a año en el intercambio de cierre de la cursada de la materia Ingeniería, Comunicación y Educación, los estudiantes valoran la experiencia de analizar y reflexionar desde puntos de vista distintos sobre la actividad profesional del ingeniero, aún cuando confiesan que al principio “choca” y “les cuesta”. Así también, rescatan la posibilidad de escribir a partir de las consignas de los trabajos prácticos las ideas propias y revisarlas en la lectura con otros, señalando en general que es la primera vez que escriben un texto en el que “no se dice que algo está bien o mal, entonces tenés que hacer el esfuerzo de explicarte”, sabiendo “que no hay una verdad”.

## EL MATERIAL DIDÁCTICO, EXCUSA PARA LA CONVERSACIÓN

Como producto y cierre de una primera etapa de la investigación, se ha elaborado un libro de cátedra titulado Ingeniería y Saberes Sociales. Diálogos posibles<sup>89</sup>. El mismo fue elaborado en el marco de la Convocatoria Libros de Cátedra de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de La Plata y editado por Edulp (Editorial de la Universidad Nacional de La Plata).

La escritura de este material fue una oportunidad de demarcar y poner a disposición de estudiantes y colegas algunas relaciones entre ingeniería y saberes sociales, abordadas éstas como objeto de enseñanza. Ha sido también una apuesta al diálogo entre las voces de profesionales de humanidades y ciencias sociales e ingenieros/as, ante la necesidad de contar con bibliografía orientada a estudiantes de ingeniería que aborde problemáticas y saberes sociales y humanos. Para las cátedras que abordan estos problemas y saberes, es de importancia contar con textos cercanos a los códigos de comunicación que predominan en sus potenciales lectores, (futuros y futuras) ingenieros. Esto surge como necesidad ya que en general los textos académicos de las áreas de las humanidades y las ciencias sociales disponibles son escritos para un lector de la misma comunidad disciplinar que sus autores.

Particularmente en las líneas que siguen haremos foco en la “puesta en uso” durante la cursada 2017 de la segunda parte de este material, denominada “La dimensión social de la ingeniería: una agenda de temas”<sup>90</sup>, en la cual se propone a los estudiantes contenidos y temas que dan apertura a “lo distinto” y a la incorporación de “otras miradas” sobre el hacer ingenieril, colaborando a inaugurar inquietudes sobre qué lugar ocupan las y los ingenieras/os en el mundo que está siendo y en el que quisiéramos estar. Temas que se pueden denominar controversiales, en el sentido que lo plantea Abraham Magendzo: aquellos temas que dan cabida al conflicto cognitivo, al pensamiento divergente y autónomo, a la crítica y a la divergencia de ideas y comportamientos, y cuya introducción es desajustadora. Un tema controversial tiene su origen, siguiendo a este autor, en que grupos de personas desarrollan argumentaciones diferentes sobre un mismo tópico o situación. En esta línea, el autor -citando a Reis y Galvão (2009)- propone la necesidad de su inclusión dado el potencial que tienen para crear una imagen más real y humana de la actividad científica y promover una cultura



científica como instrumento esencial para una ciudadanía responsable respecto a los procesos de toma de decisiones vinculados a estos asuntos (Magendzo, 2013).

En esas páginas se invita a conversar a los lectores a través de los textos sobre temas candentes en la agenda social y tecnológica, a manera de crear condiciones para pensar y hacerse preguntas. Esto desde un recorte arbitrario y provisorio de temas de agenda, elegidos porque están en intersección entre las búsquedas de quienes han escrito, los temas que van apareciendo en eventos vinculados a tecnología, y nuevos campos que se van configurando a medida que suceden “cosas” en el mundo. A su vez, todos estos temas se inscriben en las tensiones actuales entre la globalización como único significante para entender el desorden actual y la conformación de nuevas configuraciones, sentidos y significados (de Alba, 2007) que ofrecen miradas alternativas respecto a la desigualdad, la justicia social, las tensiones entre mérito, el éxito individual y la solidaridad. Es decir, son temas que pueden impactar hoy en la perspectiva de abordaje de los problemas ingenieriles, enmarcados en problemas regionales y consignas de la época: nuevas éticas vinculadas a la ingeniería; ingeniería y compromiso social; la resolución de problemas junto a otros y para otros; tecnología y compromiso con el ambiente; y perspectiva de género en la ingeniería.

Ubicados en una preocupación por la formación socio-humanística de los profesionales de la ingeniería, la misma enunciación de estos temas los propone como otros modos de aproximación cognitiva, política y filosófica al problema del diseño y desarrollo de procesos y artefactos tecnológicos, alternativo a las visiones instrumentales que asignan a los procesos tecnológicos un carácter neutral y autónomo respecto a finalidades e intereses de los grupos sociales que participan en su diseño y usos. Incluir esta mirada no sólo epistémica sino política en la reflexión sobre el quehacer ingenieril implica posicionarse técnica, política e ideológicamente en relación a temas que emergen actualmente dentro de las profesiones vinculadas a la ciencia y la tecnología. Asimismo, significa imaginar/apostar a un perfil de ingeniero/a que pueda tomar decisiones técnicas situadas con un pensamiento crítico.

Esta agenda de temas controvertidos tiene entonces la intención de detenernos en los modos de pensar sobre el quehacer profesional ingenieril, construyendo una imagen de la ingeniería como una actividad influenciada por jerarquías de valores, conveniencia personal, asuntos financieros y

presiones sociales, y reforzando a la vez la idea de que la misma representa a la vez una fuente de progreso y preocupación, por lo que debería ser regida por principios éticos y morales.

### **CÓMO RECIBIERON LOS TEMAS LOS/AS ESTUDIANTES**

Encontrarse con que hay visiones y argumentos que interpelan a las visiones naturalizadas que circulan en la sociedad sobre estos temas controvertidos ha resultado atractivo a los estudiantes, quienes en su mayoría sostuvieron su participación en clase (con su presencia y sus intervenciones pertinentes en las conversaciones). Esto fue posible porque se logró un clima para pensar con otros/as desde el respeto y la construcción de preguntas más que de respuestas, y en el que cual se valoró no sólo la palabra de cada uno/a sino también sus otros intereses: en las conversaciones se dio lugar también a otros recursos que traían los/las estudiantes a cuento de las discusiones propuestas, tales como poemas, canciones, películas y series.

En palabras de una estudiante, la invitación de la cátedra fue a “redefinir lo que damos por sentado”, comenzando por unas primeras conversaciones respecto a la ética, y la ética profesional en particular, y la pregunta clásica de esta rama de la filosofía respecto a la universalidad o relatividad de los valores. Fue surgiendo a su vez la necesidad de incluir en estas conversaciones cifras concretas sobre la distribución desigual de la riqueza, tales como los datos contruidos por OXFAM<sup>91</sup>, los cuales resultaron sorprendentes para los estudiantes y dieron el puntapié para comenzar a plantear unas primeras preguntas dilemáticas: ¿cuál es el mejor criterio para tomar decisiones técnicas y profesionales? ¿el económico, la eficiencia del sistema, la responsabilidad social? ¿La condición de ciudadano construida en una etapa anterior a la vida universitaria es suficiente para actuar de manera responsable en la carrera profesional?

A partir de “ponernos a hablar” a través de las ideas de estos textos, comenzamos a pensar con ellos cómo se originan los cambios sociales: si es a partir de la suma de acciones individuales bienintencionadas, o si no son posibles tales cambios a no ser que se produzca una transformación a nivel de la estructura social (minimizando de esta manera el papel de la agencia humana individual); y a la vez tensionar con el voluntarismo romántico de la primera opción y la desesperanza que produce la segunda. Allí surgen más preguntas: ¿desde qué lugar queremos producir los cambios sociales? ¿Nos queda cómodo ubicarnos en un lugar de

resistencia? ¿Participamos en la gestión de proyectos concretos que busquen tales cambios? ¿Preferimos ubicar lo social en trabajos técnicos o valoramos el saber del ingeniero al servicio del rol del ciudadano o militante (saliendo de la actividad clásica del ingeniero)? ¿Los sujetos son ciudadanos antes que profesionales?

Por su parte, el empleo y el trabajo con otros ha sido un tema que interpela y genera preocupación y tensiones con las visiones que traen sobre los futuros escenarios de trabajo y cómo se ven en ellos: liderando, siendo empleados, emprendiendo. También se lo vinculó fuertemente con la temática ambiental, cuando ante el planteo de visiones que no reducen la problemática a una variable de análisis más de las obras ingenieriles aparecieron dilemas frente a posibles decisiones que los profesionales deben tomar haciendo peligrar su trabajo o el de los otros. Aquí la crítica a la obsolescencia programada, como punta de lanza para incluir visiones alternativas sobre la producción y el consumo en nuestra sociedad y desnaturalizar miradas sobre el mundo que habitamos centradas sólo en la actividad de los humanos, permitió debatir respecto a si el abandono de este modo de producción para proteger el ambiente puede llegar a implicar la pérdida de la fuente laboral de muchos otros.

Aquellos/as estudiantes que más se interesaron por el concepto de la obsolescencia programada propusieron que esta discusión debería ser parte de la formación obligatoria de todos los estudiantes de ingeniería. Aquí se presenta para estas profesiones un desafío y restricción del diseño curricular: cómo lograr que estos temas tengan lugar en la formación aún cuando no se puedan convertir en dimensiones cuantificables.

Respecto a la temática de género, resultó más accesible para el debate el planteo por el acceso de más mujeres a las carreras científico-tecnológicas, y más tímidamente se comenzó a tocar el tema del impacto de los sesgos de género en el desarrollo de tecnología.

### **CONCLUSIONES: SEGUIR APOSTANDO A OFRECER ESPACIOS FORMATIVOS FUERA DE LO COMÚN**

Tanto el aula de la materia humanística como el proyecto de investigación compartidos han sido centrales como usina de preguntas y de puesta a prueba de escenarios de clase fuera de lo común para la incorporación en la enseñanza en carreras de ingeniería de temas que

implican una visión de la tecnología como construcción social a la vez que una reflexión sobre los compromisos políticos y sociales de los profesionales.

La experiencia compartida aquí ha sido una apuesta a probar distintas maneras para que los y las estudiantes tomen contacto con estos temas, ya sea a través de la lectura de textos u otras entradas, y a preguntarse qué vínculo con las docentes es apropiado para que el clima de clase tienda a buscar una comprensión más profunda, más compleja, de la tecnología y su impacto de la vida de todos, sin pretender a resolver las diferencias de opinión o imponer posicionamientos éticos-políticos. En este sentido sigue siendo un desafío complejo agudizar las preguntas para superar visiones artefactuales y pensar el rol de los profesionales como parte de los problemas.

Pensar en conversación con otros, argumentar desde los saberes y las trayectorias personales, y contrastarlas con otras visiones y trayectorias, ha ayudado a tensionar los modos naturalizados de ver los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación técnica profesional, para comenzar a producir una mirada diferente sobre la tecnología, su producción y el rol de los profesionales en la sociedad. Y tal y como apunta Abraham Magendzo en el trabajo citado, aún cuando por lo general la educación ha evitado tensionar el conocimiento, no incluir estos temas en la enseñanza no impide que los estudiantes los conozcan ni que construyan explicaciones sobre los mismos en muchos otros espacios. Es la posición de las autoras que con más razón cabe al rol de la universidad pública incorporarlos en las aulas para que la universidad tome parte en el debate sobre el rol del profesional en la sociedad (y para qué sociedad).

## BIBLIOGRAFÍA

Abate, S. M y Lucino, C. V (Coords.) (2017). *“Ingeniería y saberes sociales: diálogos posibles”*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

De Alba, A. (2007). *“Currículum complejo e imaginario social”*. En de Alba, A. *Currículum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: IISUE- Plaza y Valdés. Pp. 143-186.

García Garduño, J. M. (2014). *“Estudio Introductorio”*. En Pinar, William: *La teoría del Currículum*, España: Narcea

*Magendzo, A. (2016). "Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), Vol. VII, Núm. 19, México: UNAM-IISUE/Universia.*

*Pinar, William (2014). "Teoría del Currículum" España: Narcea.*

---

<sup>89</sup> Disponible para su descarga en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61860>

<sup>90</sup> Los capítulos, escritos por distintos autores participantes del equipo de investigación, que componen esta parte son: "Nuevas éticas", "El trabajo junto a otros", "Tecnología y compromiso con el ambiente" y "La cuestión del género en la ingeniería".

<sup>91</sup> Pueden consultarse en <https://www.oxfam.org/es>

## Planes de Ingeniería o Bioingeniería y (bio)ética. Propuesta de transformación curricular de Planes de estudio en Ingeniería.

❖ SAIDON, LILIANA MÓNICA<sup>1</sup> | lilianasaidon@gmail.com

❖ CORNEJO, JORGE<sup>2</sup> | mognitor1@yahoo.com.ar

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires, Centro de Investigación Babbage, Argentina.

<sup>2</sup> Universidad de Buenos Aires, Argentina.

### RESUMEN

La cuestión curricular se analizará a partir del estudio de un caso en un planteo puntual: la eventual incorporación de la ética y/o bioética como asignatura en planes de estudio de Ingeniería y los eventuales factores causales que obstaculizan tal decisión pese a la multiplicidad de “visibles” criterios que la respaldarían. Pese a lo acotado que pudiera parecer el análisis, permitirá desplegar una variedad de tópicos en torno a un eje: el de las dinámicas de selección en el diseño curricular. Al encarar facetas del análisis del currículum que se desenvuelven en las prácticas y que tienden, según Feldman (1999), “más a los procesos deliberativos que a los técnicos”, vale destacar los que plantean la eventual dicotomía entre el dominio de la racionalidad técnica y las cuestiones éticas y sociales involucradas en la formación de profesionales. Deliberación permanente de colectivos como los congregados en torno a la IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers), cuya Asociación de Estándares, en relación al ejercicio de los futuros graduados enfatiza que su trabajo “impulsa la funcionalidad, capacidades e interoperabilidad de una amplia gama de productos y servicios que transforman la forma en que la gente vive, trabaja y se comunica”.

En el texto, el colectivo subraya la responsabilidad sobre derivaciones de tal potencial para la transformación que, con un estilo más administrativo que foucaultiano, se refleja en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior (LES) que se aplica a profesiones, como el conjunto casi

completo de las ingenierías, cuyo ejercicio pudiera poner “en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes”.

Algunas carreras de ingeniería se vinculan con la salud en general, no solo la de los habitantes sino de lo vivo en términos amplios. En particular, con los cuidados de la salud, tema que motiva y convoca tanto a los ingenieros como a todo profesional y técnico que cotidianamente apela a la tecnología para diagnósticos y tratamientos. Esto deriva en la necesidad de construir instancias de encuentro de profesionales para dar lugar al debate sobre las cuestiones de ética y bioética emergentes a incorporar, eventualmente, a los planes de estudio. Incluso, según investigaciones en curso, podría cruzar transversal, para propiciar, desde la formación de grado, una construcción dialógica, sino de las respuestas, al menos de los complejos interrogantes interdisciplinares a enfrentar en equipo.

**PALABRAS CLAVE:** Bioética, Ingeniería, Tecnología, Educación

## INTRODUCCIÓN

Dada la intensa dinámica de cambio de las tecnologías que impactan en los cuidados de la salud, su inclusión en los planes de estudio exigiría una flexibilidad inviable, incluso si llevara a reaccionar al ritmo de las permanentes innovaciones, sorteando la responsabilidad mancomunada de evaluar tanto el abordaje científico como el pedagógico, acorde a las necesidades de los contextos socio-educativos, contemplando la articulación entre los diferentes niveles de enseñanza y las conexiones intra e inter universitarias y de institutos de investigación asociados.

Las cuestiones (bio)éticas involucradas, en cambio, se presentan con mayor parsimonia aunque llegan a irrumpir en la subjetividad por mera “naturalización”, en las instituciones en que se ejercen esas prácticas. La reflexión anticipada a lo que lo habitual torna invisible, tendría en el grado un ámbito privilegiado en tanto docentes expertos instrumentasen la crítica, vinculándola a casos y problemas que orienten el estudio y los debates, propiciando una perspectiva holística.

La bioética puede ser punto de partida para una formación ética integral. Su inclusión implicaría convocar a graduados y estudiantes para articular un lenguaje común entre médicos e ingenieros, estableciendo vínculos entre ambas culturas. De hecho, se está cursando un Taller virtual sobre Biotecnologías Avanzadas para la Salud Humana<sup>92</sup> que convoca, desde la IEE, a profesionales de la salud e ingenieros<sup>93</sup>. Esta posición, que rescata los estudios interdisciplinarios, se sustenta en la apreciación de la falta de conciencia sobre el rol de la bioética como disciplina. Para ilustrar esta y otras posibles perspectivas, se cita lo indagado en diversos proyectos de investigación sobre la posible introducción de contenidos bioéticos en carreras de ingeniería en general y de Bioingeniería e Ingeniería Biomédica en particular. Se ahonda respecto de la eventual inclusión curricular, estudiando las relaciones entre bioética e ingeniería revisando diferentes fuentes de información, como:

- Planes de estudio de las carreras universitarias vinculadas con tecnología,
- documentos relativos a la formación de ingenieros,
- actas de congresos y publicaciones periódicas y
- entrevistas a ingenieros realizadas en el marco de un proyecto de investigación sobre el tema ("La bioética en la formación del ingeniero" UBACYT dirigido por el Dr. Jorge Cornejo)

Del análisis se desprende el interés y la vacancia simultáneas sobre la ética en general y la bioética en particular como problemática específica, en los planes de estudio incluso de carreras de Bioingeniería o Ingeniería Biomédica.

## **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CRITERIOS PRELIMINARES**

#### **Bioética e Ingeniería**



Existen diversas definiciones de ingeniería. Según Soberón Kuri y Neri Vela (1980) sería el arte de tomar decisiones a fin de obtener, para un dado problema, aquella entre las posibles soluciones que opere del modo más satisfactorio. Para Pitt (2000), cada solución debe incluir, además de eficiencia y rentabilidad, el empleo racional de fuentes de energía, el bien común y la preservación de la biosfera, procurando que la ingeniería se desarrolle dentro de normas éticas que comporten una actitud de responsabilidad social. Por lo tanto, la formación del ingeniero presenta una dicotomía entre el dominio de la racionalidad técnica y la consideración de cuestiones éticas y sociales que son fundamentales al desarrollar ingeniería asociada a temáticas médicas.

Si bien numerosos trabajos centran la ética de la ingeniería en la economía y la relación del profesional con las empresas (Ertas y Jones, 2013), para Lozano (2003) es aquí cuando toma su lugar la bioética.

Esto se debe a que las nuevas aplicaciones de la ingeniería a sistemas biológicos requieren la incorporación de las ciencias humanas, a efectos de desarrollarse en un marco regido por la ética, y plantean dilemas que sólo pueden resolverse en el encuadre de la bioética (Montoya, 2007). En particular, en el contexto de una educación tecnológica que promueva la ética y la responsabilidad social, la bioingeniería resulta esencial, por su vínculo directo con la calidad de vida. Algunas ramas de la bioingeniería, típicamente la nanotecnología, desencadenan cruciales cuestiones bioéticas.

La importancia de la bioética en la formación de los ingenieros no puede minimizarse porque aborda no sólo los derechos del paciente o el bienestar de los seres humanos y de la vida en general, sino también la evaluación de las tecnologías y el control de calidad de los equipos utilizados en medicina. Sánchez (2009), analizando las estadísticas de accidentes fatales derivados del mal funcionamiento de equipos médicos, concluye que:

1. Es necesario un mayor número de ingenieros capacitados en problemáticas de tipo médico, y
2. tales ingenieros deben recibir una amplia capacitación en cuestiones de bioética, relaciones humanas y vinculación con el paciente.

Para Carrera (2011), la aplicación consecuente del principio bioético de justicia suscitaría dilemas vinculados a los adelantos tecnológicos de procedimientos diagnósticos o terapéuticos. Lozano (2003) concluye que la bioética puede ser el punto de partida para acceder a una formación ética integral de futuros ingenieros que Ruiz (2013), centra en la noción de responsabilidad.

Boccardo (2009) ha concluido que, en América Latina, la educación en bioética se concentra en la formación de profesionales de la salud y por ende, las principales instituciones de bioética se encuentran en las Facultades de Medicina. Existe un vacío en las restantes, de donde surge el valor de formular proyectos en otras carreras y, desde ya, en Ingeniería. Digilio (2008) dice que la bioética no sólo implica un cambio fundamental en las concepciones hegemónicas de salud, enfermedad, relación médico-paciente, etc., sino que habilita una vía para introducir variables en la evaluación de los procedimientos científico-técnicos que vayan más allá de considerar sólo su eficacia y eficiencia. Para Obando (2010), es imperativo que la formación universitaria incluya en su contexto curricular la formación en valores para generar una cultura de respeto por la vida que influirá en los escenarios de actuación del ser humano.

Dado que los modelos pedagógicos no son neutrales, sino que parten de cierta visión del mundo y promueven la construcción de actitudes específicas, se vuelve necesario el análisis de los currículos, reales y ocultos -Rodríguez et al. (2010)-, así como de las opiniones e ideas que docentes y estudiantes sostienen acerca de aquellos aspectos que permiten formar no sólo profesionales exitosos, sino también ciudadanos comprometidos con el bienestar de la sociedad. A nivel macro e institucional, se destaca el documento elaborado en el Taller Extraordinario de CONFEDI, realizado en el Ministerio de Educación de la Nación, en agosto de 2010 y presentado en el Congreso Mundial de Ingeniería (Buenos Aires, octubre 2010). Se aprecia la relevancia otorgada a las cuestiones sociales y éticas en la formación de los ingenieros, y en particular de los bioingenieros.

Citamos algunas expresiones que lo ejemplifican:

*Formar en valores, principios éticos universales y respeto por la multiculturalidad y la diversidad...*

*Formar ingenieros socialmente responsables, comprometidos con el medio-ambiente y el desarrollo sustentable de la sociedad, comprendiendo y respetando las diferencias (p. 15).*

*Se deben revisar las currícula actuales, desde la perspectiva de la pertinencia respecto a la cuestión sociocultural y ambiental, y definir proyectos y programas que ayuden a los alumnos a comprender cómo su actividad profesional interactúa con la sociedad y el medio ambiente, local y globalmente, identificando posibles desafíos, riesgos e impactos...*

*Se debe dotar a los alumnos de las competencias necesarias para aplicar conocimientos profesionales acorde a principios deontológicos y valores y principios éticos universales (p. 16).*

*Formar profesionales con competencias para actuar con conocimiento técnico, ética, responsabilidad profesional y compromiso social, considerando el impacto económico, social y ambiental de su actividad, en un marco de desarrollo sostenible local y regional (p. 20).*

*El mundo actual demanda a la Universidad en general y a Facultades de Ingeniería en particular, la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas... visión amplia y sistémica contribuyan a una mejor calidad de vida, del hombre individual, y la sociedad en general, al desarrollo sostenible regional y nacional, al respeto al hombre y a la humanidad (p. 22).*

Más recientemente, en el 2015, la cuestión aparece destacada en el Canon de Ética publicado por el Centro Argentino de Ingenieros que en primer lugar establece:

*Los ingenieros consideran como de máxima importancia la seguridad, la salud y el bienestar público y se esfuerzan en cumplir con los principios del desarrollo sustentable en el ejercicio de sus funciones profesionales.*

*a. Los ingenieros reconocen que la vida, la seguridad, la salud y el bienestar de la población dependen de evaluaciones, decisiones y prácticas de ingeniería incorporadas en estructuras, máquinas, productos, procesos y dispositivos.*

*b. Los ingenieros aprobarán sólo aquellos documentos de diseño, revisados o preparados por ellos, que determinen en conformidad con las normas de ingeniería*

*aceptadas y sean aptos para la seguridad y el bienestar público.*

*c. Aquellos ingenieros cuyo juicio profesional sea desestimado bajo circunstancias en las cuales la seguridad, la salud y el bienestar del público están en peligro, deberán informar a sus clientes y/o empleadores de las posibles consecuencias.*

*d. Los ingenieros se comprometen a buscar activamente oportunidades para servir constructivamente en asuntos cívicos y para trabajar en el avance de la seguridad, la salud y el bienestar de sus comunidades y en la protección del medio ambiente a través de la práctica del desarrollo sustentable.*

*e. Los ingenieros se comprometen a mejorar el medio ambiente mediante la adhesión a los principios del desarrollo sustentable con el fin de mejorar la calidad de vida de la población en general.*

### **Interrogantes planteados**

Se plantean dos interrogantes, a saber:

- ¿En qué medida la bioética se encuentra incorporada en currículas de Ingeniería de universidades públicas y privadas de la Argentina? (Obando, 2010).
- ¿Qué posturas, opiniones e ideas sostienen los estudiantes, docentes y graduados de Ingeniería respecto de los problemas centrales planteados por la bioética que les competen en su carácter de profesionales de la tecnología, actuales o futuros? (Occelli et al, 2011; Obando, 2010).

Como la bioética se vincula intensamente con el cuerpo, la utilidad de su introducción en los estudios de ingeniería requiere responder algunas preguntas preliminares. Según Escobar Triana (2007), la tecnociencia generó una transformación profunda en la forma de concebir el soma. Para Zambrano (2007) los desarrollos tecnocientíficos dan la idea de que nuestra especie es transformable y generan discusiones acerca de la producción social de la vida y su evolución. Según Gray (2002), la medicina contemporánea depende de la matematización del cuerpo, creciente en tanto los instrumentos científicos se perfeccionen y avancen en la

“reingeniería del cuerpo”. De hecho, el eje de sucesivas investigaciones se plasma en el siguiente interrogante: ¿De qué forma las nuevas tecnologías han modificado la forma en que “vemos” y concebimos el cuerpo humano?

Para Vidal (2007), la educación en bioética presenta tres modalidades: institucional, normativa y espontánea, siendo esta última la que predomina en América Latina. Es característica de grupos que se auto-constituyen en un hospital o en una unidad académica y comienzan a trabajar para luego interactuar con estructuras mayores. Agrega que es necesario innovar las mallas curriculares, incorporando la enseñanza de la bioética en forma institucional. Al respecto, se han elaborado diversas propuestas. Siqueira (2006) plantea el método problematizador-deliberativo, en el que se toma en cuenta el contexto cultural que enmarca cada problema. Este método no intenta adoctrinar sino debatir problemas, buscando generar un cambio de actitud. Una alternativa para ingenieros consiste en presentar casos históricos. Tales casos permiten, además de la discusión de problemas específicos, una adecuada conceptualización de la naturaleza de la ciencia y de la tecnología. Por otra parte, Hanegan et al (2008) han resaltado la importancia del debate y confrontación de argumentos para la enseñanza de bioética, técnica que no es frecuente en la enseñanza y el aprendizaje de la ingeniería.

## **METODOLOGÍA**

El análisis de una carrera universitaria desde una perspectiva ético-social requiere la comparación entre diversos currículum. Se efectuaron entonces las siguientes indagaciones:

- 1. Carreras universitarias vinculadas con tecnología y bioética:** Se analizaron los planes de estudio de las universidades públicas y privadas que, en Argentina, ofrecen las carreras de Ingeniería Biomédica, Ingeniería en Física Médica y Bioingeniería.
- 2. Documentos:** Se revisaron los vinculados a formación emitidos por instituciones, como el Centro Argentino de Ingenieros, así como los relativos a la educación en ingeniería.

Se analiza la Resolución Ministerial 1603 que en 2004 incluyó los títulos de Bioingeniero e Ingeniero Biomédico en el régimen del artículo 43 de la Ley N° 24.521 de Educación Superior (LES), para indagar sobre su impacto. Establece que los planes de carreras de profesiones

*“...cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta -además de la carga horaria mínima prevista por el artículo 42 de la misma norma- los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo de Universidades”.*

### 3. Opiniones de diversos actores como:

- integrantes del Instituto de Ingeniería Biomédica que conformaron el equipo de elaboración de la carrera propuesta ya aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad de Ingeniería (UBA);
- docentes de carreras de salud;
- directores e integrantes de proyectos de investigación sobre temáticas afines;
- estudiantes y graduados de carreras asociadas a la temática.

### ANTECEDENTES Y ACTUALIDAD DE CARRERAS Y PLANES Y DE CRITERIOS CURRICULARES

El modelo desarrollado por Taba (1974) permite vincular el caso de la bioética con el de “diagnóstico de necesidades” desde lo que surge como incipiente demanda social, más que de las asociadas a los contenidos específicos. Máxime que la teoría curricular de Taba se fundamente en las exigencias y necesidades de la sociedad y la cultura.

Las formulaciones más recientes apuntan al currículum basado en competencias y abarcan los diversos aspectos en relación a conocimientos generales y específicos (saberes). Este abordaje refiere tanto a la capacidad de internalizar conocimientos (saber-conocer) como destrezas técnicas y procedimentales (saber-hacer). Una concepción de orden más general integra a las competencias propias del saber y el saber hacer, las que implican al ser y al convivir, entre

otras<sup>94</sup>. Los requerimientos bioéticos se encuadrarían en el desarrollo de actitudes (saber-ser) y el de competencias sociales (saber-convivir). Estarían asociadas a aquellas capacidades del profesional en el campo de su desarrollo como persona, como actor social, que involucran una conciencia ética y una deontología particular, constituyendo un horizonte para entender el sentido humano. Las competencias referidas al convivir, las de comunicarse con sensibilidad y respeto a las personas y desarrollar solidaridad, despliegan atributos que la bioética requiere en tanto aptitudes, actitudes y valores.

### **ANTECEDENTES Y ACTUALIDAD DE LAS CARRERAS**

La Bioingeniería o Ingeniería Biomédica nació aproximadamente a comienzos de la década de 1950, si bien sus antecedentes se remontan al siglo XIX o antes. Su primera denominación, Electrónica Biológica o Electrónica Médica devino de su focalización inicial en el diseño e implementación de instrumentación biomédica. En Argentina se inician en la década de 1960 las primeras actividades, siendo uno de los hitos fundacionales la creación, en 1968, del Instituto de Ingeniería Biomédica (IIBM) de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires (FIUBA). Su creador, Premio Nobel de Medicina en 1947, fue el Dr. Bernardo Houssay. Hoy una realidad a nivel mundial, la Bioingeniería entretiene planteos interdisciplinarios que requieren la convergencia multidisciplinaria para la elaboración de respuestas.

Las emergentes del entramado de la ingeniería de lo regenerativo, en general, y de la de los tejidos, en particular, de la neuroingeniería o de la ingeniería genética desencadenaron, incluso, nuevas áreas de conocimiento científico y tecnológico en encuadre transdisciplinario.

Varios artículos a lo largo de los últimos 50 años explican los objetivos, proyección, posibilidades laborales y evidencian la creciente necesidad de profesionales en ese ámbito. Sus áreas de aplicación son diversas y se relacionan con la calidad de vida e integración social. Muestra del intenso interés es la progresiva oferta de formación de diferentes universidades argentinas, como se detalla más adelante. En 1970 ninguna universidad de América Latina ofrecía estudios sistemáticos en Bioingeniería o Ingeniería Biomédica. En 2015, hay estudios organizados en México, Cuba, Venezuela, Colombia, Perú, Brasil, Chile y Argentina.

### AVANCES CIENTÍFICO-TÉCNICOS EN EL CAMPO DISCIPLINAR

El IEEE/EMBS (Institute of Electrical and Electronics Engineers/Engineering in Medicine and Biology Society) influye notablemente en el desarrollo de la Bioingeniería en EEUU mientras la Federación Internacional de Ingeniería Biológica y Médica (IFMBE) predomina en Europa y países orientales. Ambos organismos organizan congresos de gran proyección y excelente nivel científico-tecnológico, como el realizado en Buenos Aires en septiembre de 2010. En Argentina la ininterrumpida labor de entidades nacionales por el avance de esta disciplina confluye en la Sociedad Argentina de Bioingeniería (SABI), creada en 1979.

La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) permite establecer los porcentajes aproximados de ocupación de profesionales. Según las estimaciones en las que se basan las universidades, respecto de bioingeniería se distribuiría la demanda en los estos rubros:

En los servicios de salud	65%	En docencia e investigación	12%
En la industria	20%	En el comercio	3%

El diseño curricular, al menos el que se puso en marcha desde el 2014 en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, toma en cuenta las demandas y el tipo de profesional indispensable en las áreas referidas. Los contenidos se organizan acorde a la complejidad de los medios y sistemas tecnológicos implicados en servicios asistenciales y máxime en los especiales (unidades coronarias, respiratorias, de neonatología, renales, de cateterismo cardíaco, de emergencia) y en todos los ámbitos en que puede desempeñarse el Bioingeniero en general. La definición de áreas que se despliegan en universidades o ámbitos académicos, de investigación y desarrollo internacionalmente más activos se organiza y orienta para responder a requerimientos con eje en áreas como las siguientes:

Sistemas Biológicos, de Ingeniería de Tejidos y Biomateriales	Clínica
Robótica, Instrumentación y Nanotecnología	Biología Computacional



## **CARRERAS Y PLANES ACORDE AL PROFESIONAL SOCIALMENTE DEMANDADO**

La creación o modificación de carreras de ingeniería, a partir de los recursos con que se cuenta y la historia y tradiciones institucionales, se despliega desde el Plan de Estudios mientras los actores debaten qué tipo de profesional se requiere actualmente y a futuro. Por ejemplo, se analiza el impulso de la sanción de la ley de Creación de Servicios de Tecnología Biomédica, en curso en el Congreso (trámite parlamentario del 2011), al aplicarse a los establecimientos de salud pública, de organizaciones privadas y de obras sociales. Así, son las instituciones externas a la Universidad las que demandan profesionales de cierto perfil y es la cantidad de hospitales y centros de salud, según los datos que maneja la Organización Mundial de la Salud, y la complejidad de cada uno, los factores determinantes del número y tipo de ingenieros requeridos.

Considerando que es preciso un profesional para cada uno de los hospitales que manejan equipamiento de complejidad en las principales ciudades del país, se estima que las actuales ofertas educativas no están en condiciones de proveer el número necesario de graduados. Al respecto, cabe señalar que en los fundamentos del citado proyecto de ley se expresa que:

*“Pese a la importancia de la aparatología e instalaciones asociadas en la práctica médica cotidiana, no existen controles y regulaciones a nivel nacional del uso creciente de estas tecnologías a fin de prevenir y disminuir los riesgos que por su mal uso impactan en el paciente. En nuestro país, existen antecedentes de daños y perjuicios que fueron ocasionados por la falta de control de la tecnología médica en distintos pacientes, en algunos casos con el costo de la vida misma”.*

A las demandas implicadas en este tipo de controles, se sumarían las que devinieran de otras leyes como la del Régimen de Trazabilidad y Verificación de Aptitud Técnica de los Productos Médicos Activos de Salud en Uso recientemente elevada para revisión del Senado.

Se estima que en Argentina hay unos 1.200 graduados, la mayoría con nivel de maestría. Se registran también algunas decenas de investigadores de CONICET en el área, desde la categoría de asistente hasta la de investigador superior, así como un número significativo de

becarios del mismo organismo. Se subraya que, siendo la UBA una de las primeras en el país en haber creado un Instituto de Ingeniería Biomédica en la Facultad de Ingeniería, no ofrece hasta ahora estudios organizados conducentes a un título de grado en la especialidad. La creación de la carrera se propone subsanar esta vacancia que impacta sobre el desarrollo del país.

### CARRERAS EXISTENTES Y BIOÉTICA AUSENTE

En nuestro país existen varias universidades ofreciendo carreras de Bioingeniería o Ingeniería Biomédica acorde a lo que se expone en el siguiente cuadro.

Universidades	Públicas - Nacionales	Privadas
<b>Más antiguas</b>	Universidad Nacional de Entre Ríos	Universidad de Mendoza
	Universidad Nacional de Tucumán	
	Universidad Nacional de San Juan	Universidad Favaloro
	Universidad Nacional de Córdoba	
<b>Más recientes</b>	Universidad Nacional de San Martín	Maimónides
	Universidad Nacional Arturo Jauretche	Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA)
	Universidad Nacional de Villa Mercedes	

En cuanto a la Licenciatura en Prótesis y Órtesis, se ofrece tanto en la Universidad Nacional de San Martín como en la Autónoma de Entre Ríos y en el Instituto Universitario del Gran Rosario. Además de los de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, existen grupos de investigación y laboratorios en la de Mar del Plata y en la Tecnológica Nacional.

En general, los dos primeros años de las carreras incluyen biología, además de las disciplinas que tradicionalmente corresponden a la formación básica de un ingeniero. A partir del tercer año, se orientan hacia contenidos de electrónica y se profundiza en los de biología.

En el ciclo superior, se desarrollan materias de sesgo biofísico, como “Biomateriales”, “Biomecánica”, y “Bioinstrumental”. Encontramos, además, disciplinas orientadas a la

problemática médico institucional, como “Ingeniería Hospitalaria” y las que abordan cuestiones de tipo médico instrumental, como “Radioprotección”, “Radioterapia”, “Medicina Nuclear” y “Robótica”. Aparecen también disciplinas asociadas a la problemática del medio ambiente, como “Higiene, Seguridad y Saneamiento” y “Gestión Ambiental”, y las vinculadas con la economía o la gestión.

Respecto a cuestiones socio-éticas, se observan en algunos planes materias de enfoque social, como “Introducción a la Ingeniería” y “Tecnología, Ciencia y Sociedad”, pero ninguna con específicos contenidos asociados a la ética en general o a la bioética en particular. En algunos planes, ya avanzada la carrera y con carácter optativo, figuran asignaturas de mayor profundidad: “Introducción al Estudio de la Cultura y la Sociedad”, “Epistemología”, “Historia de la Ciencia”, “Ética y Ejercicio Profesional”. En el Plan de Estudios 2013 de una nueva carrera, la Licenciatura en Bioinformática de la UNER, se ha incorporado “Bioética” como asignatura de 4º año, no así en la carrera de Bioingeniería de la misma Universidad, que se viene desarrollando desde 1966.

Por otra parte, si bien las referencias explícitas a la bioética en los planes estudiados son escasas, surge del análisis de las entrevistas a especialistas en el área que la problemática bioética algunas veces es abordada transversalmente en disciplinas de tipo científico-tecnológico. Algunos entrevistados parecen equiparar la distinción entre la ética como lo regulado por normas, reglamentos o leyes (aquello que se resuelve a nivel de lo legal/legítimo o ilegal/ilegítimo) y la ética como forma de pensar/actuar, con la diferencia entre la ética como asignatura o embebida en varias/todas las del ciclo profesional.

Se manifiestan referencias a modalidades usuales de la enseñanza de la ética profesional en ingeniería en otros países, a través del estudio de casos analizados a la luz de los códigos de conducta de colegios y asociaciones. Algunas opiniones se debatían entre la validez de ilustrar relatos de errores y sus tremendas repercusiones para incursionar, desde esta motivación, al estudio de las normativas y la convicción de que las actitudes éticas se aprenden, en definitiva, por “endoculturación”. Esto es, que la identidad profesional se conforma desde lo vivencial y acorde al modelo de docentes en el marco de la formación y colegas en las instituciones de ejercicio y desempeño, en paralelo a lo que refiere Stappenbelt (2012).

Más allá de lo explícito en los discursos de los entrevistados, el enfoque transversal permite el abordaje en espiral de las cuestiones éticas, en un estudio sucesivamente más amplio y profundo de notorias ventajas respecto del “vertical”. La ventaja central es que de incluir como asignatura la ética o la bioética en los inicios de la carrera, lo que podría darle contexto y motivo a las problemáticas a estudiar estaría limitado al horizonte inicial de lo que entonces fuera observable para el estudiante y el alcance, conceptual e instrumental, se vería acotado notablemente. De dejar esta asignatura para el final, solo la capacidad de dar sentido retrospectivamente a lo estudiado desde el punto de vista ético, permitirá la problematización de cuestiones previas.

La presencia transversal de la (bio)ética evade las restricciones mencionadas aunque mantiene como desventaja la vacancia de responsabilidad didáctica específica de “institucionalizar” lo que cursó transversal y, desde el punto de vista de la dialéctica herramienta-objeto, es notoria la carga en el polo instrumental y desbalance en el dedicado a la construcción y estudio del objeto. Otra de las causas concurrentes a preferir el abordaje transversal a la incorporación vertical podría encontrarse en la necesidad de evitar la sobrecarga de horas en una carrera que requiere formación diversificada tiene que cumplir con el conjunto de estándares para la acreditación fijados por el mencionado artículo 43 de la Ley de Educación Superior (LES). Estándares de tanto detalle, extensión y profundidad que por un lado dejan poco margen de maniobra a la definición diferenciada de los Planes de Estudio de cada Universidad tornándolos prácticamente homogéneos y, por el otro, establecen un recorrido en común muy amplio, con otras carreras de ingeniería.

Lo que podría ocasionar, como reacción, la de atenerse a lo pedido y evitar sumar horas y, por tanto, años de estudio derivados de asignaturas específicas como la (bio)ética. Esto implicaría que en la definición de planes se estaría más próximo a acatar las definiciones internas - ministeriales- que a necesidades pedagógicas o propias de la formación o a interpelaciones sociales y/o de instituciones vinculadas a las prácticas en salud e ingeniería.

Los planes resultantes, por ende, además de la carga horaria mínima prevista por el artículo 42 de la LES- registran, a veces “literalmente”, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica establecidos hace más de década y media por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Como el problema central del currículum es el problema de selección, surgen categorías que la orientan como, a decir de Feldman (1999), las de “básico, general, especializado, orientado, aplicado” solo que, lo “básico” añade una perspectiva adicional a las habituales. Porque, siguiendo al autor mencionado, “básico quiere decir varias cosas” en el currículum:

- El problema de lo básico, en el plan de estudios refiere a la formación más que a una epistemología. Lo que no obvia las consideraciones epistemológicas vinculadas al currículum sino que implica que toda reflexión que se haga desde lo curricular sobre el conocimiento, se hace desde el punto de vista de los propósitos de formar “en cierto campo de actividad o conocimiento”;
- Se puede pensar lo básico en términos de secuencia, como “lo mínimo imprescindible” para que los destinatarios pasen a ser lo que tienen que ser.

Lo mínimo que se tiene que conocer, lo que se tiene que saber hacer para contar con capacidades para elegir y dirigir la acción y actitudes profesionales del egresado. En ese sentido, lo básico tiene más bien un rol instrumental con respecto a lo futuro;

- La tercera acepción, es la de lo básico como fundamento, como las ciencias de base., qué hay que saber primero para saber otra cosa después.

En cuanto al conjunto de restricciones que los estándares especifican, aparece otra acepción de “lo básico” como lo mínimo indispensable para cumplir con lo que el organismo de acreditación indica. En ocasiones, esta es la base y el techo de un currículum que se completa con tradiciones, consensos y condiciones de confusa visibilidad cruzadas con las que pueden explicitarse desde lo profesional y pedagógico. Sobre todo porque, atendiendo al primer principio que elaborara en 1988 la comisión para el estudio de los contenidos de la enseñanza, presidida por Pierre Bourdieu y Francois Gros, la introducción de nuevos conocimientos (impuestos por los avances de la ciencia y los cambios económicos, tecnológicos y sociales), debiera compensarse con una supresión concomitante. Si no es posible suprimir contenidos que son los exigidos por los estándares, no parece posible incorporar nuevos elementos: los

estándares despliegan una extensión tal de los planes de estudio, que no es dable, sensatamente, sobrepasarla.

Vale destacar que parte de las restricciones que se conjugan con lo “mínimo”, parten de normativas muy previas, a lo que fijan los estándares. Por caso, las que establece el “Encuadre General de los Nuevos Planes de Estudio de las Carreras de Ingeniería” por Resolución del Consejo Superior, en 1986. Más o menos restrictivas son las condiciones que fijan el “Encuadre” efectivo, el instituido por usos y costumbres, ese que circula de boca en boca. La diferencia entre los condicionamientos nominales y los circulantes cabe develarse porque obra invisible para los agentes y los actores. Se podría especular que este tipo de disparidades desencadenan un clima confusional que es arduo remontar cuando se intenta que lo deliberativo sea el eje de los debates respecto de los planes, los nuevos y/o de las modificaciones en los vigentes o de las actualizaciones de los contenidos curriculares.

## CONCLUSIONES

Tras este recorrido, persisten interrogantes abiertos.

Se los resume en las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los métodos y estrategias más adecuados para incorporar y llevar a la práctica la enseñanza de la bioética en carreras de Ingeniería de planes vigentes?
- ¿Hasta qué punto el obstáculo central que detiene la incorporación de la bioética, obra dentro de las determinaciones implícitas o la traba es la falta de consenso en el marco social de las facultades? En tal caso, dado que, al decir de Feldman (1999), “el consenso en un currículum universitario es clave” en tanto todo plan de estudios es, en definitiva, “producto de un acuerdo”, ¿qué impide lograrlo?
- ¿En qué medida el cambio involucrado en la incorporación de la bioética al currículum es resistido por la inercia de tradiciones que obran, a nivel institucional, más allá de los criterios de visibilidad incuestionable?

A partir de este estudio de caso, se podría concluir que las construcciones curriculares más que ceñirse a una racionalidad explícita y lineal, devienen de intensas tensiones entre lo visible y lo tácito, los conatos instituyentes y las tradiciones, los juegos de poder, las representaciones y reformas, las regulaciones de las normativas de control y el entusiasmo de las iniciativas, las restricciones presupuestarias y el despliegue de recursos, el amplio horizonte de expectativas y el estrecho margen de maniobra cotidiano. En un planteo de “Planes” que encuentra un modo de manifestarse desde y para docentes, estudiantes y graduados y, hacia esa sociedad que da cabida y territorio a cada universidad, para seguir una compleja dinámica en que lograr situarse y suceder.

## BIBLIOGRAFÍA

- Boccardo, P. (2009). *“Formación en bioética para estudiantes universitarios de Ingenierías y Ciencias de la Vida”*. *Revista Electrónica de Educación, Didáctica y Formación de Profesores*.
- Bourdieu, Pierre & Gros, Francois (1988). *“Principios para una Reflexión sobre los Contenidos de la Enseñanza”*. París: Ministerio de Educación Nacional Francés.
- Carrera, O. (2011). *“La Bioética y las Biotecnologías en Medicina”*. Disponible en: <http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/TrabajosLibresBioetica/22.%20La%20bioetica%20y%20las%20biotecnologias.pdf>
- Digilio, P. (2008). *“Comités hospitalarios de bioética y políticas públicas”*. Capítulo 8 de *Ética y gestión de la investigación biomédica*, S. Rivera (comp.). Buenos Aires: Paidós.
- Ertas, A. y Jones, J. (2013). *“The Engineering Design Process”*. New York: John Wiley & Sons.
- Escobar Triana, J. (2007). *“Bioética, cuerpo humano, biotecnología y medicina del deseo”*. *Revista Colombiana de Bioética*.
- Feldman, Daniel (1999). *“El currículum como proyecto formativo integrado”*. Seminario Taller El Currículum Uni-versitario Editorial Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- Gray, Ch. (2002). *“Cyborg citizen”*. Londres: Routledge.
- Hanegan, N.; Price, L. y Peterson, J. (2008). *“Disconnections between teacher expectations and student confidence in Bioethics”*. *Science and Education*.

- Lozano, F. (2003). "Ethical Responsibility in Engineering: Fundamentation and Proposition of a Pedagogic Methodology". Ponencia presentada en la International Conference on Engineering Education, Valencia, España, Julio 2003.
- Martin, M. y Schinzingler, R. (1989). "Ethics in Engineering". New York: McGraw-Hill.
- Montoya, D. (2007). "Nuevas necesidades en ingeniería para el desarrollo de la biotecnología". *Revista Colombiana de Biotecnología*.
- Obando, D. (2010). "La Bioética en el sector de la educación superior". *Revista Electrónica Facultad de Ingeniería*, 4(2), 248-260.
- Ocelli, M.; Malin Vilar, T. y Valeiras, N. (2011). "Conocimientos y actitudes de estudiantes de la ciudad de Córdoba (Argentina) en relación a la Biotecnología". *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*.
- Pitt, J.C. (2000). "Thinking About Technology, Foundations of the Philosophy of Technology". New York: Seven Bridge Press.
- Rodríguez Córdoba, M.; Pantoja Ospina, M. y Salazar Gil, V. (2010). "Educación ética en Ingeniería: propuesta desde el currículum oculto". *Revista Educación en Ingeniería*, N° 9, 104-116.
- Ruiz, P. (2013). "Una Universidad para nuestro tiempo". *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, N° 42, 2012, 53-74, re-impreso en *Redipe Virtual* 826, agosto de 2013.
- Sánchez, G. (2009). "Accidentes fatales en radioterapia". Ponencia presentada en las 4ª Jornadas de Protección Radiológica del Paciente, Buenos Aires.
- Siqueira, J. (2006). "Modelos de educación en Bioética".
- Soberón Kuri, R. y Neri Vela, R. (1980). "El ingeniero en electricidad y electrónica: ¿Qué hace?". México: Alhambra Mexicana. *Journal of Technology and Science Education*.
- Stappenbelt, B. (2012). "Ethics in Engineering: Student Perceptions and their Professional Identity Development. School of Mechanical", *Materials and Mechatronic Engineering*, University of Wollongong Press, Australia.
- Taba, H. (1974). "Elaboración del Currículum". Buenos Aires. Editorial Troquel.
- Vidal, S. (2007). "Aspectos éticos de la investigación en seres humanos".
- Zambrano, C. (2007). "Cuerpos, tecnologías y bioética y culturas-Dilemas culturales". *Revista Colombiana de Bioética*.



---

<sup>92</sup> Advancing HealthTech for Humanity Virtual Blockchain Workshop

<sup>93</sup> Vale destacar, entre otros ejes de la convocatoria, el de creación virtual entre pares y el de la colaboración plural para la innovación, transcrita en inglés a continuación; Collaborative Innovation. This virtual workshop welcomes healthcare practitioners, researchers, scientists, patient advocates, incentive designers, developers, students, and entrepreneurs interested in making an impact towards some of the real challenges in healthcare today. Workshop challenges focus on areas such as: patient anonymity, addressing the problem of counterfeit medicines, healthcare fraud and abuse, and other intriguing problems.

<sup>94</sup> La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (1995) fija cuatro bases de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir en sociedad.

## Transformaciones en los Planes de Estudio (Curriculum) de Ingeniería Agronómica en la década del noventa. Los casos de FAUBA, FCA-UNC y FCAyF-UNLP

❖ MENDIZÁBAL, AGUSTINA<sup>1</sup> | agustina\_mendizabal@hotmail.com

❖ COSCARELLI, MARÍA RAQUEL<sup>2</sup>

❖ HANG, GUILLERMO M.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> FCAyF- Becaria UNLP, Argentina.

<sup>2</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, Argentina.

<sup>3</sup> Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales-UNLP, Argentina.

### RESUMEN

Durante los años noventa agencias internacionales de crédito como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo promovieron una “agenda de modernización” que incentivó la disminución de subsidios estatales para educación y ciencia; el control selectivo estatal en la distribución de recursos financieros; la promulgación de la Ley de Educación Superior (N°24.521/95), vigente hasta la actualidad; y la creación de órganos para evaluar y acreditar las instituciones universitarias, como la Secretaría de Políticas Universitarias y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Existe además otro aspecto del neoliberalismo que se mantiene intacto: el modelo agrario de agricultura industrial.

En aquel período algunas Facultades de Ciencias Agrarias, Agropecuarias y Agronomía estaban procesando cambios curriculares para adaptar sus perfiles y contenidos a las nuevas realidades del sector agropecuario, aunque con diferencias temporales y en la forma de implementación.

Se presentarán tres casos de estudio: modelo “para los agronegocios” de la Facultad de Agronomía-Universidad de Buenos Aires (FAUBA), en consonancia con las políticas de los '90; modelo en contraposición al contexto neoliberal, y gradualista en sus transformaciones, de la

Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales-Universidad Nacional de La Plata (FCAyF-UNLP); y modelo “con cambios trascendentales en la orientación conceptual-metodológica”, previo a los noventa, de la Facultad de Ciencias Agropecuarias-Universidad Nacional de Córdoba (FCA-UNC). Se coincide con Adriana Puiggrós (2006), en que recorrer la historia de la educación, historias universitarias, biografías, permite tomar distancia de urgencias presentes, y posibilita imaginar futuros. Para Jurjo Torres Santomé (1998), la política educativa no puede ser comprendida descontextualizada del marco sociohistórico en el que cobra significado.

En el caso de las ciencias agronómicas Díaz Maynard & Vellani (2008) presentan el contexto de la “revolución verde” en el que se ha desarrollado su enseñanza, dominadas por el paradigma físico-mecánico, el método reduccionista, el positivismo.

Alicia De Alba (1995, 2007) propone abordar la relación entre sujetos de la determinación curricular y transformaciones de los curricula en las universidades públicas. Presenta el proceso de determinación curricular, para ser estudiado a la luz de la complejidad de procesos sociales en general.

El trabajo propone describir y analizar los procesos de adaptación o resistencia de las carreras de Ingeniería Agronómica de FAUBA, FCA-UNC y FCAyF-UNLP, a través de transformaciones en los curricula, en relación al contexto neoliberal productivo y educativo, durante el período 1989-1999; con el objetivo de visualizar la trayectoria de las Ciencias Sociales en las carreras en estudio. La estrategia de investigación se basa en la corriente cualitativa (secuencia de procesos). El diseño de investigación elegido es el estudio de caso. Descansa fuertemente en entrevistas (a docentes, graduados, alumnos, productores) planteadas alrededor de pocos conceptos o ideas, las que se van desarrollando a lo largo del trabajo de campo.

**PALABRAS CLAVE:** Ingeniería Agronómica, Planes de Estudio, Ciencias Sociales

## INTRODUCCIÓN

### Interés por el problema, objetivo y las preguntas planteadas

El trabajo que se presenta se basa en el proyecto de tesis doctoral aprobado, del Doctorado en Ciencias Agrarias y Forestales de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata, y los primeros avances de investigación.

En las últimas décadas el mundo rural a nivel global ha experimentado profundas transformaciones económicas, sociales, políticas, culturales y ambientales originadas, en buena parte, por la implementación de los diferentes modelos de desarrollo. Algunas de las consecuencias de estas transformaciones son: crisis alimentaria, energética, ambiental y social, vinculadas a la pobreza y a la seguridad y soberanía alimentaria. En Argentina, el sector agroalimentario se presenta como una de las actividades fundamentales de su estructura económica, tal como puede verse reflejado en su desarrollo económico histórico, y presenta características sumamente variadas, por lo que su estudio implica diversos desafíos.

La mayor parte de las facultades de ingeniería agronómica (incluida la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba, y excepto la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata y la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, que datan de principios del siglo XX) fueron creadas durante el período de mayor expansión de la modernización de la actividad, a partir de la década de 1960. En esa época, y aún en la actualidad, existen múltiples sistemas de producción en los cuales es posible que se desempeñe el/la futuro/a profesional. Sin embargo, se consideraba implícitamente, en todas las facultades del país, que existía un único modelo de modernización de la actividad. De hecho, se pensaba que las innovaciones tecnológicas podían ser adaptadas a cualquier sistema, más aún a todos los productores de una misma región. En otras palabras, no se cuestionaba la supuesta unicidad del mundo agropecuario en cuanto a compartir el mismo horizonte de desarrollo y la misma lógica tecnológica, y lo mismo se pensaba del mundo forestal (Albaladejo et al, 2012).

En los inicios y durante la creación de las carreras de agronomía, los Planes de Estudio se componían principalmente de ciencias físicas y biológicas, y de disciplinas que respondían a la

intención de aplicar los principios básicos al proceso productivo, fundados en una práctica pedagógica de carácter verbalista y enciclopedista. Generalmente, los egresados desarrollaban una disposición fundamentalmente tecnológica, sin mayor preocupación sobre la dimensión real de procesos complejos, no sólo técnicos sino también económicos y sociales. Esta enseñanza, así como también la investigación, correspondían a una producción signada por “paquetes tecnológicos”, destinados a cubrir áreas agrícolas diversas y extensas de países muy diferentes. Su apogeo lo constituyó la denominada “revolución verde”, apoyada sobre una singular concentración de recursos económicos y capacidad técnica en centros internacionales de investigación agrícola (Díaz Maynard & Vellani, 2008).

Durante la década del noventa agencias internacionales de crédito como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) promovieron una “agenda de modernización” que incentivó la disminución de subsidios estatales para la educación y la ciencia; el control selectivo del Estado en la distribución de recursos financieros; la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES N° 24.521/95), vigente hasta la actualidad; y la creación de órganos o agentes centrales para evaluar y acreditar las instituciones universitarias, como la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Una de las tareas básicas de la CONEAU es realizar los procesos evaluativos conducentes a la acreditación de las carreras de grado declaradas de “interés público”. Según la LES son aquellas cuyo ejercicio *“pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”*.

Existe además otro aspecto del neoliberalismo que se mantiene intacto: se trata del modelo agrario, de agricultura industrial, impulsado durante el período de apogeo del modelo neoliberal. Éste se manifiesta, entre otros factores, con el auge del cultivo de la soja, ya que a mediados de los noventa se libera al mercado como cultivo transgénico. En efecto, a partir de este desarrollo, la Argentina se transforma en uno de los principales países del tercer mundo en el que se impulsan los cultivos transgénicos. Todo ello de la mano de la siembra directa, la semilla RR resistente al glifosato, y con las empresas transnacionales como sus principales favorecidas. Asimismo, los ajustes estructurales de corte neoliberal aplicados a la economía

incidieron sobre el sistema agroalimentario en su conjunto y muy especialmente sobre el sector agropecuario que lo integra (Teubal 2006; Barsky & Dávila, 2008).

En lo que se refiere a la modalidad de educación agropecuaria, parece conformar un subsistema educativo propio, que tiene un objeto epistemológico concreto: lo rural y lo agropecuario, y posee actores y prácticas específicas dentro de la educación en general y la técnica agropecuaria en particular. Los establecimientos educativos con orientación agropecuaria - desde la escuela rural y agropecuaria hasta las Facultades de Ciencias Agrarias, Forestales, Veterinarias- actúan en la interfaz entre dos sistemas complejos y heterogéneos: el sistema educativo y el productivo, que forma parte del “sector agropecuario” (Plencovich et al, 2012).

El trabajo propone describir y analizar los procesos de adaptación o resistencia de las carreras de Ingeniería Agronómica de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (FAUBA), de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba (FCAUNC) y de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata (FCAyF-UNLP), a través de transformaciones en los currícula, en relación al contexto neoliberal productivo y educativo, durante el período 1989-1999; con el objetivo de visualizar la trayectoria de las Ciencias Sociales en las carreras en estudio.

Algunas de las preguntas que emergen a partir de la revisión y contextualización realizada, y en relación al objetivo de estudio, son:

*¿Cómo cambiaron los Planes de Estudios de las carreras de Ingeniería Agronómica de las unidades académicas en estudio desde los años noventa?*

*¿Cómo incidieron esos cambios en el perfil profesional?*

*¿Cuáles son las prioridades y decisiones a tener en cuenta en la selección, diseño, desarrollo y evaluación de los currículum?*

*¿Qué se define y por qué, como contenidos seleccionados en el currículum?*

*¿Cuál es la relación entre las políticas agropecuarias y las políticas para instituciones educativas del sector?*

*¿Qué grupos sociales y colectivos políticos respaldan los planes de estudio?*

*¿Quién puede “legitimar” los objetivos y contenidos de la educación: la gestión, las empresas, el profesorado, el alumnado?*

## DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### Las perspectivas conceptuales

El marco teórico propuesto surge de la elección de enfoques, conceptos y autores y autoras revisados que, en parte, se presentan a continuación. Cabe destacar que se trata de una primera aproximación y que puede ser sujeto a reformulaciones, en consonancia con el diseño de investigación elegido para la tesis, que se explica en el apartado metodológico.

Muchos profesionales de la educación han elegido transmitir modelos sin pasado y sin futuro, sin cuestionamientos ni fracturas. Recetas. Respuestas a problemas que nunca se plantearon como tales o supuestas soluciones que, en realidad, solamente contienen la mención de algún problema. Ese esquematismo pretende desprender a los sujetos del sentido de los saberes. Pero un buen antídoto para la inútil búsqueda de la des subjetivación de la educación es su historización, a la que se suscribe en el planteo de este estudio. Se coincide con Puiggrós (2006), en que recorrer una y otra vez la historia, la historia de la educación, las historias universitarias, locales, las biografías, en distintas direcciones, permite tomar distancia de las urgencias presentes, y darnos la posibilidad de imaginar futuros. Para Jurjo Torres Santomé (1998), en la misma línea que Puiggrós, la política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco sociohistórico concreto en el que cobra auténtico significado.

Como cualquier otro modelo, el modelo educativo, se ha desarrollado en una época histórica concreta; sus peculiaridades y características específicas, responden a circunstancias culturales, económicas y políticas de otros momentos de la historia de la humanidad. En el caso de las ciencias agronómicas Díaz Maynard & Vellani (2008) presentan el contexto en el que se ha desarrollado su enseñanza, dominadas por el paradigma físico-mecánico, el método reduccionista, el paradigma positivista, que abarcan en general a la biología y sus aplicaciones. La docencia y la investigación se caracterizaban por promover recetas y se correspondían con una producción suscripta a los “paquetes tecnológicos”. Su apogeo lo constituyó la revolución verde, apoyada sobre una singular concentración de recursos económicos y capacidad técnica

en centros internacionales de investigación agrícola, financiados principalmente por fundaciones con sede en Estados Unidos.

Alicia De Alba (1995, 2007) plantea para los y las profesionales que desarrollamos tareas en las universidades públicas, la obligatoriedad de llevar a cabo un esfuerzo de contextualización y una reflexión obligada respecto de los currícula universitarios ante los retos del siglo XXI. Algunos de los aspectos que se plantean son la ausencia de una utopía social, a diferencia del siglo pasado, en el que se presentaban utopías, aunque contradictorias y contrapuestas, el progreso capitalista basado en el libre mercado y el socialismo, que prometían la resolución de los grandes problemas de la humanidad. A su vez la situación límite en relación a la crisis ambiental y la amenaza nuclear. Por otro lado el impacto de la tercera revolución industrial, entre otros elementos.

Con la contextualización presentada propone abordar la problemática de la relación entre sujetos de la determinación curricular y transformaciones de los currícula en las universidades públicas. Presenta el proceso de determinación curricular como un proceso en esencia social, que puede comprenderse a la luz de la complejidad de los procesos sociales en general. El proceso de determinación curricular se produce a través de los procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se ha de propiciar a través de un currículum específico. La noción de grupos o sectores es insuficiente, por lo que se presenta la noción de sujeto social, que se caracteriza por tener conciencia histórica, esto es saberse parte de un grupo o sector que suscribe determinado proyecto social. Así, en el campo del currículum podemos hablar de sujetos sociales del currículum, dentro de los cuales se encuentran los sujetos de la determinación curricular.

### **Las definiciones metodológicas**

El trabajo que se está desarrollando se basa en el estudio de tres casos, tres unidades académicas, la Facultad de Agronomía de la UBA, la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la UNC y la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP y, dentro de ellas, las reformas curriculares de la década del noventa, que contaron con la participación de los grupos



académicos integrados por docentes, graduados/as y estudiantes, y otros actores, como por ejemplo, los productores y productoras.

La estrategia de investigación se enmarca en la corriente cualitativa (secuencia de procesos). Según diferentes autores y autoras (Mason, Marshall, Rossman, Silverman, Maxwell, Flick), presenta tres rasgos comunes: está fundada en una posición filosófica interpretativa, está basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social que lo producen, y está sostenida por métodos de análisis y explicación, que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. Los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son los datos, cuyas fuentes más comunes son las entrevistas y la observación; los diferentes procesos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías, y los informes escritos o verbales (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El diseño de investigación elegido es el estudio de caso. Se fundamenta en un análisis de las relaciones entre muchas propiedades o variables concentradas en una sola unidad o caso, lo que ha dado lugar a diversas estrategias de abordaje encaminadas a la búsqueda de múltiples fuentes de evidencia (Yin, 1993 citado por Marradi, Archenti & Piovani, 2012). Descansa fuertemente en entrevistas planteadas alrededor de unos pocos conceptos o ideas, las que se van desarrollando a lo largo del trabajo de campo. Tiene fuerte orientación holística, interpretativa y descriptiva en la cual el detalle y la particularidad no pueden ser dejados de lado. Su propósito es analizar los fenómenos y procesos sociales, prácticas, instituciones, y patrones de comportamiento, para desentrañar los significados construidos alrededor de ellos, en un contexto o entorno que puede ser de redes de relaciones sociales, sistemas de creencias, etc. (Sautu, 2003).

**Las técnicas elegidas, en concordancia con la estrategia y el diseño planteado, son:**

- Análisis de contenido (Marradi, Archenti & Piovani, 2012) de fuentes secundarias complementarias, y específicas de las unidades académicas, como: resoluciones oficiales del Ministerio de Educación, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Consejos Directivos; anteproyectos curriculares, planes de estudios de las carreras de Ingeniería Agronómica; programas de asignaturas, entre otras. Dado que los

análisis de contenido se trata de una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, filmados, también podrá ser considerada para analizar las transcripciones de las entrevistas que se proponen.

- Entrevistas en profundidad, personales y virtuales, semiestructuradas (Marradi, Archenti & Piovani, 2012) a docentes de cursos representativos de diferentes áreas disciplinares, directores de departamento, funcionarios de las gestiones, estudiantes, graduados de distintas épocas (diferentes Planes de Estudio), representantes de instituciones empleadoras y agricultores. Se trata de una herramienta especialmente aplicable para el caso, ya que se intenta reconstruir acciones pasadas, estudiar representaciones sociales y discursos de grupos o colectivos.

**Las áreas o dimensiones de análisis que a priori caracterizan esta investigación son:**

- Contexto socio-histórico general, y las políticas implementadas en el sector agroalimentario.
- Sistema educativo orientado hacia el sector agropecuario, específicamente políticas en el nivel superior universitario.
- Carrera de Ingeniería Agronómica, de las unidades académicas elegidas, y en particular, los Planes de Estudio (curriculum), así como sus procesos de cambio.
- Peso relativo de las áreas temáticas en los Planes de Estudio, cursos y su agrupación en Departamentos, en especial teniendo en cuenta las disciplinas de las Ciencias Sociales.
- Los cambios y la propuesta político-educativa de los Planes de Estudio, y su correspondiente perfil profesional.

Por último, se quiere plantear que se considera que es posible planificar inicialmente el trabajo de investigación. Sin embargo, durante el proceso, siempre existen elementos que no pueden anticiparse, generando modificaciones que conllevan al replanteo de las posiciones y métodos (Strauss y Corbin, 1990 citados por Vasilachis de Gialdino, 2006).

## CONCLUSIONES

### Análisis y avances

Durante los años noventa algunas Facultades de Ciencias Agrarias, Agropecuarias y Agronomía estaban procesando cambios curriculares para adaptar sus estructuras académicas y sus planes de estudio a las nuevas realidades del sector agropecuario y las demandas profesionales, aunque con diferencias temporales y en cuanto a la forma de implementación.

En la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (FAUBA) se plantearon dos ciclos, en función de los lineamientos de la Reforma Curricular de la UBA (1995), que establece la división de los estudios de grado en ciclos con diferente nivel de articulación entre Facultades. El primero de dos años y otro de dos años y medio, con un trabajo final integrador y la figura del tutor de estudios. Las asignaturas se dictarían a dos niveles: mayor y menor, con diferentes metodologías, más que con contenidos diferentes. El "Plan 1999" estaría dotado de mayor flexibilidad con tres o más orientaciones, entre ellas Producción Vegetal, Producción Animal y Economía (Bodega et al, 1998).

Por otro lado, y en un período previo, entre los años 1984 y 1986, en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba (FCA-UNC), tomaban fuerza en el diagnóstico, para el cambio de plan de estudios, las ideas de falta de integración de los conocimientos adquiridos en los diferentes cursos y su aplicación a realidades concretas. Es así que se elaboró e implementó un nuevo plan impulsado por decisiones políticas de las autoridades a cargo. El "Plan 1984" comprende un período mínimo de cinco años, con tres etapas básicas: la primera de observación, para que el alumno tome contacto temprano y sistemático con el medio rural para problematizarlo; la segunda etapa, de tres años, de fundamentación y profundización de conocimientos sobre los factores y procesos relacionados con la producción, integrada por tres áreas de estudio: el conocimiento lógico-formal, el biológico-ecológico y el socioeconómico; y en la etapa final se orientaría al alumno para que structure, en una síntesis propia, las relaciones fundamentales entre los diversos componentes agronómicos de modo tal, que le permitan elaborar y abordar la observación,

análisis y planteamiento de sistemas productivos, tanto a nivel de empresas, como a nivel regional (Díaz Maynard & Vellani, 2008).

En la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la Universidad Nacional de La Plata (FCAyF-UNLP), en 1998 se discutió y aprobó “en tiempo récord” un nuevo Plan de Estudios (identificado como “Plan 7”), que presenta características contrapuestas al marco de los noventa. Se produce esta reforma luego de más de treinta años en los cuales se había mantenido el mismo Plan, salvo leves modificaciones. Si bien el Plan 7 contemplaba la cuatrimestralización de todas las materias, la posibilidad de promoción sin examen final de las mismas y la realización de un trabajo final para la graduación, como cambios sustantivos, no proponía en su base cambios estructurales en el sistema de enseñanza aprendizaje, así como tampoco una adecuación de las tareas de los docentes al nuevo curriculum. En el Plan aprobado, se incluyen “de manera sorprendente” dos nuevas asignaturas de carácter obligatorio, Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, como instancia de integración sincrética; y Agroecología, con una mirada alternativa al modelo agronómico hegemónico y convencional. A su vez, con la inclusión del Taller de Sistemas de Agriculturas Sustentables (TSAS), bimestral de 5º año, se buscaba dar solución a los problemas de falta de integración que presentaban los alumnos en su formación (Hang, 2014; Larrañaga, 2014).

En la actualidad los Planes presentados ya no se encuentran vigentes, ya que en los últimos años, en el marco de las actividades de evaluación y acreditación, entre otros aspectos, se aprobaron nuevos Planes de Estudios en las tres carreras antes mencionadas, sobre los que se realizarán algunas consideraciones que aporten a la investigación.

En resumen, a los efectos de esta reseña, se han presentado tres casos de estudio: modelo “para los agronegocios”, en consonancia con las políticas de los ‘90 (FAUBA); modelo en contraposición al contexto neoliberal, y gradualista en sus transformaciones (FCAyF-UNLP); y modelo con “cambios trascendentales en la orientación conceptual y metodológica”, previo a los noventa (FCAUNC). En relación a las tres carreras en estudios, se acuerda con Stake (1994, citado en Marradi, Archenti & Piovani, 2012) cuando sostiene que el estudio de caso no se trata de una opción metodológica, sino de la elección de un objeto de estudio (el caso o los casos); es el interés en el objeto lo que lo define, y no el método que se utiliza. En este sentido

se han elegido casos que varían en aquellas características consideradas relevantes para responder al propósito de investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

Albaladejo, C.; Cieza, R. y Moreyra, A. (2012). *“Repensar la ingeniería frente a la diversidad de paradigmas tecnológicos”*. La implementación de un curso de integración para las carreras de ingeniero agrónomo y forestal en la Universidad de Nacional La Plata. FCAyF. UNLP. Argentina.

Barsky O. y Dávila, M. (2008). *“La rebelión del campo. Historia del conflicto agrario argentino”*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Bodega, J.L.; Cantamutto, M.; Di Giusto, D.; Novo, R.; Gesumaría, J.; Issaly, L.C.;...Estefanell, G. (1998). *“Foro de análisis de la educación superior agropecuaria. La reforma curricular en agronomía en Argentina”*. Propuesta de ocho decanos. Buenos Aires, Argentina.

De Alba, A. (1995). *“III Las perspectivas. En: Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas”*. Instituto de Investi-gaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina: Miño y Dávila Editores.

De Alba, A. (2007). *“Capítulo segundo. El curriculum en el contexto de la crisis estructural generalizada”*. En: Curriculum-Sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria. México: Plaza y Valdés Editores

Díaz Maynard A. y Vellani, R. (2008). *“Educación Agrícola Superior. Experiencias, ideas, propuestas”*. Serie temas de Enseñanza. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay.

Hang, G. M. (2014). Prólogo. En: G. Larrañaga (coordinador). *“Curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, una primera aproximación a la realidad. Teoría y metodología para una mirada problematizadora y crítica de los distintos componentes de la realidad agropecuaria y forestal”*. FCAyF- UNLP. Argentina

Larrañaga, G. (2014). *“Capítulo 2: El curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales”*. En: G. Larrañaga (coordinador). *Curso de Introducción a las Ciencias Agrarias y Forestales, una primera aproximación a la realidad. Teoría y metodología para una mirada problematizadora y*

*crítica de los distintos componentes de la realidad agropecuaria y forestal. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. UNLP. Argentina*

*Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2012). "Metodología de las Ciencias Sociales". Buenos Aires, Argentina: CENGAGE Learning.*

*Plencovich, M. C; Gally, M. E. y Rodríguez, A. M. (2012). "La revisión de estándares de acreditación como construcción de identidad y conocimiento: autopoiesis en la formación profesional del Ingeniero Agrónomo". Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires. IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. FCAYF. UNLP. Argentina.*

*Puiggrós, A. (2006). "Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente". Edición ampliada y actualizada. Buenos Aires, Argentina: Galerna.*

*Sautu, R. (2003). "Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación". Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumiere.*

*Teubal, M. (2006). "Expansión del modelo sojero en Argentina. De la producción de alimentos a los commodities". Realidad económica, N° 220. Argentina*

*Torres Santomé, J. (1998). "El curriculum oculto". Colección: Pedagogía Manuales. Madrid, España: EDICIONES MORATA.*

*Vasilachis de Gialdino, I. (2006). "La investigación cualitativa". En: Irene Vasilachis de Gialdino (Coordinadora). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa Editorial.*

## Articulación entre asignaturas de la Facultad de Ciencias Exactas: el Trayecto sobre microscopía

- ❖ KOZUBSKY, LEONORA<sup>1</sup> | kozubsky@biol.unlp.edu.ar
- ❖ DEL PANNO, TERESA<sup>2</sup> | kozubsky@biol.unlp.edu.ar
- ❖ SPERONI, FRANCISCO<sup>3</sup> | kozubsky@biol.unlp.edu.ar
- ❖ MORCELLE, SUSANA<sup>4</sup> | kozubsky@biol.unlp.edu.ar
- ❖ CAPPANNINI, OSVALDO<sup>5</sup> | cappa@iflysisib.unlp.edu.ar

<sup>1-2-3-4</sup> Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas (UNLP), Argentina.

<sup>5</sup> Departamento de Física, Facultad de Ciencias Exactas (UNLP), Argentina.

### RESUMEN

Se presenta la generación, desarrollo y algunos resultados de una experiencia de articulación en curso, vertical y horizontal, entre asignaturas pertenecientes al Departamento de Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Una de las características distintivas de la misma estriba en que está centrada en la elaboración y puesta en funcionamiento de una propuesta de recorrido para el aprendizaje del uso de microscopio y de otros instrumentos ópticos necesarios para el desempeño profesional de varias carreras de la Facultad asociadas a salud, ambiente y tecnología. Los resultados alientan la continuidad del proceso emprendido, que implica el análisis y reformulación de recorridos de aprendizaje dando marco a modificaciones de los cursos comprendidos.

**PALABRAS CLAVE:** Microscopio, Aprendizaje, Articulación entre asignaturas, Equipo docente.

## INTRODUCCIÓN

Los planes de estudio universitarios se organizan usualmente según recorridos lineales donde la integración de conocimientos y la articulación entre asignaturas se suponen implícitas y garantizadas. La realidad de los cursos nos dice otra cosa: muchos conocimientos aparecen inconexos en nuestros estudiantes. El programa de cada materia comprende (por ejemplo, en cursos de Química, Física o Biología) unidades temáticas con propósitos formativos generalmente centrados en lo disciplinar más que en la profesión en cuyo plan están insertos (Dienstag, 2011). La articulación se discute al replantear institucionalmente esos planes conduciendo a cambios, sobre todo en correlatividades u orden de asignaturas. Es infrecuente que estos cambios abarquen los contenidos de cada curso. Menos aún a reconocer la necesidad de considerar el aprendizaje de algún contenido como resultado de un proceso que incluya un conjunto de asignaturas (Azzalis y otros, 2012; Bolender y otros, 2013; Husband y otros, 2014; Sun You y Delgado, 2014).

Por otra parte, identificar estructuras mediante instrumentos de observación exige interpretarlas desde un marco teórico específico: expresar sus características requiere no sólo de un conjunto de habilidades sino de interpretar lo observado desde los conocimientos que la teoría provee. Esta vinculación de conocimientos y destrezas exige tiempo de maduración además de ejercitación, es decir, un proceso que abarcará varias asignaturas.

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

El “Trayecto sobre Microscopía” surgió al identificar dificultades para describir preparados observados al microscopio en consultas a los alumnos de la cátedra de Anatomía e Histología, en el marco del asesoramiento del Espacio Pedagógico de la Facultad a esta cátedra y a la de Farmacobotánica, decidiéndose convocar a todas aquellas materias que involucraran observación al microscopio. Así en 2013 se iniciaron reuniones con docentes de Anatomía e Histología, Farmacobotánica, Biología, Hematología, Microbiología, Parasitología, Micología, Biología Vegetal, Química Clínica y Física II, integrantes de un recorrido de asignaturas involucradas en el aprendizaje del uso de instrumentos ópticos. El problema se reiteraba en



todas las materias presentes coincidiéndose en continuar estas reuniones desde una serie de afirmaciones: 1) constituir un trayecto para abordar microscopía en Ciclo Básico y Superior; 2) compartir y discutir el material sobre microscopía usado en cada asignatura; 3) identificar las necesidades del Ciclo Superior respecto de esta herramienta; 4) acordar la perspectiva del trayecto (consensuar lenguajes, establecer herramientas metodológicas necesarias y su inserción en el recorrido de enseñanza, establecer etapas e incluir actividades de microscopía en cada una); 5) articular el aporte de cada asignatura en la perspectiva acordada; 6) establecer modos de evaluación de logros durante el proceso de innovaciones en cada asignatura y del trayecto planteado.

La intención del Trayecto fue generar un ámbito de vinculación de docentes de las diferentes materias a los largo de las carreras de Farmacia y Licenciaturas en Bioquímica, Física Médica, Biotecnología y Biología Molecular, Óptica Ocular y Optometría y Ciencia y Tecnología de Alimentos. Cada docente expuso su problemática desde su percepción, experiencia y datos concretos provenientes de encuestas o exámenes. Esto permitió explicitar objetivos y actividades concretas desarrolladas por cada curso en torno al uso del microscopio y otros instrumentos, además de reflexionar sobre lo que presupone el uso de los mismos y la interpretación y descripción de cada preparado.

Exigió mucho tiempo y un nivel elevado de confianza entre los participantes evidenciar el alto grado de superposición en el trabajo con instrumentos ópticos en cada asignatura. Este proceso requirió de un intenso trabajo de coordinación (evidenciado por las consignas de trabajo y de discusión que se fueron proponiendo) además de la buena disposición de los participantes. Por ejemplo, algunas de las consignas iniciales fueron:

- ¿Qué debería hacer una persona para lograr usar un microscopio sin romperlo? (Esta pregunta se propuso responderla fuera del contexto de los respectivos cursos, pensando no en un estudiante universitario sino en un individuo cualquiera sin una formación particular).
- ¿Qué se está haciendo actualmente en su curso respecto a Microscopía y qué objetivos tienen propuestos?

Otras consignas o preguntas apuntaron a cuestiones algo más abarcativas como ¿qué significa “ver” un objeto? o ¿qué condiciones se requieren para describir una muestra?, planteadas en el transcurso de las reuniones.

Las discusiones se enfocaron en delinear un recorrido de aprendizaje a seguir, definiendo etapas necesarias a las cuales remitirse en los cursos para que cada uno cubriera aspectos de las mismas sin superponerse con otros. En este marco se propuso un Taller de Microscopía optativo para estudiantes de los primeros años, pero abierto a otros de años superiores, complementario del recorrido de aprendizaje de las asignaturas respectivas y que permitiera evaluar lo propuesto (Speroni y otros, 2015). El esquema del Taller se transcribe en la Tabla 1.

**Tabla 1. Esquema de encuentros propuestos para el Taller de Microscopía, con objetivos y actividades.**

Encuentro		Objetivos	Actividades
1	<i>Cuestión de tamaño</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el instrumento más adecuado para observar y describir cada muestra.</li> <li>- Vincular el tamaño a medir con el instrumento usado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación macroscópica: a ojo descubierto y con lupa</li> <li>- Observación con microscopio.</li> </ul>
2	<i>Perdamos el miedo al microscopio: el microscopio no “come”.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciarse en el manejo básico de un microscopio.</li> <li>- Elaborar registros escritos y gráficos de lo observado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comienzo de instrucción del uso del microscopio.</li> <li>- Se continúa con observaciones de estructuras unicelulares y pluricelulares</li> </ul>
3	<i>La luz nuestra de cada día.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obtener imágenes de calidad a partir de diferentes muestras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manejo de los objetivos con diferentes aumentos.</li> <li>- Empleo adecuado de la luz para diferentes preparados.</li> <li>- Familiarización con las diferentes opciones de luz y aumentos del microscopio.</li> <li>- Recorrido de un</li> </ul>

			preparado.
4	<i>Dime cómo eres y te prepararé diferente</i>	- Experimentar diferentes alternativas de preparación de muestras para su observación al microscopio/lupa.	- Observaciones de preparados sin montaje, preparados húmedos con y sin colorantes y tinciones permanentes, cortes. - Armado de preparados húmedos por los estudiantes. - Identificación de condiciones que debe tener el preparado. - Observaciones con materiales de diverso origen.
5	<i>A la búsqueda del tesoro</i>	- Identificar diferentes elementos en muestras reales.	- Mostrar imágenes en pantalla. - Desafío de encontrar los elementos mostrados en los preparados. - Trabajo con materiales diversos de los cursos
6	<i>Estamos arribando al final</i>	- Evaluar los conocimientos y habilidades adquiridas durante el desarrollo del taller.	- Entrega de materiales aleatorios, búsqueda de elementos diversos y descripción de lo identificado. - Balance final de los alumnos.

Los objetivos y actividades de cada encuentro del Taller fueron elaborándose a lo largo de las reuniones sistemáticas del grupo de asignaturas. En la primera propuesta realizada aparecieron solo las etapas, definidas a través de actividades crecientes en grado de complejidad. Los objetivos explicitados en la Tabla 1 fueron surgiendo del trabajo de discusión llevado adelante por el equipo de docentes de las asignaturas y reelaborándose en su transcurso. A esto se fueron añadiendo instrumentos de diagnóstico de diferentes cuestiones.

Una de las consignas utilizadas para este fin fue que cada asignatura explicitara qué saberes suponía tenían que haber incorporado los estudiantes antes de iniciar el curso respectivo. Esto dio lugar a que una de las asignaturas (Anatomía e Histología, de tercer año) elaborara una serie de preguntas:

**1) Explique brevemente si las siguientes proposiciones son verdaderas o falsas:**

- Todas las células de un elefante son necesariamente más grandes que las de un mosquito.
- Cuando en el microscopio óptico se usa un aumento mayor, conviene disminuir la intensidad de luz.
- Para obtener más información sobre una muestra, conviene comenzar a observar un preparado con el mayor aumento posible.

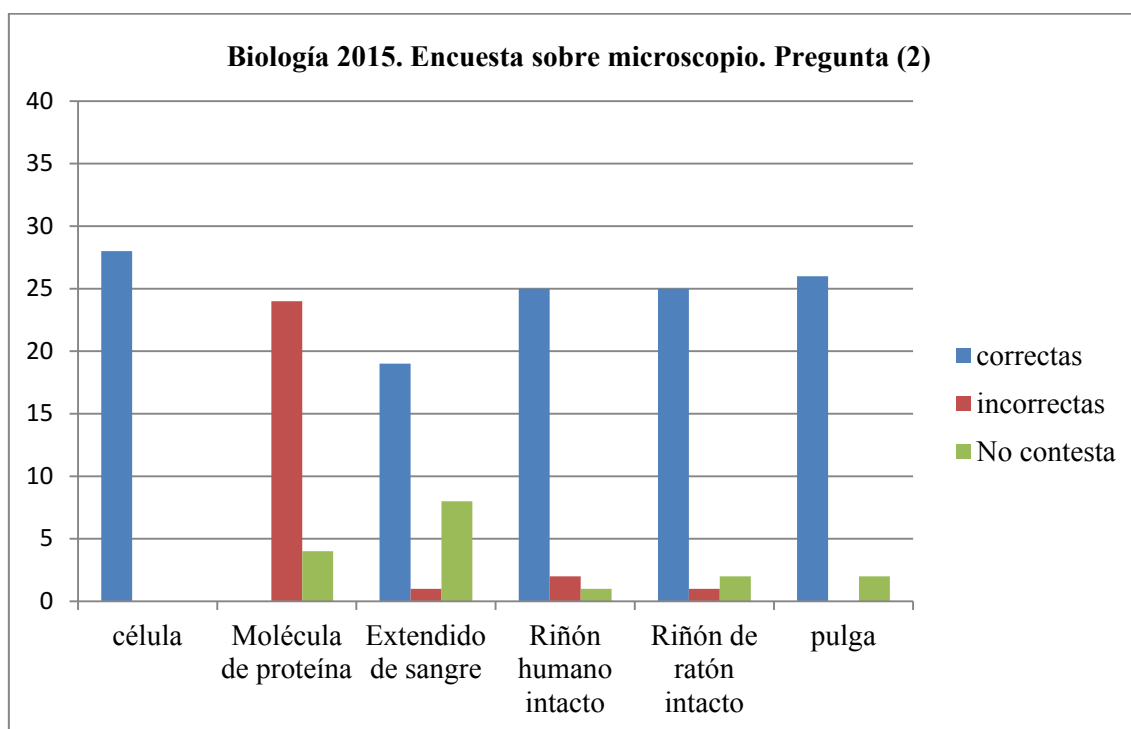
**2) Indique con qué instrumento (microscopio óptico, lupa u ojo desnudo) observaría cada una de las siguientes estructuras:**

- Una célula.
- Una molécula de proteína.
- Un riñón humano intacto.
- Un riñón de ratón intacto.
- Una pulga.

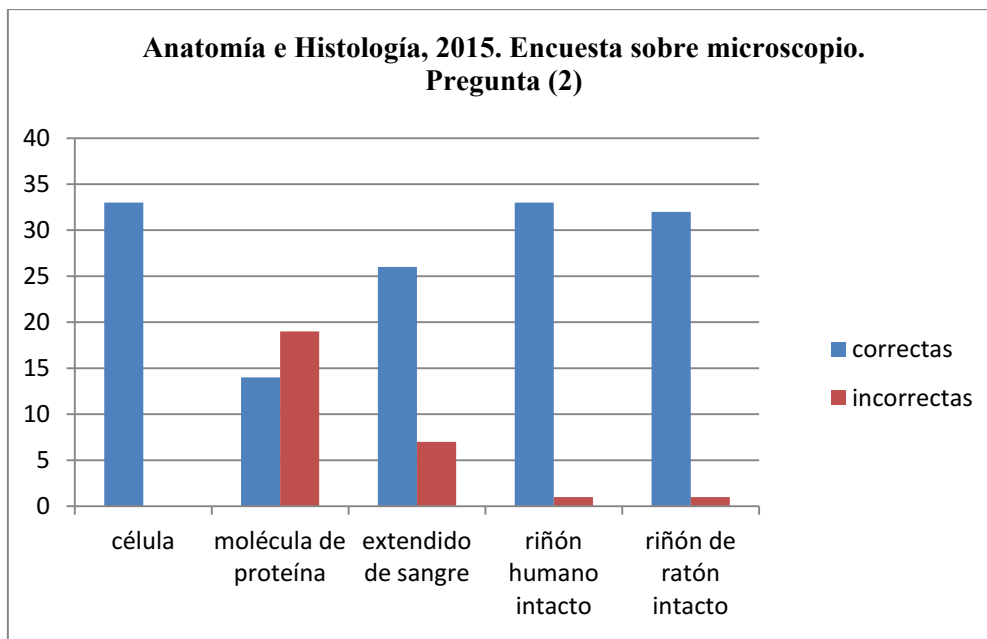
**3) Explique si cree que con alguna/s estructura/s tendrá problemas/inconvenientes para la observación.**

Ese instrumento fue considerado base para los otros cursos, que le agregaron una o más cuestiones vinculadas a contenidos que consideraban necesarios a su altura. Es decir, todas las asignaturas evaluaron como indispensable, a cualquier altura de las carreras, que cada estudiante evidenciara haber incorporado lo incluido en las cuestiones planteadas en la encuesta. Cada docente se encargó de encuestar a sus estudiantes (de modo anónimo)

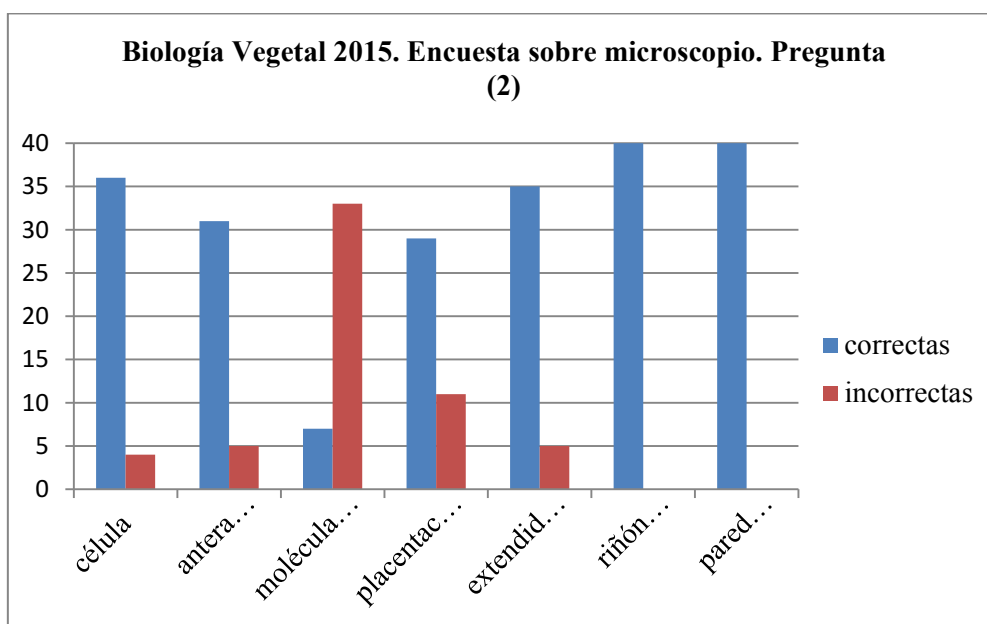
utilizando los instrumentos elaborados. Los resultados obtenidos reforzaron la hipótesis de que cuestiones muy básicas relacionadas con microscopía no habían sido asimiladas en ninguna de las etapas del recorrido de aprendizaje regular. Los resultados obtenidos para la pregunta 2 pueden visualizarse en las Figuras 1 a 5 (Speroni y otros, 2015). Los datos provenientes de las respuestas a las preguntas 1 y 3 (no mostradas en el presente trabajo) indicaron que los conceptos teóricos correspondientes a esas preguntas, a pesar de haber sido incorporados en la asignatura Biología, tenían una alta tasa de fracaso en su aplicación a cuestiones de microscopía.



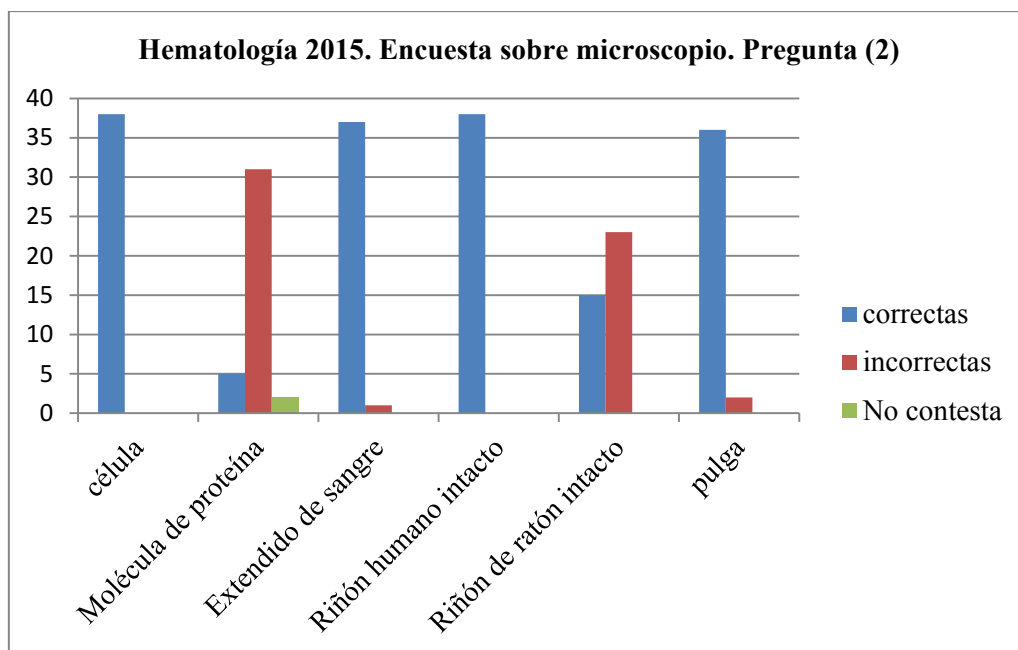
**Figura 1. Resultados de la pregunta 2 de la encuesta realizada en el curso 2015 de Biología (tercer semestre de las carreras de la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP).**



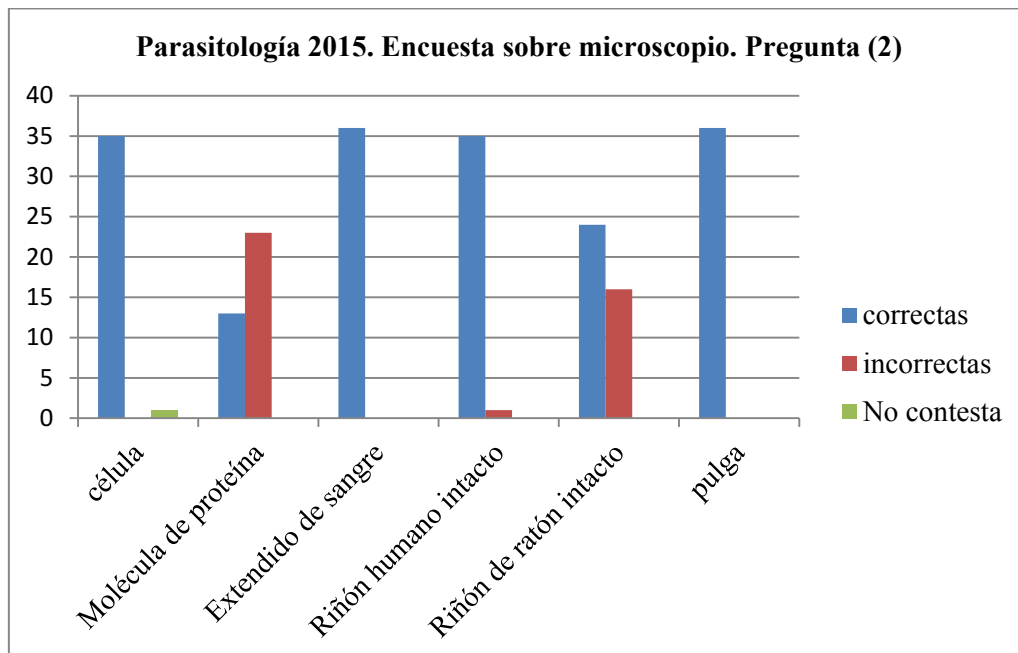
**Figura 2. Resultados de la pregunta 2 de la encuesta realizada en el curso 2015 de Anatomía e Histología (cuarto semestre de las carreras de la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP).**



**Figura 3. Resultados de la pregunta 2 (con agregados) de la encuesta realizada en el curso 2015 de Biología Vegetal (séptimo semestre de la Lic. en Biotecnología y Biología Molecular), Facultad de Ciencias Exactas, UNLP.**



**Figura 4. Resultados de la pregunta 2 de la encuesta realizada en el curso 2015 de Hematología (noveno semestre de Lic. en Bioquímica), Facultad de Ciencias Exactas, UNLP.**



**Figura 5. Resultados de la pregunta 2 de la encuesta realizada en el curso 2015 de Parasitología (decimoprimer semestre de Lic. en Bioquímica), Facultad de Ciencias Exactas, UNLP.**

Los resultados ilustrados reflejan severas dificultades con la cuestión de poder observar una molécula de proteína mediante un microscopio óptico lo cual es indicativo de dificultades con tamaños relativos y con el alcance de cada instrumento óptico.

Por otro lado, y ya durante el desarrollo de los Talleres, el equipo de docentes del Trayecto preparó diferentes instrumentos a fin de diagnosticar aspectos específicos: cuestionario inicial y final, dibujo de preparados, descripción escrita de preparados, sondeo de dificultades por clase, encuesta y balance final. Esos instrumentos acompañaron el recorrido y aportaron información, tanto para modificar lo planificado del curso 2016 como para su uso durante las versiones concretadas en el 2017. En cada oportunidad se aclaró a los estudiantes que las encuestas no implicaban acreditación lo que contribuyó al clima distendido que primó en los Talleres.

Al finalizar cada Taller se realizó un balance de los estudiantes del que surgieron opiniones ya declaradas en los sondeos de dificultades clase a clase y aportes nuevos: 1) agregar más técnicas de tinción y muestreo; 2) dividir el taller para diferentes niveles de enseñanza; 3) ventaja de tener un microscopio para cada alumno y buena variedad de muestras; 4) ventaja de que haya docentes de diferentes materias que dominen diferentes temas; 5) valoración del trato de igual a igual con los docentes y que no se cuestionase la falta de conocimiento en algunos temas; 6) muy útil que hubiese una dificultad creciente desde la primera hasta la última clase; 7) tener el tiempo necesario para examinar los preparados; 8) el manejo independiente de las muestras (trabajar solos) les generó confianza; 9) algunos alumnos sugirieron aumentar el número de preparados animales (histológicos) y otros la posibilidad de traer muestras de su propio interés, evidenciando el estímulo logrado durante los encuentros.

Durante el desarrollo de los Talleres, todo el equipo docente participó de reuniones semanales de evaluación de lo realizado y planificación de lo siguiente, coordinando la participación de cada docente. Las auxiliares recibían allí la supervisión de los docentes del Trayecto y se organizaba la distribución de tiempos para cada tarea.

## **CONCLUSIONES**

Lo mostrado revela al Trayecto sobre Microscopía como una herramienta dinámica de articulación, evaluación y reformulación de los desarrollos de los programas de las asignaturas



además de la profundización en el análisis del aprendizaje de contenidos específicos. Además, consolida al Taller de Microscopía como un contexto tanto de refuerzo del aprendizaje de estudiantes como de evaluación de la propuesta de enseñanza. En este sentido estos Talleres, pensados como actividades extracurriculares y como orientadores de etapas necesarias del aprendizaje buscado, y las reuniones sistemáticas de docentes de cursos incluidos en el recorrido de aprendizaje, son algunos de los resultados de este colectivo constituido en equipo de trabajo pedagógico y didáctico en torno de temáticas específicas.

Resulta destacable que el Trayecto tuvo su origen en una evaluación diagnóstica en uno de los cursos, indicativa de dificultades que los estudiantes consideraban importantes. La atención puesta por los docentes derivó en una jerarquización de dichas dificultades de donde surgió la detección de problemas similares en varias asignaturas. La idea de reunir a todas aquellas comprendidas en el recorrido de aprendizaje asociado a esas dificultades confluyó en la generación de un colectivo que se mantiene trabajando en lograr una reformulación de ese recorrido y de otros que van surgiendo en la medida que se avanza en la consideración del desarrollo de las carreras.

Las reuniones sistemáticas en las que confluyen docentes de diferentes asignaturas implican también constituirse en un equipo de trabajo. La incorporación, como hábito de la actividad docente, de reuniones de planificación y reflexión sobre las tareas en curso también debe considerarse un aporte a la actividad docente de la Facultad. Sería importante que este tipo de funcionamiento sea no sólo alentado desde lo institucional sino apoyado efectivamente transmitiendo a nuestra Universidad la necesidad de considerarlo en la asignación de cantidad de horas pagas de cada dedicación y de valorar la tarea desarrollada en el momento de los concursos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Azzalis, L. A.; Giovarotti, L.; Sato, S.; Barros, N.; Junqueira, V. y Fonseca, F. (2012). "Biochemistry and Molecular Biology Education", 40 (3): 204–208.

Bolender, D.; Ettarh, R.; Jerrett, D y Laherty, R. (2013). "Curriculum integration = Course disintegration: What does this mean for Anatomy". *Anatomical Sciences Education*, 6(3): 205-208.

*Dienstag, J. (2011). "Evolution of the new pathway curriculum at Harvard Medical School: The new integrated curriculum". Perspectives in Biol. and Med., 54 (1): 36–54.*

*Husband, A.; Todd, A. y Fulton, J. (2014). "Integrating Science and Practice in Pharmacy Curricula". American Journal of Pharmaceutical Education, 78 (3): 1-8.*

*Speroni, F.; Kozubsky, L.; Del Panno, M., Pardo, M., Morcelle, S. y Cappannini, O. (2015). "Trayecto sobre microscopía: una experiencia de articulación horizontal y vertical entre asignaturas universitarias". Actas de las IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 28 al 30 de octubre de 2015.*

*SunYou, H. y Delgado, C. (2014). "Toward an interdisciplinary Science Curriculum: Analysis of the connections across Science Learning Progressions". International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education, 4(1) Special Issue: 1854-1862.*

## Implementación de trabajos especiales en Ingeniería Bioquímica I

- ❖ VITA, CAROLINA | vitacarolina@gmail.com
- ❖ KIKOT, PAMELA | pkikot@biotec.org.ar
- ❖ CASTAÑEDA, TERESITA | castanedateresita@gmail.com
- ❖ FERNÁNDEZ, MARIELA | marielafernandez0712@gmail.com
- ❖ GORTARI, CECILIA | mcgortari@gmail.com
- ❖ YANTORNO, OSVALDO | yantorno@quimica.unlp.edu.ar
- ❖ BOSCH, ALEJANDRA | bosch@quimica.unlp.edu.ar

UNLP. Argentina.

### RESUMEN

Ingeniería Bioquímica I es una materia obligatoria del cuarto Año de la Carrera de Ingeniería Química de la Facultad de Ingeniería de la UNLP. Esta es la primera asignatura de esta carrera donde se introduce al alumno en las posibilidades que ofrece la domesticación de organismos vivos. La materia tiene como objetivo preparar al alumno en un área multidisciplinaria como la Biotecnología, la cual combina conocimientos de física, química, biología, bioquímica, microbiología, genética, bioinformática e ingeniería. Esta disciplina emplea organismos vivos o parte de estos, para producir bienes y servicios integrando conocimientos de ciencia con tecnología.

La ausencia de conocimientos previos en el área biológica, obliga al docente a iniciar el curso transmitiendo conceptos básicos, para gradualmente abordar de forma global los procesos biotecnológicos en un reactor, las etapas de “scale up” y “scale down”. Es fundamental que los futuros ingenieros químicos comprendan el gran potencial de la Biotecnología y la diversidad

de ámbitos de trabajo que ésta posee, otorgándoles las herramientas necesarias para poder desarrollarse en los mismos.

Si bien la asignatura está diagramada de manera que el alumno se lleve un conocimiento global de las etapas de un proceso biotecnológico, se describen procesos y se implementan trabajos prácticos a escala de laboratorio. Dada la imposibilidad práctica de realizar u observar procesos a escala industrial o de abarcar la diversidad de procesos biotecnológicos, se decidió implementar un conjunto de trabajos especiales, a través de los cuales se pudiera integrar y aplicar los conocimientos transmitidos, para implementar y entender las aplicaciones biotecnológicas en pequeña y gran escala.

Para implementación de esta actividad, se seleccionaron y entregaron a los alumnos 13 trabajos relacionados a la manufactura de distintos productos biotecnológicos. El objetivo fue que los alumnos fueran comprendiendo en el transcurso de la cursada el trabajo asignado y al finalizar el cuatrimestre expusieran en forma grupal y oral las características del proceso biotecnológico implicado (producto, composición química, mecanismo de síntesis biológica, organismo implicado, proceso de down-stream, etc.); aplicando los conocimientos adquiridos a lo largo de la cursada.

Durante las exposiciones grupales orales, los docentes mediante preguntas buscaron hacer reflexionar al alumno sobre etapas importantes del bioproceso y ampliar el conocimiento sobre cada uno de los temas. Asimismo, se pretendió que el alumno pudiese asociar lo expuesto en el contexto general de la Biotecnología.

Para la evaluación de la actividad se consideró la calidad de la exposición oral, la comprensión del tema abordado y la participación de cada alumno en la preparación del trabajo.

La exposición final del trabajo especial demostró que en general el alumnado había logrado la integración y ampliación de los conocimientos dictados.

Al final de la actividad, se realizó una encuesta para determinar las dificultades encontradas por los alumnos en desarrollar esta experiencia, y para enriquecer y mejorar esta actividad para el siguiente curso.

Se propone seguir con la experiencia en los años subsiguientes, modificando temas del trabajo y realizando un seguimiento más riguroso sobre su realización a medida que transcurre la cursada.

**PALABRAS CLAVE:** Ingeniería Bioquímica, Biotecnología, Integración de contenidos, Ingeniería química.

## INTRODUCCIÓN

Ingeniería Bioquímica I (IB I), es una materia obligatoria que se dicta en el segundo semestre del cuarto Año de la Carrera de Ingeniería Química de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. (Facultad de Ingeniería, UNLP. 2016). El plantel docente está integrado por dos Profesores, un Jefe de Trabajos Prácticos y tres Ayudantes Diplomados, todos pertenecientes a la Facultad de Ciencias Exactas. El dictado de esta asignatura tiene dos particularidades importantes: i) es la primera materia de toda la Carrera en la que se introduce al alumno en el concepto de organismos vivos y en la forma en que el ingeniero químico puede “domesticar” a los mismos en beneficio de la sociedad, ii) dado que la única materia correlativa de IB I donde se estudian compuestos orgánicos es Química Orgánica, los alumnos sólo tienen como base los conceptos básicos de biología incorporados durante la enseñanza media.

La asignatura tiene como objetivo introducir al futuro Ingeniero Químico en el área de la Biotecnología. Sin embargo, para empezar a recorrer este camino los docentes nos vemos obligados a destinar gran parte del tiempo de cursada en la enseñanza de temas básicos como macromoléculas y microbiología, para finalmente poder abordar de forma global y comprensible los procesos biotecnológicos desde el escalado hasta las etapas de extracción y formulación de producto. El objetivo de la asignatura es por lo tanto lograr que los futuros profesionales de la ingeniería química comprendan el gran potencial que posee la Biotecnología y la diversidad de sus campos de acción para su desarrollo científico y actividad profesional. Se abre de esta forma un mundo nuevo para estudiantes acostumbrados a reacciones químicas y cálculos en procesos que se llevan a cabo a temperaturas y condiciones de operación en general incompatibles con la vida y en condiciones extremas que generan en muchos casos, productos y/o subproductos perjudiciales para la salud y el medio ambiente.

Las incumbencias del Ingeniero Químico son muy amplias, pudiendo actuar en la transformación de materias primas o semielaboradas, en productos de mayor valor agregado en diferentes campos: explotación petrolera, petroquímica, industria alimenticia, farmacéutica, producción de fertilizantes, procesos biotecnológicos en salud tanto humana como animal, tratamiento de efluentes, química inorgánica, etc. (Facultad de Ingeniería, UNLP, 2016). Para cubrir estos campos tan diversos de aplicación, el Plan de Estudio posee tres orientaciones: Procesos, Alimentos y Ambiental, lo que le abre una amplia variedad de oportunidades en el ámbito laboral.

En general los alumnos de Ingeniería Química de la UNLP, dada la proximidad de la Facultad con la destilería de YPF se orientaron tradicionalmente a la adquisición de conocimientos vinculados con las operaciones de procesamiento del petróleo. Sin embargo, con las reducciones de personal de la última década muchos optaron por otras opciones incluyendo en este caso procesos que incluían microorganismos. Es interesante observar como en los últimos años tanto ingenieros como físicos y químicos están utilizando procesos donde intervienen agentes vivos. De las diferentes orientaciones que ofrece la carrera de Ingeniería Química la mayoría de los alumnos optan por la orientación Ambiental, donde los distintos procesos de tratamiento biológico de efluentes resultan críticos. Sin embargo, a pesar de que Argentina es un país que basa su economía en la producción de alimentos, pocos alumnos siguen esta orientación. Ante esta situación, el cuerpo docente se encuentra en la búsqueda continua de alternativas para lograr incentivar al alumnado y transmitirle nuestro entusiasmo por el uso de agentes biológicos en procesos ingenieriles. A este fin buscamos incentivar el interés por la importancia de nuestra materia y de los contenidos que posee. Para nosotros, IB I es esencial para la formación ingenieril, ya que todas las transformaciones conocidas hasta el momento por ellos son inorgánicas, desconociendo el potencial y eficiencia de los biocatalizadores. Por otra parte la Biotecnología es necesaria para la vida cotidiana, tornándose esencial para la salud, la industria farmacéutica, alimenticia, industrias químicas, etc.

Si bien es evidente que a medida que transcurre la cursada de la asignatura, los alumnos reconocen el anclaje de la biotecnología en la vida cotidiana y manifiestan mayor interés que al inicio de la cursada, consideramos que las circunstancias ya mencionadas (escasos conocimientos de biología, limitado conocimiento sobre el campo profesional, elección de un

único recorrido con salida laboral en la actividad petrolera) no facilitan un aprendizaje significativo respecto de los alcances de su profesión/orientación (Davini, 2008).

En ese contexto, el grupo de trabajo de la cátedra decidió instrumentar diferentes estrategias orientadas a poner en cuestión la representación que los alumnos tienen de su profesión, favorecer las instancias de reflexión y razonamiento crítico respecto de su futura actividad profesional. Se trabajó en una “reprogramación” del curso que dispuso la incorporación de una actividad cuyo valor estaría puesto en la selección de contenidos y en el trabajo grupal. Respecto de los contenidos se buscó implicar a los alumnos en el análisis de trabajos científicos de actualidad que abarcaran la diversidad de aplicaciones de la carrera, teniendo en cuenta el perfil de los estudiantes y la adecuación a las exigencias de aprendizaje (Davini, 2008, Feldman, 2015). Respecto de la modalidad de trabajo la decisión surgió a partir de numerosas investigaciones que dan cuenta de la importancia del trabajo grupal como facilitador del aprendizaje. La actividad entre pares no solo promueve los aspectos académicos sino también los aspectos vinculares entre los estudiantes (intercambio de opiniones, estímulo para la participación y colaboración, instancias de trabajo cooperativo, conciencia de responsabilidades compartidas) tan importantes a la hora de reconstruir conocimientos (Litwin, 2016).

La actividad fue programada de tal forma que el inicio y el final del trabajo, coincidieran con el desarrollo del curso regular buscando no solo una integración final de los contenidos sino un permanente intercambio entre esta actividad y la incorporación de nuevos conocimientos.

El objetivo de este trabajo es compartir una experiencia piloto en la implementación de una estrategia educativa para fortalecer y ampliar el recorrido de los futuros ingenieros realizada durante el ciclo lectivo 2017 en la cátedra de IB I.

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

Al iniciar la cursada en el año 2017, nos planteamos dos desafíos: por un lado mejorar la integración de los contenidos a fin que el alumno comprenda el proceso biotecnológico en forma global y por otro, que conozcan la diversidad de dichos procesos a través del conocimiento de ejemplos concretos llevados a cabo en la actualidad a nivel mundial. Esto se debe a que como es tan vasto su campo de acción de la biotecnología, considerábamos que,

con el dictado de las clases, la realización de los seminarios y de los trabajos prácticos en los que se desarrollan procesos en escala de laboratorio, los alumnos finalizaban el curso con una idea sesgada de la Biotecnología.

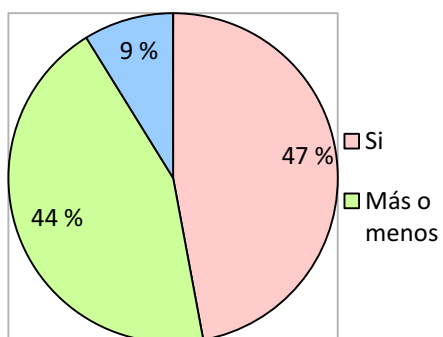
En reuniones previas entre los docentes al inicio del ciclo lectivo 2017, decidimos abrir el abanico biotecnológico hacia los alumnos, implementando una serie de trabajos especiales (TE) y proponiéndonos ofrecerles las herramientas para poder comprenderlos y discutirlos, durante todo el curso. Se consensuó que el TE sería de carácter obligatorio, desarrollado por los alumnos de manera grupal con asistencia continua de los docentes a través de un sistema de tutorías que asignaría un docente-tutor para cada grupo para promover la participación de los estudiantes y orientarlos en el análisis y desarrollo del trabajo.

La implementación de los TE requirió de la selección previa por parte de los docentes, de los temas que podrían resultar de interés para los alumnos y también de relevancia biotecnológica. A tal fin se consultaron publicaciones científicas de diversas áreas de la biotecnología que se consideraron de importancia para el Ingeniero Químico. Los temas seleccionados fueron entregados al azar a grupos de 4-5 integrantes. El objetivo fue que los alumnos fueran trabajando durante el transcurso de la cursada sobre su TE, de manera que a medida que iban incorporando nuevo conocimiento ayudan al alumno a la comprensión del mismo. A su vez, se les otorgó la libertad de ampliar los temas relacionados con el trabajo, mediante la búsqueda de bibliografía alternativa e incluso de temáticas relacionadas. Como ayuda adicional, en los seminarios se incorporaron preguntas orientativas que buscaron extraer la información relevante. También se propuso investigar la síntesis química para cada uno de los productos a obtener vía el proceso biotecnológico, analizando ventajas y desventajas de la aplicación de cada estrategia, su impacto económico y su efecto en el medio ambiente. Al finalizar la cursada los alumnos debieron exponer en forma grupal su TE, especificando cuál era el producto biotecnológico que se deseaba obtener, su composición química, cómo se sintetizaba biológicamente, que tipos de organismos se empleaban en su trabajo en particular, ventajas y desventajas, en qué consistía el upstream y downstream del proceso, etc. La exposición oral tuvo como objetivo el aprendizaje que implica la experiencia de comunicar un conocimiento adquirido a sus pares y a sus profesores. Al mismo tiempo se

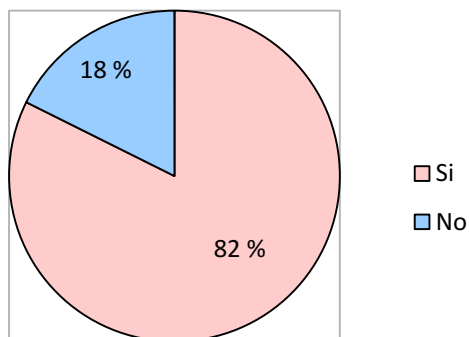


buscó que a través de la misma los alumnos tuvieran la posibilidad de conocer los temas preparados por los otros grupos, poniéndose de manifiesto la versatilidad de la biotecnología. Finalizado el semestre se realizó una encuesta para determinar las dificultades por parte de los alumnos a la hora de desarrollar el trabajo especial, con el objetivo de enriquecer y mejorar esta experiencia para el año 2018. Se encuestaron 34 alumnos. Las encuestas realizadas al finalizar la cursada arrojaron los siguientes resultados expresados en porcentaje:

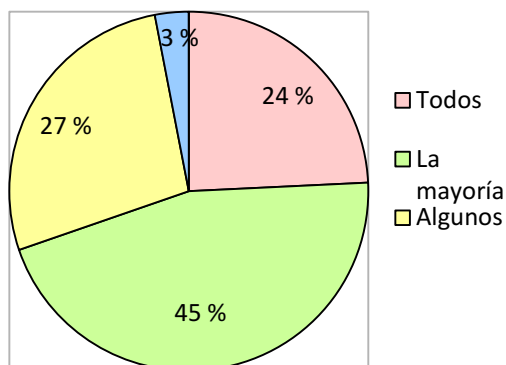
a) ¿Es útil el "trabajo especial" para integrar los conocimientos?



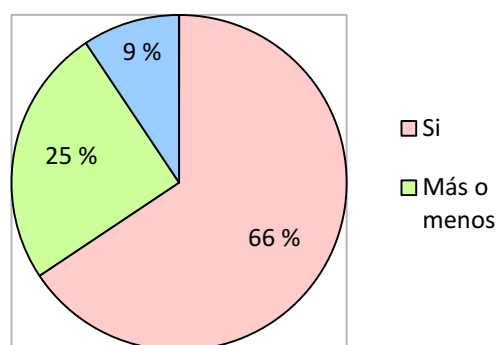
b) ¿Fue necesario cursar la materia para entender el "trabajo especial"?

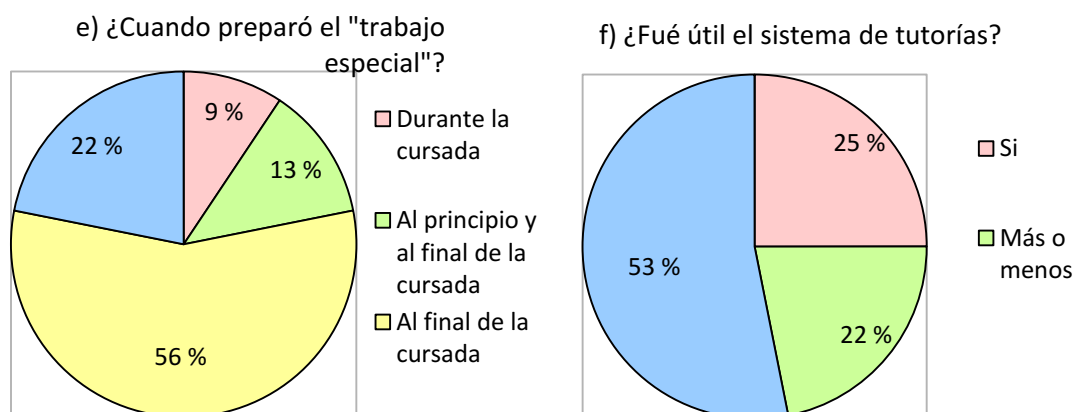


c) ¿Los temas elegidos son de interés para su profesión?



d) ¿Las consignas fueron claras?





**Figura 1: Resultado de las encuestas realizadas a los alumnos al finalizar el curso**

### ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

Cuando se consultó a los alumnos si el trabajo especial les resultó útil para integrar los conocimientos adquiridos, 47% respondieron afirmativamente (Figura 1a). De modo que prácticamente la mitad del alumnado pudo relacionar lo visto en clases y aplicarlo a la producción de un producto biotecnológico. Solamente el 9% consideró que el TE no le resultó útil para integrar el conocimiento. Cabe destacar que los trabajos fueron elegidos por los docentes y eran procesos biotecnológicos, donde se involucraba un organismo vivo para la producción de un producto y las etapas posteriores de purificación del mismo.

Por otro lado, cuando le preguntamos si necesitaron cursar la materia para poder entender el TE el 18% consideró que no fue así (Figura 1b). Posiblemente, esto puede deberse a que parte de los alumnos tienen conceptos sobre ingeniería de procesos que les permitiría analizar una publicación de este tipo sin necesidad de cursar la materia. El 82 % restante respondió afirmativamente, dando cuenta que los conocimientos adquiridos durante el curso son importantes no solo para su formación como ingenieros, sino también para la comprensión de desarrollos de productos biotecnológicos.

En cuanto a la utilidad de los temas elegidos por los docentes para el Ingeniero Químico, las respuestas fueron muy variadas. El 45% de los alumnos respondió que la mayoría de los

temas elegidos eran de utilidad para su carrera (Figura 1c). Entre los temas de mayor utilidad nombraron: biodiesel, bioetanol, butanol, cítrico, propanodiol, biorremediación y factor VIII. Un dato relevante que surgió de esta pregunta es que sólo el 3% de los alumnos contestó que ninguno de los temas eran de su interés, con lo cual podemos inferir que la elección resultó adecuada.

En relación a la claridad de las consignas que se les dio a los alumnos al principio de semestre el 66% considera que fueron claras (Figura 1d). Es un desafío para los docentes poder llegar al alumno con consignas claras que no den lugar a interpretaciones ambiguas.

En lo que respecta a la implementación del sistema de tutorías, los resultados no fueron ampliamente satisfactorios, ya que el 53% de los alumnos no consultaron a los docentes encargados de asistirlos en el proceso de entendimiento de su TE (Figura 1e). Sin embargo, de aquellos que si consultaron, solo el 25% consideró que les fue de utilidad. Este resultado debe analizarse junto con la Figura 1f, ya que el 78% de los alumnos preparó su TE al final de la cursada o bien días antes de exponerlo. Esto explicaría en principio por que no fue aprovechado el sistema de tutorías, acompañado por la falta de interés del alumno en las temáticas elegidas. Solo el 9% de los alumnos fueron realizando el trabajo durante la cursada.

Finalmente, en lo que respecta a las exposiciones, general fueron muy claras y en todos los casos incorporaron conceptos que fueron dados en el transcurso de la asignatura. Observamos que muchos grupos buscaron bibliografía complementaria e incluso hubo grupos que fueron más allá y buscaron trabajos similares como alternativa.

## CONCLUSIONES

La incorporación del TE fue para los docentes de la cátedra sumamente satisfactoria ya que se obtuvo una amplia participación por parte del alumnado y, lo que es fundamental, se alcanzó la integración de los conocimientos adquiridos. Se logró incentivarlos y demostrarles la utilidad de la biotecnología para el desarrollo socio-económico. En cuanto a las temáticas abordadas, se consideró de importancia para el futuro Ingeniero Químico. Igualmente continuaremos en la búsqueda de temas afines que les resulten de interés para su profesión teniendo en cuenta sus sugerencias.

El mayor desafío para el próximo semestre es promover la realización del TE a lo largo de la cursada fomentando más el sistema de tutorías durante la cursada. Una posibilidad sería incrementar la cantidad de preguntas orientativas a realizar al final de los seminarios, para que a medida que un tema fue dado en clases, el alumno pueda reconocer si fue utilizado o no en su trabajo especial. De esta manera se podría desarrollar de manera continua el trabajo especial clase a clase, desde el principio al final del curso.

Por otra parte, es necesario mejorar la claridad de las consignas, incorporando en forma escrita una serie de pautas esenciales, para evitar malos entendidos.

En el futuro se incorporará una encuesta inicial y otra final, tendientes a comparar el conocimiento adquirido durante la cursada, si se ha cumplido y/o superado las expectativas preexistentes, de manera de evaluar si tuvo lugar un cambio substancial en respecto de los que es esta área en los alumnos. Nuestro objetivo es continuar buscando herramientas para mejorar el aprendizaje de los alumnos año a año de manera que los mismos obtengan el mayor beneficio posible.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Davini, M.C. (2008). "Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores". Santillana.*

*Facultad de Ingeniería.*

*Feldman, D. (2015). "Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad". Tra-yectorias universitarias. Volumen 1 (1): 20-27.*

*Litwin, E. (2016). "El oficio de enseñar. Condiciones y contextos". Biblioteca Fundamental de la Educación. Paidós.*

*UNLP (2016):[https://www.ing.unlp.edu.ar/articulo/2016/2/3/grado\\_quimica](https://www.ing.unlp.edu.ar/articulo/2016/2/3/grado_quimica)*

## La formación en el idioma inglés de estudiantes de ingeniería. Antecedentes en la investigación

- ❖ **DOMÍNGUEZ, MARÍA BELÉN** | mbdomin@gmail.com
- ❖ **RIVAROLA, MARCELA** | rivarola.marcela@gmail.com
- ❖ **AGUIRRE CÉLIZ, CECILIA** | ceciliaaguirreceliz@gmail.com
- ❖ **ARDISSONE, GIULIANO** | giuard91@gmail.com

**Universidad Nacional de San Luis, Argentina.**

### **RESUMEN**

Vivimos en la actualidad grandes y rápidos cambios en lo social, económico, tecnológico, comunicacional, etc. que repercuten de diversas maneras sobre la sociedad, sus instituciones y personas. Un aspecto que interesa es la relación entre trabajo y educación que, entre otras, pone énfasis en la necesidad de desarrollar nuevas competencias de empleabilidad que permitan a los profesionales funcionar eficazmente en un mercado que cambia vertiginosamente.

En este trabajo se presentará una reseña bibliográfica de los antecedentes en la investigación en torno a las competencias que el mercado laboral mundial demanda de un profesional ingeniero y las implicancias en su formación universitaria. Los resultados del análisis de la literatura permiten hacer conclusiones respecto a la necesidad de adoptar una educación basada en competencias, entre las que se destaca el dominio del idioma inglés.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior, Educación basada en competencias, Ingeniería, Inglés.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad dominar el idioma inglés se ha convertido en una necesidad fundamental para enfrentar los desafíos del siglo XXI, en un panorama donde predomina la globalización, la competitividad entre los sistemas educativos, la internacionalización de las profesiones y el avance científico y tecnológico. Si es competente en dicho idioma, a cualquier profesional se le abrirán muchas puertas en el mundo laboral y se ampliarán sus oportunidades. De ahí que las universidades están llamadas a realizar una revisión crítica de las prácticas educativas de modo que éstas apunten a lograr la excelencia en la formación de profesionales capacitados en las áreas específicas de su profesión, con conocimientos sólidos de un idioma extranjero, especialmente el inglés, al ser considerado el idioma universal.

Las características de los nuevos y constantes cambios culturales que la globalización y la innovación tecnológica imponen a las sociedades de hoy, las exigencias de competitividad y productividad en el medio laboral y las particularidades de los sujetos que enseñan y aprenden conducen a repensar las prácticas de enseñanza de modo que puedan enfrentar y adaptarse a las demandas del mercado laboral. Nos encontramos en la actualidad con otros sujetos, otras estrategias y otras prácticas sociales que demandan prácticas de enseñanza diferentes. Si bien esta tendencia aplica para la formación en cualquier disciplina del mundo profesional, está cobrando especial relevancia en la formación de los ingenieros, en tanto varios estudios concluyen que los jóvenes ingenieros no tienen las características que el medio laboral está exigiendo de ellos.

En el presente escrito se presentará una reseña bibliográfica de los antecedentes en la investigación en torno a las competencias que el mercado laboral mundial demanda de un profesional ingeniero, entre las que se encuentra el dominio del idioma inglés y las implicancias en la formación universitaria. Este estudio se enmarca en un proyecto de investigación denominado “Estudio de las prácticas de enseñanza de Inglés en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la UNSL y su relación con las demandas del medio laboral”, perteneciente a la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Los datos obtenidos serán de utilidad para dar cumplimiento a uno de sus objetivos.

## DESCRIPCIÓN

### Contexto de situación: formación de ingenieros

Ante el contexto social, económico y cultural de la actualidad, la universidad se ha visto en la necesidad de adaptar sus prácticas educativas de modo de llevar a cabo una formación basada en competencias, que permita formar profesionales que puedan desempeñarse competentemente en el mundo laboral. Más allá de las discusiones que se han dado en torno a las diversas definiciones teóricas del concepto de competencias, la enseñanza basada en competencias busca mejorar el aprendizaje y la calidad de los aprendizajes de la educación superior, brindar herramientas básicas y fundamentales para el futuro desempeño profesional, darle un mayor sentido y utilidad social a la educación superior, prepararlos para la vida y la empleabilidad, ofrecerles una formación más integral que permita la movilidad y la comunicación con otras culturas, no solo en los aspectos técnicos, sino también en actitudes y valores, facetas todas tan necesarias en la época actual.

Según el proyecto europeo de mejoramiento de la Educación Superior denominado Proyecto Tuning: “una competencia o conjunto de competencias es aquella en que una persona pone en práctica determinada capacidad o habilidad para desarrollar una labor haciéndola de tal forma que se pueda evaluar su consecución” (Ayuga-Téllez, González-García y Grande-Ortíz, 2010, p. 5). Torrado (citado en Becerra Marsano y La Serna Studzinski, 2010) define al término competencia como “la capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto donde se desenvuelve el sujeto” (p. 7), considerando así la interacción entre la persona y el entorno. Claro está que una formación basada en competencias implica mucho más que una sólida formación disciplinar específica; implica atender a la pluralidad de saberes y al dominio de nuevas alfabetizaciones. Si bien en la literatura se pueden advertir diferentes clasificaciones de competencias, la que parece haber logrado mayor consenso es la que las clasifica en competencias genéricas y competencias específicas de cada área temática. Las genéricas son también llamadas transversales, en tanto no se circunscriben a un área o disciplina particular, sino que son las que “engloban desempeños referidos, principalmente, a la interacción humana; figuran en el modelo educativo de la institución y pretenden ser ajustadas a las

necesidades de un mundo globalizado, competitivo, dinámico y altamente informatizado, siendo comunes a todas las carreras” (Huerta, Penadillo y Kaqui, 2017, p. 88). Las competencias específicas son las disciplinarias de cada área y por lo tanto se requieren para el desempeño de una función determinada dentro de un área particular (Ayuga-Téllez, González-García y Grande-Ortíz, 2010; Be-cerra Marsano y La Serna Studzinski, 2010).

En lo que respecta a la formación de ingenieros, el enfoque de enseñanza basada en competencias ha sido incorporado extensamente, en tanto los egresados deben afrontar no tan solo el reto de adaptarse a los vertiginosos cambios producto de la evolución de las tecnologías, sino también deben afrontar el reto de adaptarse a las exigencias del mundo laboral moderno.

En Argentina, el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) trabaja arduamente realizando una revisión crítica de la enseñanza universitaria que se imparte en la actualidad en las facultades de ingeniería del país, de modo que la formación profesional esté en sintonía con estándares internacionales. Parte de la presentación oficial realizada por el CONFEDI al Consejo de Universidades (CU) en noviembre de 2017, en el marco de la propuesta de estándares de segunda generación de carreras de ingeniería en la República Argentina, expresa lo siguiente:

*La internacionalización de la formación de ingenieros y, lo más importante, la internacionalización del ejercicio profesional de la ingeniería, son hechos irreversibles, y de los cuales dependerá en gran parte el desarrollo de los países, en especial los que se encuentran en vías de desarrollo a través del incremento del valor agregado a su producción y la diversificación de la matriz exportadora mediante el ofrecimiento de productos y servicios basados en el conocimiento. Esto implica compromisos y exigencias durante la formación de profesionales, fijando perfiles de egreso con proyección internacional y certificando estos perfiles con sistemas de calidad certificados y cumpliendo con requisitos de buenas prácticas aceptadas por acreditadoras internacionales.*

En este contexto nacional e internacional, y respecto a la formación del ingeniero, el Documento Marco Conceptual y definición de estándares de acreditación aprobado por



CONFEDI expresa: *“El ingeniero argentino deberá formarse en diferentes etapas de aprendizaje, de modo de desarrollar las habilidades, destrezas y valores necesarios del nuevo profesional que requiere la sociedad y el mundo del trabajo en las primeras décadas del Siglo XXI”.*

Para lo expuesto, las carreras de Ingeniería deben asegurar, entre otras, el logro de competencias genéricas que deben desarrollarse a lo largo de todas las carreras de ingeniería, en todas las terminales. Cada facultad, en su marco institucional y del proyecto académico individual, determinará para sus carreras, la estrategia de desarrollo de las mismas.

En el detalle de las competencias genéricas a lograr en un graduado de ingeniería, una de ellas indica *“Comunicarse con efectividad”*. Referente a esta competencia expresa *“En las ingenierías deben incluirse actividades que contribuyan al desarrollo de la comunicación escrita y oral y la comprensión de lenguas extranjeras (preferentemente inglés)”*.

Durante el proceso formativo, al alumno se le requiere la utilización de bibliografía escrita en inglés, en particular en temáticas específicas de las carreras de ingeniería. Existen además múltiples programas de movilidad académica, en particular con países europeos y asiáticos, que como requisito básico incluyen la competencia de comunicación escrita y oral en idioma inglés.

En el caso de los graduados, para la inserción laboral en empresas que mantienen relaciones comerciales en el plano internacional, se les exige como requisito obligatorio el manejo del idioma inglés a un nivel que les permita *“mantener relaciones de intercambio y colaboración en lengua extranjera en situaciones y temáticas diversas en contextos diversos”*.

No resulta posible, en el marco de los planes de estudio de ingeniería de la mayoría de las universidades públicas nacionales, generar exigencias curriculares obligatorias de idioma inglés que permitan el nivel de dominio expresado. Esto permite al alumno lograr el objetivo básico de utilizar bibliografía escrita en inglés, pero no le permite cumplir con los requisitos exigidos por programas de movilidad académica o para la inserción laboral.

Por lo expuesto, alumnos y graduados, deben formarse en los requerimientos exigidos de inglés de forma particular. Y en ambos casos, realizando tareas altamente demandantes en tiempo y dinero.

En este contexto, surge la necesidad de realizar un estudio preliminar acerca de los antecedentes en la investigación en torno a la formación basada en competencias y las demandas del medio laboral en cuanto a la formación de inglés en las carreras de ingeniería. Esta información forma

parte del análisis bibliográfico que está pautado como uno de los objetivos del proyecto de investigación *“Estudio de las prácticas de enseñanza de Inglés en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la UNSL y su relación con las demandas del medio laboral”*. Cabe aclarar que este proyecto ha sido presentado recientemente para su evaluación ante la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

### **Antecedentes internacionales y nacionales**

Varios estudios a nivel nacional e internacional han investigado acerca de las competencias que los jóvenes profesionales de cualquier disciplina deben haber adquirido al salir de la universidad. Un trabajo destacado y representativo en la temática es el mencionado más arriba Proyecto Tuning, integrado por cientos de países de todo el mundo. Este nace en Europa en 2001 y luego en América Latina en 2004 a partir de políticas educativas que buscaban la convergencia de sus sistemas de Educación Superior. Según el mismo, los resultados de aprendizajes se expresan en niveles de competencias que el estudiante debe conseguir. Se centra en las estructuras y contenidos de los estudios y no en los sistemas de enseñanza. En el marco del Proyecto Tuning, se ha establecido un listado de competencias genéricas (o transversales) y específicas comunes para diferentes áreas temáticas. Entre las genéricas, se lista la *“capacidad de comunicación en un segundo idioma”*.

Otro estudio que analiza las competencias que el medio laboral demanda de los jóvenes profesionales recién egresados en Perú, es el realizado por Becerra Marsano y La Serna Studzinski (2010), quienes concluyen que una de las debilidades es la carencia de un dominio sólido del idioma inglés. Explican que esto implica la competencia comunicativa escrita y oral y dejan en claro que un profesional que tenga esta competencia es mucho más valorado por el medio laboral que uno que no la haya desarrollado.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco también se lleva a cabo un proceso de transformación de la formación profesional, mediante el desarrollo de un modelo formativo que tiene como eje central el desarrollo de competencias técnicas y transversales entre las que se encuentra el dominio de inglés, de modo de hacer frente a las demandas del medio laboral (Astigarraga Echeverría, Agirre Andonegi, y Carrera Farran, 2017).

En esta línea, García Espejo y Pascual Ibáñez (2006, p. 140) se refieren a *“falta de ajuste entre las competencias demandadas en el puesto de trabajo y las obtenidas en la formación universitaria”* en España. Si bien en la mayoría de los estudios citados clasifican el dominio de inglés como una competencia genérica, en este estudio se incluye esta competencia dentro de competencias académicas. Las competencias académicas están formadas por los contenidos de la carrera cursada, conocimientos y habilidades académicas. Todas estas tienen en común el hecho de que se consideran capacidades que el estudiante debe haber obtenido al salir del sistema educativo, es decir que le cabe a la universidad la responsabilidad de la formación en este aspecto.

Alcañiz, Claveria y Riera (2014) estudiaron las competencias de recién graduados de ciencias económicas de la Universidad de Barcelona desde la perspectiva de los estudiantes, los empleadores y los docentes. A través de este trabajo, los autores constataron sobre la discrepancia entre las percepciones de estudiantes, docentes y empleadores en cuanto a las competencias. Además, respecto a las competencias genéricas, hacen explícita la necesidad de reforzar habilidades como las de informática, del dominio de una lengua extranjera, así como la incidencia de un aprendizaje que pueda integrar los conocimientos teóricos con la aplicación práctica.

En el área disciplinar de la ingeniería, la realidad no difiere demasiado. La formación del ingeniero se está viendo en un importante proceso de transformación cuyo principal fin es la búsqueda de convergencia entre la formación real que ofrece el sistema educativo universitario y las competencias que demanda el medio laboral en el mundo globalizado actual. Así, el CONFEDI y el Consejo de Universidades trabajan conjuntamente en el marco de la propuesta de estándares de segunda generación de carreras de ingeniería en la República Argentina, para lograr la internacionalización de la formación de ingenieros y del ejercicio profesional de la ingeniería, basándose en estándares internacionales.

La literatura en torno a las competencias en el nivel superior pone de manifiesto que el nivel de competencias adquirido por los graduados es menor que el exigido por el mercado laboral. Por ejemplo, Marzo Navarro, Pedraja Iglesias y Rivera Torres (2006a) analizaron las competencias de los graduados de ingeniería en el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón, España, en contraste con las demandas del medio laboral. Mediante el estudio, observaron la existencia de importantes deficiencias en la mayoría de los aspectos analizados,

como por ejemplo en la aplicación práctica de conocimientos, en habilidades de comunicación oral y escrita en lengua materna y en inglés, la capacidad de integrarse a la empresa, la habilidad de pensar de forma crítica y de interpretar información. En base a los resultados encontrados, resaltan la necesidad de que las universidades tomen acciones correctoras que permitan una mejor adecuación de sus ofertas a las demandas de las organizaciones empleadoras de sus egresados.

Otro ejemplo es el de Martín del Peso, Rabadán Gómez y Hernández March (2013) quienes observaron desajustes entre el nivel adquirido por el recién graduado en el área de la enseñanza técnica y el demandado por las empresas de la comunidad de Madrid en todas las competencias genéricas y específicas analizadas. Asimismo, resumen las condiciones que un recién graduado debe idealmente tener; entre éstas, y según lo expresado por los empleadores, se destaca contar con un nivel de conocimiento “medio-avanzado” de inglés (p.261).

Varios trabajos se han abocado a indagar acerca de la demanda del medio laboral respecto al conocimiento de inglés requerido de los ingenieros (Ayuga-Téllez, González-García y Grande-Ortíz, 2010; Isis Cerato y Gallino, 2013; Martín García, 2003; Mir, Rosell y Serrat, 2003). Estos estudios analizan el perfil de ingeniero que las empresas demandan basándose principalmente en la información suministrada por las mismas. Explican que, entre las habilidades y competencias valoradas positivamente por las empresas, se encuentra el dominio de inglés, y por lo tanto consideran a esta competencia fundamental para poder acceder con éxito al mercado laboral. Otros estudios también dan cuenta de esta situación.

Marzo Navarro, Pedraja Iglesias y Rivera Torres (2006b) han recopilado las competencias que un ingeniero debiera tener para acceder con éxito al mercado laboral. Mencionan, entre ellas, *“la comunicación, la capacidad de trabajo en equipo, la habilidad para un aprendizaje continuo, el conocimiento de idiomas e informática, la flexibilidad, la capacidad de liderazgo y la innovación”* (p. 658). Reconocen, sin embargo, que estas competencias demandadas por las empresas no son totalmente satisfechas durante el proceso de formación de un ingeniero por lo que sugieren a las universidades tomar medidas para propiciar el desarrollo de las competencias carentes en los graduados.

Con el objetivo de diseñar un programa de estudios de posgrado en Ingeniería en Sistemas con formación orientada al empleo, un grupo de docentes de España (Albert-Gómez, García-Pérez

y Pérez-Molina, 2017) realizaron un estudio de las competencias que el medio laboral demanda y de las necesidades del ingeniero en sistemas. Entre los resultados obtenidos se encuentra la necesidad de mejorar el currículo de los ingenieros no solo en las habilidades técnicas específicas, sino también en otras entre las que se destaca la capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros.

A partir de un proyecto de investigación de la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica, se realizó un diagnóstico que permitió concluir que el conocimiento del idioma inglés se ha convertido en un requisito indispensable para acceder al mundo laboral del país: *“actualmente las empresas nacionales y extranjeras tienen una gran necesidad de personal que hable, lea y escriba al menos una segunda lengua, especialmente el inglés. Un requisito indispensable es que las personas tengan un nivel intermedio alto o avanzado”* en distintas ramas entre las que se encuentra ingeniería. Ante la carencia de personal bilingüe en el medio empresarial, trabajaron en los aspectos formativos de un docente de inglés a fin de que pueda contribuir a solventar esta necesidad (Hernández Herrero, 2008, p. 7).

Córdova Duarte, Ramírez y Barbosa Jaramillo (2011), indagaron acerca del perfil académico profesional que se espera que el ingeniero agrónomo tenga en México. Sumándose a una educación basada en competencias, destacan el dominio del idioma inglés como una competencia que el ingeniero debería desarrollar durante el proceso de su formación universitaria. Proponen un perfil académico con las competencias profesionales necesarias, entre las que se incluye el dominio oral y escrito del idioma inglés.

Referido también al estudio de las competencias en el campo de la ingeniería, Valle y Cabrera (2009) indagaron acerca de las percepciones que tienen los estudiantes de ingeniería civil en una universidad de Chile respecto a las competencias que deberían poseer para desempeñarse efectivamente en el campo laboral. Los estudiantes incluyen al dominio del idioma inglés como una de las 55 categorías conceptuales encontradas. Asimismo y también en Chile, Thieme (2007) realizó un estudio en el que el dominio del idioma inglés se destaca entre los atributos más importantes que influyen en la selección y contratación de ingenieros comerciales en Chile.

En España, Kindelán y Martín (2008), realizaron un análisis de la importancia de la comunicación y la formación estratégica de los ingenieros tanto en la esfera académica como

en la profesional. Las autoras concluyen que el gran reto al que se enfrenta el ingeniero del siglo XXI en lo que respecta a su formación no es tanto el dominio de destrezas técnicas específicas de la disciplina, sino la adquisición de competencias genéricas como por ejemplo la destreza comunicativa en la lengua materna y lenguas extranjeras.

También en España, la Universidad Politécnica de Valencia, atendiendo a los estándares que demanda el medio laboral a nivel mundial, ha iniciado un ambicioso proyecto que pretende, entre otros objetivos, establecer una estrategia de evaluación sistemática de competencias transversales, las que reconocen como más carentes en sus titulados y que son sin embargo altamente requeridas por el medio. Una de las competencias más abordadas es la comunicación efectiva, en la que incluyen en al menos algunas de las carreras de la universidad, el idioma inglés (Ayats Salt, 2010; Climent, Labrador y Morera, 2015; Yepes y Martí, 2015).

Otro estudio realizado en Argentina por Paoloni y Chiecher (2013, p. 38) se enfoca en las experiencias de formación y de inserción laboral de ingenieros e incluyen “mejorar la formación de inglés” entre las sugerencias para potenciar las posibilidades de inserción laboral.

También en Argentina, un fuerte debate en torno a las necesidades del inglés en las carreras de ingeniería se viene dando desde el año 2005 en el marco de las Jornadas de Enseñanza de Inglés en las Ingenierías (EICI). En la VII (última versión) de las Jornadas EICI, que se desarrollaron en la Universidad Tecnológica Nacional Regional Buenos Aires en 2017, se presentaron varios trabajos de investigación que pusieron de manifiesto las diversas acciones que se están tomando para implementar una formación en inglés más acorde a las necesidades de los futuros ingenieros en varias universidades del país. Esto se manifestó con particular énfasis en los trabajos presentados por docentes que se desempeñan en las Universidades Tecnológicas Nacionales. Por ejemplo, el trabajo *“Enseñanza del Inglés para Ingenieros del Siglo XXI: Reflexiones Institucionales y Pedagógicas en La Facultad Regional Mendoza”* presentado por Parra, indica que desde el año 2014 la enseñanza de inglés ya no se limita sólo a la enseñanza de traducción de textos técnicos, sino que se plantea el desarrollo de la competencia comunicativa. En otro trabajo, Kay, Maskavizan y Came señalan que su quehacer docente en la UTN Facultad Regional Concepción del Uruguay se ve enmarcado en la nueva normativa que atiende a las necesidades de una formación fuerte en inglés, debido a que el futuro profesional debe contar con las “competencias lingüísticas de tipo general y

técnico-científicas que le permitan la interacción oral y escrita en los ámbitos académico, profesional y laboral” (p. 7). Aguilar, Hormaiztegui y Piter, docentes también pertenecientes a la Fac. Reg. Concepción del Uruguay, indican la decisión del equipo docente que integran de *“no volver a focalizar la enseñanza del inglés en la lectura comprensiva, sino de continuar con el desarrollo de una competencia lingüística integral en todos los niveles de dominio”* (pp. 10-11). Estas docentes señalan además que con ese objetivo se está elaborando un proyecto, integrando los aportes de actores de diferentes facultades tecnológicas a través del cual se apunta a que el alumno alcance el nivel B1/2 acorde con el Marco Común Europeo, en las cuatro habilidades lingüísticas.

En las mismas Jornadas pero en otro sentido, Bottiglieri, Irrazabal Paz y Loutayf, profesoras de la Universidad Nacional de Salta, señalan la necesidad de una revisión y reformulación de lo que se enseña en relación a inglés en las universidades nacionales ya que encuentran que hay conflicto entre el perfil de egresado que se desea lograr y las políticas lingüísticas reales.

Si bien en la literatura parece haber cierto consenso en que el conocimiento de la lengua inglesa es considerado como una competencia fundamental que un estudiante debe desarrollar para facilitar su acceso al mundo laboral, hay autores que, estudiando la incidencia del inglés en el acceso de los noveles ingenieros al mercado laboral, se han referido al carácter no excluyente del dominio del idioma. Un caso es el de Filonov, Macagno, Carminatti, Gordo y Redonder (2012), quienes de acuerdo con los resultados obtenidos de sus estudios previos, cuestionan el preconcepto referido a la incidencia del dominio del inglés como elemento excluyente a la hora de ingreso y permanencia al mundo laboral. Las autoras realizaron encuestas a empresas argentinas y entre sus conclusiones dan cuenta de que si bien las empresas expresan que contar con el conocimiento de inglés suma valor al currículum de un profesional, incluso facilitando su desempeño y crecimiento dentro de la empresa, no sería un requisito tan excluyente ni primordial. Si bien no forma parte de las conclusiones de este estudio, estos resultados pueden deberse a factores como los expresados en el estudio de Burgos Flores y López Montes (2010), cuando señalan que las empresas de México prefieren contratar a las personas más productivas y que requieran la menor inversión en formación especializada. Es decir que los empleadores contratarían a los que, según sus expectativas, estén mejor preparados, independientemente de que el puesto de trabajo así lo requiera.

## CONCLUSIONES

Los procesos de globalización y de apertura de la economía, la comunicación intercultural y el alto ritmo de progreso científico y tecnológico, ejercen presiones en cuanto a la formación que deben tener los jóvenes profesionales egresados de las universidades a nivel mundial. Puesto que las características del mundo laboral globalizado se imponen sobre el mundo entero, muchos países se encuentran ante la necesidad de realizar cambios en el proceso formativo de los profesionales de modo que posibiliten el desarrollo de competencias que se ajusten a los estándares mundialmente fijados. Estos cambios han dado auge a la formación basada en competencias, cuya característica es fomentar el saber hacer y la formación integral del estudiante, a través de la conjunción de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Esta formación se viene implementando crecientemente en la formación de ingenieros.

El estudio bibliográfico realizado permite advertir acerca de una marcada tendencia a nivel internacional y nacional sobre la formación de los ingenieros requerida por el mercado laboral actual; no solo se demanda en el mundo del trabajo ingenieros con buena formación técnica disciplinar, sino que se les exige dominar otras competencias entre las que se destaca el dominio del idioma inglés.

Cabe a quienes nos hallamos comprometidos con la formación del ingeniero del siglo XXI, la responsabilidad de fomentar el desarrollo de estas destrezas que le permitan ser aprendices autónomos y profesionales con la capacidad de autogestionar su formación continua que le posibilite la flexi-bilidad necesaria para dar respuesta a las demandas del mundo actual.

## BIBLIOGRAFÍA

*Aguilar, P., Hormaiztegui, M. E. y Piter, P. (2017). "Reformulación de la Enseñanza del inglés en la Universidad: Propuestas y Experiencias De La FRCU-UTN [Resumen]. Actas de VII Jornadas de Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería (EICI), 10-11.*

*Albert-Gómez, M., García-Pérez, M. y Pérez-Molina, C. (2017). "Competencias, Formación y Empleo. Análisis de Necesidades en un Programa de Master en Ingeniería". Formación Universitaria. Vol. 10(2), 43-56 (2017) doi: 10.4067/S0718-50062017000200006*



Alcañiz, M., Claveria, O. y Riera, C. (2014). "Competencia en educación superior desde tres perspectivas diferentes: estudiantes, empleadores y académicos". *Revista Iberoamericana de Educación*, 66-2. ISSN: 1681-5653.

Astigarraga Echeverría, E., Agirre Andonegi, A. y Carrera Farran, X. (2017). "Innovación y cambio en la Formación Profesional del País Vasco". *El modelo ETHAZI. Revista Iberoamericana de Educação*, vol. 74, pp. 55-82.

Ayats Salt, J. (2010). "Estrategia de la Universidad Politécnica de Valencia para la empleabilidad de sus titulados en el marco de las relaciones universidad-empresa". *Universidad Politécnica de Valencia*.

Ayuga-Téllez, E., González-García, C. y Grande-Ortiz, M. (2010). "Análisis de competencias en el Grado de Ingeniería Forestal para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior". *Formación Universitaria – Vol. 3 N°*.

Becerra Marsano, A. M. y La Serna Studzinski, K. (2010). "Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad". *Documento de Discusión del Centro de Investigación de la Universidad del pacífico*. <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/358>

Bottiglieri, L. N., Irrazabal Paz, M. F. y Loutayf, M. S. (2017). "El lugar y los contenidos de inglés en las carreras de grado en la UNSA reflejan políticas educativas, ¿hacia dónde vamos?" [Resumen]. *Actas de VII Jornadas de Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería (EICI)*, 13.

Burgos Flores, B. y López Montes, K. (2010). "La situación del mercado laboral de profesionistas". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIX (4), No. 156, Octubre-Diciembre de 2010, pp. 19-33. ISSN: 0185-2760.

Climent, M., Labrador, M. y Morera, I. (2015). "Comunicación efectiva en primer curso de grado en Ingeniería Biomédica presentado en Congreso In-Red 2015, Universitat Politècnica de València. Doi:<http://dx.doi.org/10.4995/INRED2015.2015.1543>

Córdova Duarte, G., Ramírez, L., Barbosa Jaramillo, E. (2011). "El perfil académico profesional del ingeniero agrónomo. Una propuesta renovada para el siglo XXI". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLI, núm. 1-2, pp. 143-178. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.

Filonov, A., Macagno, L., Carminatti, M., Gordo, N. y Redonder, N. (2012). "El inglés como requisito laboral en la industria argentina: entre representaciones y realidades". *Revista Aula Universitaria*, 13, pags. 11 a 22.

García Espejo, I. e Ibáñez Pascual, M. (2006). "Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes". *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol LXIV, No 43, 139-168.

Hernández Herrero, A. (2008). "El Inglés en Costa Rica: Requisito indispensable en un mundo globalizado". *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-23.

Huerta, M., Penadillo, R. y Kaqui, M. (2017). "Construcción del currículo universitario con enfoque por competencias. Una experiencia participativa de 24 carreras profesionales de la UNASAM". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 74, pp. 83-106.

Isis Cerato, A. y Gallino, M. (2013). "Competencias genéricas en carreras de ingeniería". *Ciencia y Tecnología*, 13, pp. 83-94. ISSN 1850-0870.

Kay, V., Maskavizan, A. J. y Came, A. B. (2017). "Curso de Nivelación de Pre-Requisitos en Inglés para el cursado de Inglés I: Implementación de la Nueva Ordenanza de la Universidad Tecnológica Nacional" [Resumen]. *Actas de VII Jornadas de Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería (EICI)*, 7.

Kindelán, M. P. y Martín, A. M. (2008). "Ingenieros del siglo XXI: Importancia de la comunicación y de la formación estratégica en la doble esfera educativa y profesional del ingeniero". *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. CLXXXIV 732, 731-742 ISSN: 0210-1963

Martín del Peso, M., Rabadán Gómez, A. y Hernández March, J. (2013). "Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid". *Revista de Educación*, 360. Enero-abril 2013, pp. 244-267.

Martín García, R. (2003). "Requisitos de la Higher Engineering Education for Europa a debate. Análisis y aplicación. XI Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas". *Villanova i la Geltrú*, 23, 24 y 25 de julio.

Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. y Rivera Torres, P. (2006a). "Las deficiencias formativas en la Educación Superior: El caso de las Ingenierías". *Cuadernos de Gestión* Vol. 6. Nº 1 (Año 2006), pp. 27-44. ISSN: 1131 – 6837.

Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. y Rivera Torres, P. (2006b). "Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros". *Revista de Educación*, 341, pp.643-661.

Mir, P., Rosell, A. y Serrat, A. (2003). "El observatorio del mercado de trabajo recién titulados en la UPC en el año 2001-2002". *XI Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Villanova y la Geltru, Barcelona*.

Paoloni, P. y Chiecher, A. (2013). "Experiencias de formación y de inserción laboral de ingenieros: las voces de los protagonistas desde una investigación biográfica". *Innovación Educativa*, vol.13 no.61, pp. 21-44.

Parra, P. (2017). "Enseñanza del inglés para ingenieros del siglo XXI: Reflexiones Institucionales y Pedagógicas en la Facultad Regional Mendoza" [Resumen]. *Actas de VII Jornadas de Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería (EICI)*, 5.

Thieme, C. (2007). "El desarrollo de competencias de empleabilidad en dos universidades chilenas. Un estudio empírico". *Revista OKIOS*, Año 11 Nº 24, pp. 47-72.

Valle, M. y Cabrera, P. (2009). "¿Qué competencias debe poseer un ingeniero civilindustrial? La percepción de los estudiantes". *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*. ISSN: 1681-5653. Nº 50/4.

Yepes, V. y Martí, J. (2015). "La competencia transversal de comunicación efectiva en estudios de máster en el ámbito de la ingeniería civil y la construcción". *Presentado en Congreso InRed 2015, Universitat Politècnica de Valencia*. Doi: <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2015.2015.1540>

## Investigación en la UNSL: la enseñanza del inglés en las ingenierías frente a las demandas del medio laboral

- ❖ **AGUIRRE CÉLIZ, CECILIA A.** | ceciliaaguirreceliz@gmail.com
- ❖ **ARDISONE, GIULIANO** | giuard91@gmail.com
- ❖ **RIVAROLA, MARCELA** | rivarola.marcela@gmail.com
- ❖ **DOMÍNGUEZ, M. BELÉN** | mbdomin@gmail.com

**Universidad Nacional de San Luis, Argentina.**

### **RESUMEN**

Los procesos de investigación son tareas ne-cesarias dentro de las funciones que desempeñan los docentes universitarios. A través de la investigación, se abren caminos y se tienden puentes que servirán para ampliar los saberes, para despejar dudas y para aplicar acciones derivadas de la investigación que redunden en mejoras y beneficios para las instituciones. En este trabajo se comentará sobre un proyecto de investigación recientemente presentado que surgió de la necesidad de contrastar las demandas del contexto laboral local actual con las prácticas de enseñanza del inglés en las carreras de ingeniería que se dictan en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias (FICA) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Es necesario comentar que esta facultad se sitúa geográficamente en la ciudad de Villa Mercedes, provincia de San Luis y que la mayor parte de los ingenieros egresados se insertan laboralmente en empresas e industrias locales. Villa Mercedes es una ciudad en la que existe un parque industrial que creció en los últimos treinta años gracias al régimen de promoción industrial, donde se situaron y todavía se hallan varias empresas internacionales en las cuales el conocimiento de inglés suele ser condicionante para cubrir ciertos puestos. En consecuencia, como institución tenemos la responsabilidad de formar profesionales capaces de medirse con los del resto del mundo, para lo que consideramos imperiosa la necesidad de capacitarlos de la

mejor manera posible en las áreas que les competen. Dentro de éstas áreas, se encuentra el conocimiento de un idioma extranjero, más precisamente del inglés, el cual ampliará las oportunidades de los estudiantes, futuros egresados, de competir en el mundo laboral. Además, el inglés es considerado el idioma universal de la ciencia y la tecnología tornándose cada vez más necesario su dominio gracias al proceso de globalización en el que estamos inmersos como sociedad y que crece velozmente a causa del progreso tecnológico. A través de este proyecto buscamos mejorar la calidad académica referida al conocimiento de inglés de los alumnos de la FICA, generando una propuesta de enseñanza a implementar en la segunda etapa de la investigación.

**PALABRAS CLAVE:** Proyecto de Investigación - Enseñanza - Inglés - Demandas laborales.

## INTRODUCCIÓN

Es menester de las universidades encontrar los modos de formar profesionales que puedan desempeñarse competentemente en el mundo laboral y brindarles los recursos cognoscitivos necesarios para desarrollarse exitosamente. En la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008) se expresa que:

*En un mundo donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel de primer orden, el desarrollo y el fortalecimiento de la Educación Superior constituyen un elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, (...) Las respuestas de la Educación Superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria al definir sus finalidades y asumir sus compromisos.*

No caben dudas de que la influencia del contexto laboral globalizado ha dado origen a la necesidad de impartir a nuestros estudiantes una formación basada en competencias. Hay en la literatura numerosas definiciones y clasificaciones del concepto de competencia. Cabe

mencionar la que propone el proyecto europeo de mejoramiento de la Educación Superior denominado Proyecto Tuning en el que se alude al término competencia o conjunto de competencias a lo que logra una persona cuando pone en práctica determinada capacidad o habilidad para desarrollar una labor haciéndola de tal modo que su consecución se pueda evaluar (Ayuga-Téllez, González-García y Grande-Ortiz, 2010). Torrado (citado en Becerra Marsano y La Serna Studzinski, 2010, p. 7) define al término competencia como “la capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto donde se desenvuelve el sujeto” enfatizando en esta definición a la interacción entre la persona y el entorno. Las competencias pueden agruparse en dos bloques: a) las competencias específicas de un determinado título de grado; y, b) competencias transversales (también llamadas genéricas), comunes en cualquier carrera universitaria (Marzo Navarro, Pedraja Iglesias, Rivera Torres 2006). Dentro de las competencias transversales se encuentra el dominio del inglés como lengua de trabajo profesional.

Es sabido que el inglés es el idioma que prevalece en la comunicación científica internacional y que “la publicación científica cumple un papel insustituible en la diseminación del conocimiento, la formación de recursos humanos y el intercambio de saberes entre colegas” (Batista y Salazar, 2011, p.12). Por tal motivo, surge la importancia de la asignatura Inglés Técnico como parte de los planes de estudio de las carreras de ingeniería. Además del rol que este idioma juega en el contexto académico, su dominio es también una herramienta fundamental de la que el ingeniero no puede prescindir al momento de insertarse en el ambiente laboral. Es necesario que el profesional ingeniero desarrolle la habilidad de comprender, hablar, etc. inglés de modo que su desconocimiento no se transforme en una barrera que le impida la obtención de un empleo y le reduzca oportunidades. Por esta razón, las universidades deben centrar sus propósitos en lograr la excelencia en la formación de los futuros profesionales capacitados, no sólo en las áreas específicas de su profesión, sino también con conocimientos sólidos de un idioma extranjero, especialmente el inglés, ya que como se mencionó anteriormente, es considerado el idioma universal.

Sin embargo, en algunas instituciones universitarias, existen situaciones ajenas a las intenciones de los docentes de esta asignatura ya que suelen encontrarse con dificultades que les impiden desarrollar las numerosas potencialidades que la enseñanza de este idioma puede ofrecer. Por

ejemplo, el escaso crédito horario que se dedica a la asignatura Inglés en los planes de estudio, la falta de recursos y materiales para optimizar la enseñanza del inglés, entre otras.

En base a este contexto de dificultades surge entre los integrantes del proyecto de investigación que se describirá más adelante, la necesidad de adentrarnos en las realidades en cuanto a la enseñanza del inglés en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de San Luis. Conocer las necesidades y demandas del entorno laboral en donde se insertarán nuestros futuros ingenieros es imprescindible para contrastar esas necesidades con la realidad institucional en cuanto a la formación que nuestros alumnos reciben del idioma en cuestión.

Cabe mencionar aquí que el proceso de globalización creciente que estamos viviendo en la actualidad hace altamente necesario el dominio del idioma inglés y en especial en la ciudad de Villa Mercedes provincia de San Luis en donde la promoción industrial dio lugar al asentamiento de muchas empresas nacionales e internacionales lo que engrandece la importancia de este proyecto.

## DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### El problema

Previo a la descripción del proyecto, resulta necesario hacer una breve referencia a la perspectiva que se utiliza en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias para la enseñanza del inglés, ya que ha sido precisamente la implementación de esta perspectiva lo que ha llevado a los integrantes del proyecto a plantearse cuestiones sobre las prácticas y que derivan en la formulación de la investigación que se comenta en este trabajo.

Existen enfoques o modelos de enseñanza específicos para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera. Uno de estos enfoques es el denominado Inglés con Propósitos Específicos (ESP, por su sigla en inglés English for Specific Purposes); es una forma de enseñanza para *“un propósito específico, en contextos particulares y bajo condiciones especiales”* (Padrón, en Ballesteros y Batista, 2007, p. 115). Este enfoque implica que todas las

decisiones pedagógicas y metodológicas se basan en las necesidades del estudiante. Al respecto, Hutchinson y Waters (1987) señalan lo siguiente:

*Los nuevos desarrollos en la psicología educacional también contribuyeron al progreso del Inglés con Propósitos Específicos poniendo especial énfasis en los estudiantes y en sus actitudes hacia el aprendizaje (Rogers, 1969). Se percibió que los estudiantes tenían diferentes necesidades e intereses, lo que tendría una gran influencia en su motivación para aprender y, en consecuencia, en la eficacia de su aprendizaje. (p.8)*

Dentro de la enseñanza de Inglés con Propósitos Específicos y en la que actualmente se centra la enseñanza de este idioma para las carreras de ingeniería de la FICA, se encuentra la perspectiva de la lectocomprensión (o lectura comprensiva). Esta metodología se basa en enseñar a los estudiantes a lograr un desempeño eficaz en dos áreas: la apropiación de los elementos lexicales, sintácticos y discursivos del idioma inglés, y el desarrollo de estrategias lectoras que faciliten la construcción del mensaje textual (González de Doña, Marcovecchio, Margarit y Ureta, 2008). Una de las características del aprendizaje del Inglés con Propósitos Específicos, es que el alumnado se siente motivado, ya que los textos que deberá procesar, analizar y comprender son de su interés y han sido extraídos de fuentes originales relacionadas con su área de estudio.

En el año 2002, el Consejo de Europa publicó un Marco de Referencia para las Lenguas en el que se establecieron los parámetros recomendados para el diseño y la implementación de cursos de idioma. En el Capítulo 4 (p. 71), el Marco hace referencia a la lectura comprensiva y sus utilidades, señalando que el lector puede recibir y procesar los textos con los objetivos de obtener información general y específica, seguir instrucciones, conseguir una comprensión detallada, captar implicaciones, entre otros.

Lo que se ha querido resaltar con esta mención al ESP y a la perspectiva de la lectocomprensión, es que los alumnos de las ingenierías de la FICA sólo abordan el aprendizaje del inglés con el objetivo de poder interpretar textos escritos, dejándose de lado, por cuestiones de tiempo en la carga horaria curricular que tiene la asignatura Inglés, la



enseñanza de las otras tres habilidades que suponen el aprendizaje integral de una lengua y que son: hablar, escuchar y escribir.

### **El proyecto**

El proyecto de investigación al que se hará mención se encuadra en la categoría de PROIPRO - Proyecto de Investigación Promocionado por la UNSL - con una duración de dos años. Como objetivos generales se planteó:

1. Analizar cómo se relacionan las prácticas de enseñanza de inglés en la FICA con las demandas del medio laboral.
2. Diseñar una propuesta de enseñanza que optimice el dominio del inglés, por parte de los estudiantes de ingeniería de la FICA, en relación a las competencias requeridas en el medio laboral.

Para poder alcanzarlos, planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer los lineamientos de las políticas institucionales respecto a la enseñanza de inglés en las carreras de ingeniería en el marco del contexto nacional de la formación de los ingenieros.
- Indagar acerca de las necesidades y los intereses de los estudiantes respecto al conocimiento de inglés.
- Averiguar qué competencias relacionadas al conocimiento de inglés de los ingenieros son requeridas de manera más recurrente para insertarse en el medio laboral.
- Describir las prácticas docentes del idioma inglés que se ofrecen en la actualidad.
- Establecer la relación entre los objetivos anteriores para diseñar una propuesta educativa que esté acorde a las demandas encontradas a través de este estudio.

La organización del proyecto en cuanto a los tiempos y acciones necesarias para cumplimentar cada objetivo fue cuidadosamente pensada. Así, el proyecto estará dividido en dos etapas. En

la primera etapa se averiguarán y analizarán las demandas del medio laboral local sobre las aptitudes exigidas al ingeniero y las prácticas de enseñanza de inglés de la FICA. Para lograrlo se realizarán distintos trabajos de recolección de datos previo a su estudio e interpretación. Las técnicas a utilizar serán las siguientes:

- **Encuestas:** por este medio se recopilarán datos que posteriormente se utilizarán en pos de alcanzar los objetivos planteados. Contendrán tanto preguntas abiertas como cerradas y se aplicarán a alumnos avanzados de las carreras de ingeniería de la FICA.
- **Entrevistas:** este instrumento de indagación permitirá interrogar a los sujetos acerca de la realidad. Se aplicarán a:
  - estudiantes y graduados, para ahondar más sobre ciertos temas que resulten de las encuestas;
  - autoridades de la FICA, con el fin de conocer sus opiniones acerca de cuáles son las competencias que los estudiantes de ingeniería necesitan desarrollar durante su formación;
  - personal de distintas empresas capaces de proporcionar información acerca de los requerimientos de inglés para los ingenieros en su medio;
  - otras figuras que puedan aportar más información y que surjan a lo largo de la investigación.
- **Grupo focal:** esta técnica consiste en reunir un pequeño número de personas, quienes guiadas por un moderador, brindarán sus opiniones sobre un tema en particular. Serán convocados a participar de estos grupos focales los Directores o Integrantes de las Comisiones de Carrera de todas las carreras de ingeniería de la FICA.
- **Análisis documental:** esta última técnica permitirá reunir, examinar, estudiar y analizar documentación vigente (planes de estudio, programas de asignaturas, normativas nacionales actuales, etc.) sobre el estado de la enseñanza de inglés en las distintas ingenierías.

En la segunda etapa y en función de todo el trabajo realizado en la etapa anterior, se procederá a planificar y diseñar una propuesta educativa tal como lo plantea el último objetivo

específico y que será implementada subsiguientemente a través de un próximo proyecto. El propósito de su implementación es ayudar a mejorar la calidad académica de los estudiantes de ingeniería de la FICA en lo referido a conocimiento de inglés. Para la planificación y diseño de la propuesta educativa se considerará la viabilidad y pertinencia del uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) como herramientas mediadoras del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Vale aclarar que toda la información y avances que vayan surgiendo del proceso de investigación se compartirá y divulgará en congresos y/o jornadas que tengan relación con el tema de esta investigación a fin de brindar un aporte científico e integre el estado del arte de la enseñanza del inglés en las carreras de ingeniería en relación a las demandas laborales.

### **Sus integrantes**

El presente proyecto estará integrado por cuatro docentes de la FICA que participan en la formación de los estudiantes de las ingenierías que se dictan la mencionada casa de estudios; también tienen vasta trayectoria en la formación de otros docentes de la misma universidad y ajenos a la misma; con notable trayectoria en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tres de ellos han participado en proyectos de investigación consolidados (PROICOs) de los cuales han obtenido interesantes experiencias y aprendizajes que han sido, luego, transferidos a su práctica profesional. La Traductora Marcela Rivarola obtuvo sus títulos de Especialista en Educación Superior y de Magíster en Educación Superior de la UNSL. La Traductora Cecilia Aguirre Céliz es Magíster en Procesos Educativos mediados por Tecnologías de la Universidad Nacional de Córdoba. La Profesora María Belén Domínguez ha completado el cursado de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional de Río Cuarto y planea comenzar el Doctorado en Educación de la UNSL en 2018. El Ingeniero Industrial Giuliano Ardisson cuenta con experiencia en el área de educación superior, específicamente en la enseñanza de Matemáticas para estudiantes de ingeniería de la FICA, y planea comenzar una carrera de posgrado en esa área disciplinar. Se espera que su participación en este proyecto aporte significativamente a su formación, no solo en la temática del mismo, sino también en lo referido a su formación en investigación, ya que esta es su primera experiencia en esta actividad.

También integra este proyecto la Traductora Natalia Busso actual docente en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba, quien planea defender su tesis para la Maestría en Traductología de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba; vale aclarar que ella es la colaboradora externa del proyecto.

Además, una vez que el proyecto esté transitando por su primera etapa, se verá la posibilidad de incluir otros integrantes que pertenezcan a otras disciplinas a fin de compartir y combinar saberes y experiencias. Se prevé invitar al menos a un colaborador externo que contribuya con sus conocimientos y vivencias al proyecto, con la meta de que esta persona pueda beneficiarse recíprocamente también. Asimismo, se sumarán alumnos pasantes que pretendan crecer académicamente realizando actividades de investigación y que les permita desarrollarse en cuestiones que, a la hora de iniciarse en el mundo laboral, son altamente valoradas, por ejemplo, el trabajo grupal.

## CONCLUSIONES

En este contexto, cobra importancia el presente proyecto, en tanto busca realizar un estudio situado de la relación entre las necesidades y demandas del medio laboral, específicamente de las principales empresas en Villa Mercedes (San Luis), y las prácticas docentes de la lengua inglesa que ofrece la FICA en la actualidad. El estudio implica establecer relaciones entre los lineamientos internacionales, nacionales e institucionales respecto al conocimiento del idioma inglés en la formación del ingeniero, las necesidades e intereses de los estudiantes de la FICA, las demandas del medio laboral y las prácticas docentes que se ofrecen. Este estudio será el pilar fundamental sobre el cual se elaborará una propuesta educativa que tenga como objetivo dar respuesta a las necesidades que surjan del mismo. Se espera que esta propuesta resulte de alta conveniencia para la mejora del logro de las competencias de egreso de los graduados de ingeniería de la FICA, de modo que les posibilite lograr un manejo fluido del idioma inglés.

Como se mencionó anteriormente en este trabajo, es menester de los docentes revisar las prácticas, las metodologías, los enfoques con los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también es necesario buscar alternativas y dinamizar el proceso para

adaptarlo a las necesidades reales de la sociedad en donde los futuros profesionales se desempeñarán.

Para concluir, se espera que los resultados obtenidos de esta investigación signifiquen un aporte y un beneficio, no sólo para los alumnos, sino también para la institución y que los conocimientos que surjan durante su desarrollo constituyan la base para una significativa mejora en la enseñanza del idioma inglés en las carreras de ingeniería en la FICA, de modo que cuando los futuros egresados deban insertarse en el mercado laboral, el desconocimiento del idioma en cuestión no sea una barrera para ellos.

## BIBLIOGRAFÍA

Ayuga-Téllez, E., González-García, C. y Grande-Ortiz, M. (2010). "Análisis de competencias en el Grado de Ingeniería Forestal para su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior". *Formación Universitaria – Vol. 3 N°*.

Ballester, C. y Batista, J. (2007, mayo-agosto). "Evaluación de la enseñanza del inglés con fines específicos en educación superior". *Revista Omnia (Maracaibo)*, 13 (1), p. 105-129.

Batista, J. y Salazar, L. (2011, mayo-agosto). "Didáctica de la comprensión lectora del discurso científico-técnico en inglés en el área de ingeniería". *Revista Omnia*, 17(2). Disponible en: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/omnia/article/viewFile/9123/8789>

Becerra Marsano, A. M. y La Serna Studzinski, K. (2010). "Las competencias que demanda el mercado laboral de los profesionales del campo económico-empresarial en la actualidad". *Documento de Discusión del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico*. Disponible en: <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/358>

*Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2008)* Disponible en: <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

González de Doña, M., Marcovecchio M., Margarit V. y Ureta L. (2008, septiembre). "Tipología de Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora en Inglés en la Modalidad EaD". *RED - Revista de Educación a distancia - Universidad de Murcia*, 20. Disponible en: <http://revistas.um.es/red/article/view/36301/34791>

*Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). "English for specific purposes" (22ª Edición). Reino Unido: Cambridge University Press.*

*MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (2002). Disponible en:[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)*

*Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. y Rivera Torres, P. (2006). "Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros". Revista de Educación, 341, pp.643-661. Caribe (2008). Disponible en:<http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>*

## Pensar, hacer y sentir la transformación curricular. El caso del Profesorado Universitario en Educación Física

- ❖ **CENA, MARCELA MARÍA** | cena.marcela@gmail.com
- ❖ **ORDÓÑEZ, MA. ALEJANDRA** | mariaaleordonez@gmail.com

**UPC, FEF, IPEF, Argentina.**

### **RESUMEN**

El presente trabajo relata una experiencia inscripta en el proceso de transformación curricular del Profesorado<sup>95</sup> de Educación Física de Nivel Superior dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba a Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF) de la Facultad de Educación Física (FEF) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Universidad que en su actual proceso de normalización ha acreditado 25 carreras universitarias ante la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) desde 2017 a esta parte.

Reconocemos que el formador de formadores es portador de un capital cultural, de un saber pedagógico vasto que le permite realizar recorridos e intercambios teóricos altamente significativos, y que los sujetos estudiantes, también son portadores de saberes, de cultura, de experiencias constituidas como capital cultural y social. Esta consideración exigió pensar estrategias en donde las voces de los diferentes actores sean escuchadas. Es por ello que durante el proceso se asumió un trabajo colaborativo y deliberativo entre los actores institucionales, directivos, docentes, estudiantes y egresados.

Entre los diversos temas a considerar: modalidades de trabajo asumidas para el cambio de plan de estudio desde la búsqueda de antecedentes a la discusión y escritura de alcances, perfiles y objetivos del PUEF; enfoques o perspectivas desde los que se sostiene y fundamenta dicho plan; problemáticas surgidas durante el proceso de construcción; contexto político

institucional; historia de transformaciones y evaluaciones al vigente plan de estudio; decisiones curriculares de la UPC, lineamientos curriculares y marcos normativos.

Se produjo un plan de estudio para la formación docente en Educación Física que plantea un trayecto formativo con un currículum espiralado, partiendo de una recuperación biográfica y de construcción de los modelos internalizados de la Educación Física (EF), así como una reconstrucción histórica del campo pedagógico y específico, para luego comenzar a interpelar los saberes de la cultura corporal del movimiento a partir de una preocupación didáctica; problematizando el enseñar a enseñar en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo así como en diversos contextos/escenarios laborales desde una actuación ética profesional.

Como culminación de este proceso, podemos decir que se logró realizar pequeñas irrupciones, escasos movimientos estructurales en el campo de la EF, incorporar nuevas y viejas demandas a la formación docente en EF, y un alto nivel de información, formación y debate entre los actores institucionales.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física, Transformación curricular, Participación.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo relata una experiencia inscripta en el proceso de transformación curricular del Profesorado<sup>96</sup> de Educación Física de Nivel Superior dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba a Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF) de la Facultad de Educación Física (FEF) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Universidad que en su actual proceso de normalización ha acreditado 25 carreras universitarias ante la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU) desde 2017 a esta parte.

Entre los diversos aspectos que fueron necesarios considerar durante el proceso de transformación curricular: modalidades de trabajo asumidas para el cambio de plan de estudio desde la búsqueda de antecedentes a la discusión y escritura de alcances, perfiles y objetivos del PUEF; enfoques o perspectivas desde los que se sostiene y fundamenta dicho plan; problemáticas surgidas durante el proceso de construcción; contexto político institucional;



historia de transformaciones y evaluaciones al vigente plan de estudio; decisiones curriculares de la UPC, lineamientos curriculares y marcos normativos.

El proceso de revisión y transformación curricular lo describimos en dos etapas interdependientes: una primera etapa referida al trabajo realizado al interior de la comisión curricular y una segunda etapa referida al trabajo con docentes, estudiantes y egresados.

El camino realizado arriba a un plan de estudio para la formación docente universitaria en Educación Física con un currículum espiralado, que va complejizando al campo pedagógico de la EF. Un primer año fundamentalmente experiencial y de recuperación biográfica y de reconstrucción histórica del campo pedagógico y específico, para luego y a partir de 2do año, comenzar a interpelar los saberes de la cultura corporal del movimiento a partir de una preocupación didáctica; problematizando el enseñar a enseñar en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo así como en diversos contextos/escenarios laborales desde una actuación ética profesional.

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

La Universidad Provincial de Córdoba (UPC) conformó un equipo técnico curricular que coordinaron las transformaciones curriculares en cada facultad. Dicho equipo técnico tuvo un papel preponderante en la discusión y elaboración de lineamientos de trabajo y documentos de apoyo curricular para los equipos docentes de las diferentes facultades. En cada unidad académica se conformó una comisión curricular a partir de una convocatoria abierta a docentes, estudiantes y egresados para trabajar en la coordinación y discusión de la transformación curricular con los diferentes colectivos involucrados. En la Facultad de Educación Física (FEF) en particular, se comenzó a trabajar en la transformación de las tres carreras que se desarrollan allí: el Ciclo de Complementación Curricular (CCC) Licenciatura en Educación Física (LEF), Tecnicatura Superior en Actividad Física (TSAF) y Profesorado de Educación Física (PEF).

La conformación de la comisión curricular por carrera a transformar fue uno de las dificultades que se suscitaron por cuestionarse el modo de convocatoria. Por esta razón se abrió nuevamente la posibilidad de incluirse en dicha comisión a partir de la postulación de docentes por trayectos

formativos y por el voto de los pares. En esa oportunidad, también se votaron a representantes estudiantiles y egresados para incorporarse. Podemos decir que de todos aquellos que se sumaron, no todos participaron de manera continua hasta producirse una merma considerable en la participación de estudiantes y egresados en dicha comisión. Otra cuestión que llamó la atención es la escasa participación de docentes del trayecto de deportes en esta comisión, sin embargo, fue uno de los trayectos con mayores demandas y resistencias manifiestas.

Los primeros pasos del proceso de transformación curricular se producen en el marco de reclamos. Estos remitían a diversos temas por parte del centro de Estudiantes del IPEF (CEIPEF) y de algunos docentes para ser escuchados por el Rectorado en la gestión de 2015. Reclamos que culminaron en la toma del IPEF como modo de revuelta política. La toma produjo que se resienta el tejido social institucional. En esas condiciones, abocarse a trabajar en el cambio de plan de estudio provocó ir de a poco restableciendo ese tejido, en donde la tarea era convocante para discusiones académicas y el encuentro con otros.

El cambio de plan curricular hacia el Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF) llevó 2 años de trabajo, el de Tecnicatura Universitaria de Actividad Física (TUAF) 1 año y el de CCC LEF 6 meses. Se realizaron talleres con estudiantes, egresados y docentes. El trabajo fue diferenciado a raíz de las escasas modificaciones que se visualizaron como necesidad en el CCC de LEF y por otra parte la TSAF se venían realizando un trabajo de revisión curricular al interior de la misma para adecuarse a normativas de Educación Técnica Superior, este trabajo fue un antecedente valioso para concluir con el plan de estudios de la TUAF.

Como coordinadoras de la transformación curricular para el cambio de plan de estudios, consideramos imprescindible, por el momento institucional y por la convicción del trabajo colectivo, realizar el ejercicio de discusión con los diferentes actores institucionales. En una primera etapa, iniciamos realizando talleres con la comisión curricular interna, trabajando sobre la definición de las carreras a presentar, el estado del arte de las diferentes carreras, el campo de formación específica, el campo de formación pedagógica a partir de debates y lineamientos otorgados. Los talleres fueron realizados con las comisiones de todas las carreras conjuntamente para discutir y delimitar el campo disciplinar, los alcances, los perfiles y los objetivos. Por otra parte revisar aquello que transversal, es decir, lo común como trayectos de formación en carreras afines.

En paralelo, los diferentes miembros de la comisión curricular asistíamos a los diferentes cursos de las distintas carreras a fin de explicar de qué se trataba el cambio de plan, la revisión curricular para disminuir ansiedades y “novelas, ficciones” creadas al respecto. Además, fuimos publicando las producciones y avances de la comisión curricular en el Semanario del IPEF y en un aula virtual con acceso a toda la comunidad de la facultad. Además de producciones, se subían al aula normativas, bibliografía, investigaciones, informes evaluativos de la Dirección General de Educación Superior (DGES) de la Provincia de Córdoba y del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Esta aula sigue abierta para consultas permanentes.

En una segunda etapa, comenzamos a generar estrategias de participación de toda la comunidad, y para ello, realizamos 5 talleres institucionales con cambio de actividad, ofrecimos bibliografía e investigaciones, informes de evaluación de los planes de estudio de EF realizados por el IPEF, DGES e INFD, resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) y planes de estudio de otras universidades para pensar y fundamentar nuestras decisiones, propusimos la construcción de documentos colaborativos, 8 talleres de consulta con docentes de los diferentes campos de la formación de unidades curriculares afines, se realizaron dos reuniones con docentes de otros profesorados de la Facultad de Educación y Salud del campo de formación general y pedagógica con el fin de unificar criterios en relación a las unidades curriculares comunes a los profesorados. Otras acciones fueron convocar a especialistas sobre algunas temáticas para discutir con la comisión curricular y otros docentes. Todas estas acciones permitieron salir de la endogamia disciplinar para pensar en lo macro.

Algunas dificultades surgidas en los diferentes talleres fueron pensar la caja curricular en horas reloj. Despertó temor a “perder” horas y que se modifique la situación laboral tal vez por pasar de horas cátedras a horas reloj. Otra dificultad fue el desconocimiento de las normativas de la (DNGU) así como los Lineamientos del CIN y ANFHE respecto a los profesorados universitarios. Si bien había inquietud por el desconocimiento de las normativas antes referenciadas, nos sentíamos fortalecidos en algunos aspectos que se prescriben allí debido a que nuestro diseño curricular responde a los lineamientos del INFD por ser Instituto Superior de Formación Docente. La fortaleza estaba en considerar las residencias y prácticas profesionalizantes en todos los años de la carrera y la distribución de UC por campos de formación.

Las coordinadoras del proceso de transformación curricular, asignaron tareas a los miembros de la comisión curricular como por ejemplo escritura de fundamentación, revisión de objetivos, que luego eran discutidos al interior de las reuniones. Los miembros de la comisión curricular trabajaron en pequeños grupos con docentes de diferentes materias construyendo contenidos mínimos, luego de realizarse un taller de consulta docente con la producción de un documento colaborativo. A posterior, las coordinadoras lo editamos procurando que en todas las UC estén presentes lineamientos distintivos del enfoque sostenido. Una vez concluido, para “mirar” la coherencia en la propuesta curricular elaboramos un cuadro que contemplaba alcance, perfil, objetivo y UC que daban cuenta de su tratamiento.

En el último taller con los docentes, se presentó la producción finalizada, acompañando de escritos que daban cuenta del enfoque en el que sostenía el PUEF y algunas conceptualizaciones a fin de unificar discursos para discutir sobre ello desde marcos referenciales comunes. Además, se socializó cómo se había pensado la lógica del mismo y los sentidos otorgados a cada año de formación por lo cual se incorporaban allí esas UC:

#### Profesorado Universitario de Educación Física

1er año	2do año	3er año	4to año
<b>Qué</b>	<b>Qué y Cómo</b>	<b>Qué - Cómo - Por qué - Para qué</b>	<b>Qué - Cómo - Por qué - Para qué - De qué otras maneras posible</b>
<p><b>Experiencias de sí:</b> reconocimiento y construcción de <i>prácticas corporales</i> en la interacción con otros.</p> <p>Los sujetos estudiantes del profesorado vinculados a la cultura del movimiento</p>	<p><b>Diálogo e interacción de la experiencia de sí con el otro en</b></p> <p><b>Preocupación didáctica</b> de los saberes de la cultura corporal de movimiento en contexto de enseñar a enseñar en el nivel</p>	<p><b>Diálogo e interacción de la experiencia de sí con el otro</b> en contextos de interacción e intervención problematizando el enseñar a enseñar en las diferentes modalidades y el nivel primario</p> <p>Los <b>por qué</b> en</p>	<p><b>Interacción e intervención en el nivel secundario y superior.</b></p> <p>Gestar proyectos y procurar otras maneras posibles de objetivar e investigar.</p> <p>Análisis ético y de construcción de</p>

<p>corporal. Recuperación biográfica, deconstrucción de modelos internalizados. La pregunta filosófica.</p> <p>Reconstrucción histórica del campo pedagógico y específico.</p> <p><b>Observación Diferentes escenarios y ámbitos.</b></p>	<p>inicial. Problematización de la cultura. El sujeto en contexto.</p> <p>Amplían los saberes específicos y su preocupación didáctica.</p>	<p>relación al campo epistémico y los <b>para qué</b> en torno a los sentidos e intencionalidades pedagógicas. Preocupaciones sobre salud y calidad de vida.</p> <p>Amplían los saberes específicos y su preocupación didáctica.</p>	<p>ciudadanía desde el rol docente.</p> <p>Amplían los saberes específicos y su preocupación didáctica.</p>
---	--	--	---



<p><b>O B J E T I V O S</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir competencias éticas desde los marcos políticos y jurídicos de un Estado democrático hacia una educación inclusiva, justa y equitativa.</li> <li>• Conocer el campo disciplinar y didáctico de la Educación Física para incidir en la formación corporal y motriz de los sujetos de aprendizaje en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y en ámbitos no escolares.</li> <li>• Asumir la docencia como profesional de la enseñanza de la Educación Física.</li> <li>• Realizar prácticas docentes que incluyan la producción de conocimiento sistemático sobre las propias prácticas articulando los desarrollos teóricos que generen nuevas problematizaciones en los diferentes ámbitos de intervención.</li> <li>• Construir saberes para gestionar y asesorar instituciones vinculadas a su alcance profesional e integrar equipos interdisciplinarios.</li> </ul>
---	--

Una vez finalizado el plan de estudio con la anuencia de los diferentes colectivos institucionales, realizamos una presentación al Rectorado de la UPC, haciendo énfasis en la articulación del plan de estudio con las Políticas Educativas Nacionales y Provinciales.

El proceso de transformación curricular permitió recuperar espacios de discusiones académicas, poner el foco en la enseñanza, pensando las UC en un entramado de relaciones a partir de socializar y conocer qué se enseña en cada UC, las vacancias y los Pensar enfoques.

## CONCLUSIONES

En el proceso de transformación curricular, la cuestión de la enseñanza se analizó desde diferentes dimensiones que -si bien están fuertemente vinculadas entre sí-, suponen recortes específicos. Por un lado, consideramos la mejora permanente de la propuesta formativa que el nivel y cada institución ofrece a los estudiantes de la formación docente. Y, por el otro, tomamos la enseñanza como objeto de estudio.

Como culminación de este proceso, podemos decir que se logró realizar pequeñas irrupciones, escasos movimientos de estructuras pero mayormente se mantuvo el estatus quo ya que se consideró que todavía no estaban las condiciones dadas para realizar otras rupturas. Las discusiones académicas a partir de lecturas bibliográficas, normativas, investigaciones nos permitió disponer de elementos para fundamentar las decisiones tomadas y proponer reorientaciones o cambios.

Se produjo un plan de estudio para la formación docente en Educación Física que plantea un trayecto formativo con un currículum espiralado, que parte de una recuperación biográfica y deconstrucción de modelos internalizados así como una reconstrucción histórica del campo pedagógico y específico, para luego comenzar a interpelar la cultura a partir de una preocupación didáctica de los saberes de la cultura corporal del movimiento; problematizando el enseñar a enseñar en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo así como en diversos contextos desde una actuación ética profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

*Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) (2011) "Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios". Argentina.*

*Consejo Interuniversitario Nacional (2012). "Lineamientos Generales de la Formación Docente". Comunes a los Profesorados Universitarios. Argentina.*

*Ministerio de Educación y Deportes. (2016). "Informe Nacional. Profesorados de Educación Física, Educación Especial y Educación Artística". Área de Desarrollo Curricular. Instituto Nacional de Formación Docente. Argentina.*

*Ministerio de Educación. (2014). "Documentos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria. Docus N° 3: Las denominaciones de los títulos universitarios". Dirección Nacional de Gestión Universitaria. Argentina.*

*Ministerio de Educación. (2014). "Documentos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria. Docus N° 2: Los alcances en un plan de estudios". Dirección Nacional de Gestión Universitaria. Argentina.*

*Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. (2010). "Diseño Curricular. Profesorado de Educación Física. Dirección General de Educación Superior". Córdoba.*

*Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. (2013). "Diseño Curricular. Profesorado de Educación Física". Dirección General de Educación Superior. Córdoba.*

---

<sup>95</sup> El Profesorado del que hablamos es el Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) creado en 1946 para la formación docente en educación física.

<sup>96</sup> El Profesorado del que hablamos es el Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) creado en 1946 para la formación docente en educación física.

## La Educación Física platense como práctica universitaria: conformación y desafíos

❖ SIMOY, MARÍA SILVANA | mssimoy@gmail.com

Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES-IdIHCS- UNLP-CONICET).

### RESUMEN

La presente presentación se desprende del avance de la tesis de maestría en Educación Corporal y tiene por objeto problematizar y pensar los desafíos actuales de la formación disciplinar en Educación Física en el marco de la Universidad Nacional de La Plata. Para ello se realiza, en un primer momento, un recorrido histórico con el objeto de mostrar ciertas particularidades que signaron a las carreras platenses desde sus inicios y con ello dar cuenta de la constitución de la Educación Física como práctica universitaria. El segundo apartado está destinado a la categoría de práctica universitaria y sus alcances en la formación de grado; intenta mostrar la necesaria relación para pensar la formación de los pilares de la universidad: investigación, enseñanza y extensión. Se muestran brevemente desplazamientos epistemológicos nodales producto de las investigaciones en el campo de la educación del cuerpo que necesariamente obligan repensar la formación de grado. Para finalizar se presentan una serie de interrogantes que tienen la intención de mostrar la tensión que se genera entre la transmisión del conocimiento y la producción del saber en una disciplina que aún hoy sigue interpelando sus conceptos fundantes.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de Grado, Práctica universitaria, Plan de Estudios, Educación Física.



## DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### Revisión histórica

La formación disciplinar en Educación Física comienza a gestarse a inicios del siglo XX con la creación del Instituto Nacional Superior en Educación Física. Esta institución, que en 1912 adquiere el rango de instituto pero que desde 1901 fue la encargada de formar maestros de ejercicios físicos, delimitó los saberes del campo de la educación del cuerpo<sup>97</sup>. Por medio de lo que se denominó el “Sistema Argentino de Educación Física” se plasmaron los saberes fundantes de la educación del cuerpo y se propuso que la formación de maestros -y luego de profesores- debía conformarse por un trípede que lo constituían la fisiología, la pedagogía y la higiene.

En el desarrollo de la tesis se toma a esta institución como paradigmática en el sentido agambeniano, refiriendo a “un objeto singular que, valiendo para todos los otros de la misma clase, define la inteligibilidad del conjunto del que forma parte y que, al mismo tiempo, constituye” (Agamben 2009:26). Es por ello que se profundiza sobre las investigaciones que se realizaban en el Instituto, las publicaciones periódicas del mismo y las asignaturas que se consideraban esenciales para los profesores de Educación Física<sup>98</sup>. Se considera que a partir de esta institución se instauró una tradición epistémica e institucional en la Educación Física argentina, tradición que aun en la actualidad sigue marcando los rasgos de la formación disciplinar.

Haciendo referencia a la tradición institucional es necesario decir que la misma ha sido y aun hoy es no universitaria. Durante medio siglo la disciplina se consolidó en lógicas institucionales que priorizaban en sus planes de estudios la enseñanza en pos de capacitar profesionales dejando de lado la formación de investigadores. En el año 1953 que la Educación Física da sus primeros pasos en la formación universitaria con la creación de modo simultáneo el Profesorado Superior en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la Escuela Superior de Educación Física en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Bastante más tarde, en el año 1974 se agrega a la formación universitaria la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto y en la década del 80 se amplía esta oferta llegando en el año 2002 a 30 títulos en distintas universidades, mientras que los Institutos

Superiores de Formación Docente eran 140 aproximadamente (cf. Giles en Bracht y Crisorio, 2003). Esta diferencia se mantiene en la formación actual habiendo 158 Institutos Superiores de Formación en Educación Física y 24 Universidades (públicas y privadas) que tienen la carrera de profesor o licenciado en su oferta educativa<sup>99</sup>.

*En efecto, los institutos superiores de formación docente en Educación Física han sido los encargados tradicionales de la formación profesional en el campo. Esta fuerte vinculación de la Educación Física a instituciones que, por su estructura curricular y por su función político-educativa, no incluían programas de investigación resultó en una forma particular de pensarla y de practicarla (Giles en Bracht y Crisorio, 2003:212).*

Esta tradición es también resultado de la vinculación inicial que el campo de la formación tuvo con las Escuelas Normales, instituciones que tenían por único objetivo la formación de maestros, es decir el ejercicio de la docencia. Es por ello, que la formación se ha vinculado predominantemente a la enseñanza naturalizando los saberes que constituyeron el campo disciplinar y con ellos su profesionalización.

El ingreso de la disciplina a la universidad constituye un acontecimiento en la historia de la formación que se magnifica en el caso de la educación física platense por haber interpelado de manera sustancial los saberes que a inicios del siglo XX fundamentaron a la misma<sup>100</sup>. El acontecimiento se justifica en al menos tres sentidos; el primero lo constituye el hecho de haber creado la carrera en la Facultad de Humanidades por haber priorizado la educación. El segundo queda plasmado en la decisión de realizar investigaciones en un campo no habitual para la educación física, producto de fundamentar la disciplina en la educación y la filosofía. El tercer sentido es el hecho de iniciar en la casa de altos estudio platense un periodo en el que la formación física no se limita exclusivamente a la enseñanza de actividades físicas.

La fundación de la carrera en Educación Física se efectiviza en la sesión del Consejo Superior del 6 de julio de 1953, no obstante se sitúa el periodo fundacional desde 1946, año en el que se crea la Dirección General de Educación Física de la UNLP<sup>101</sup>. Distintas fuentes históricas sostienen que desde dicha Dirección se propició la creación de la carrera, pero además se sostiene que en dicho organismo la Educación Física comenzó a conformarse como una

práctica universitaria en el sentido amplio del término. Producto de la reconstrucción de distintas actividades que se desarrollaron en la misma puede afirmarse que no sólo se enseñaban actividades físicas a los estudiantes de los colegios universitarios, sino que además se usaba a las clases como laboratorios para proponer distintos modos de abordar la enseñanza Educación Física<sup>102</sup>. Así en el plan de actividades de la Dirección se proclama

*Utilizar racionalmente los medios que brinda este propicio campo de experimentación, sin apartarse de los fines educativos y humanos, es hacer de la Universidad un auténtico laboratorio de la ciencia del movimiento; y de sus resultados las normas fundamentales para impartir la educación física en todos los establecimientos educacionales del país. (UNLP, 1947: 8)*

Desde 1946 puede verse cómo la educación física que se gestaba en la universidad platense comenzaba a distanciarse teóricamente de otras instituciones que tenían también organismos dedicados a la formación física. La máxima expresión de esa distinción la constituye el hecho de gestar una carrera cuyo pilar fue la educación, entendida como formación y no como desenvolvimiento o desarrollo, y por ello ubicarla en la Sección Pedagógica del Departamento de Ciencias de la Educación.

Superaría la extensión de esta presentación detenerse en la fundación de la carrera, es por ello que se recuperan del acta del Consejo Superior del 6 de julio de 1953 ciertas tensiones que sirven para pensar las prácticas universitarias en la actualidad y las reformas curriculares. En primer término, la delimitación del campo disciplinar y con ello las asignaturas que debían componer el plan de estudios para otorgar el título de Profesor Superior Universitario de Educación Física. La tensión entre la formación generalista y la formación específica, tensión que aún hoy sigue siendo un punto problemático en la formación. La intención de dar superioridad al título universitario constituyó en aquel entonces un punto central, intención que puso en debate el ejercicio profesional. Las capacidades físicas que debía demostrar el futuro profesor de educación física también fueron motivo de debate, la actitud y la formación física se consideraron primordiales.

Como ya se dijo, la inserción de la Educación Física al ámbito universitario fue un acontecimiento histórico y discursivo porque produjo cambios a nivel disciplinar que necesariamente

implicaron pensar una forma de grado que pueda formar no sólo profesionales sino educadores.

### **Práctica universitaria y Planes de Estudios**

Hablar actualmente de Universidad no resulta fácil, menos aún en el caso particular de la Educación Física que su formación se diversifica, tal como mostramos anteriormente, que la formación se desarrolla en instituciones que se denominan universitarias pero que responden a lógicas e interés disimiles. En este sentido y siguiendo a Behares, se reconoce que el término universidad no ha tenido el mismo sentido desde que existe la universidad, aquí el reconocimiento de institución y práctica histórica, incluso actualmente tampoco adquiere el mismo sentido. No obstante, lo que sí puede afirmarse es que si hay algo que ha perdurado en la configuración discursiva de lo universitario es que la universidad es el “lugar de asiento del conocimiento, de la investigación o de la producción de conocimiento, pero también el ámbito de custodia de la “verdad” socialmente admisible” (2011: 12).

Es importante establecer algunas cuestiones en relación a la Universidad y específicamente a la Universidad Nacional de La Plata, como son la racionalidad que la organiza y al mismo tiempo la especifica. En primer término puede decirse que esta institución actualmente se declara defensora del ternario: investigación, la enseñanza y la extensión, por lo que organiza sus prácticas en relación al mismo. En este sentido que la especificidad de las prácticas universitarias es “producir saber, enseñarlo y difundirlo, de acuerdo con ciertas reglas, usos, métodos y técnicas” (Crisorio en Carballo 2014:170). Se distingue entonces, prácticas en la universidad de práctica universitaria, consecuentemente Educación Física en la Universidad de Educación Física universitaria. Con la primera se refiere a cualquier actividad que se desarrolla dentro de la institución, mientras que la segunda refiere a las prácticas que son producto de la racionalidad que organiza la institución universitaria, es decir que puede dar cuenta de los tres pilares de la universidad: enseñanza, investigación y extensión.

Esto supone un desafío permanente ya que estos pilares de la universidad generan al mismo tiempo prácticas particulares que a veces parecen desvincularse de las otras, desafío mayor es que dicha articulación pueda reflejarse en un Plan de Estudios.

Si se parte de la idea que la investigación es *“un componente insoslayable de la enseñanza superior”* (Arocena en Behares, 2011:7) y que justamente la producción de conocimiento es lo que distingue a este nivel del resto de los niveles que conforman el sistema educativo; puede pensarse los alcances de los Planes de Estudios, en tanto prácticas universitarias. Estos dispositivos de la formación universitaria encuentran su potencialidad en la especial relación con la conformación del campo disciplinar, en el sentido que deben poder plasmar lo que se está investigando y ponerlo a prueba en la enseñanza y en la extensión, es por este camino que pueden dar cuenta de su constitución como práctica universitaria.

Volviendo a la historia, el plan de estudios de 1953, producto de las investigaciones realizadas en la propia universidad, logró reflejar el carácter de práctica universitaria que se propone pensar; ya que ancló la formación en la filosofía y en las ciencias de la educación, suponiendo que encontraría en ellas indicios para pensar la relación del hombre con su cuerpo. Estos saberes desplazaron al trípode “pedagogía, fisiología e higiene” que habían configurado los planes de estudios de los primeros centros de formación en Educación Física del país, considerados legítimos por el grado de científicidad alcanzado<sup>103</sup>.

La reforma curricular que se lleva a cabo en el año 2000 merece ser analizada por considerar que la misma da cuenta una vez más de la discontinuidad discursiva y condición de posibilidad de la educación del cuerpo que actualmente se está pensando. La misma incluye la formación de profesionales y también de investigadores otorgando el título de Profesor como hasta el momento y el de Licenciado que instauro la novedad y deja explícito la orientación en investigación que planes de estudios anteriores dejaban entrever.

Esta reforma, tiene la particularidad de ser el resultado de los primeros grupos de investigación que se consolidaron en la educación física platense. Producto de la investigación que interrogó a la identidad de la disciplina poniendo en tensión las miradas esencialistas de la educación del cuerpo, el plan de estudios propone a la educación física como “práctica social y educativa” y arriesga en un concepto de cuerpo como “construcción social” en el que “lo simbólico” adquiere relevancia por sobre “lo físico”. Los fundamentos de este plan y los trabajos que se desprenden del mismo son condición de posibilidad para pensar a la educación del cuerpo de un modo distinto a la que se ha venido pensando.

### El desafío permanente

Si se considera la idea humboldtiana de que la propiedad de las instituciones científicas es tratar siempre a la ciencia como un problema todavía no resuelto y por ello la necesidad de permanecer siempre en el investigar (cf. Humboldt, 2005), las reformas curriculares son una instancia propicia para dar cuenta de esta característica de la universidad. Los Planes de Estudios son los elementos del dispositivo universitario que tienen la posibilidad de reconfiguración del campo disciplinar, y seguramente esta reconfiguración exija nuevamente la revisión de los saberes que se consideran relevantes o fundamentales para la formación de un profesional de la Educación Física. Estos elementos dan cuenta del funcionamiento del campo de la educación del cuerpo en un momento histórico-político determinado, no son un simple listado de asignaturas, sino que muestran los límites del campo de saber.

La articulación entre investigación, enseñanza y extensión no debe quedar solamente plasmada en los planes de estudios, sino que debe organizar la lógica de las clases en la formación de grado. En este sentido se presentan varias tensiones que invitan a pensar la práctica universitaria cotidiana: ¿cómo deberían ser las clases para mostrar la relación investigación-enseñanza?, ¿de qué modo se cumple la especificidad del nivel superior?, ¿en la clase se transmite conocimiento (acabado, establecido) o se propone la constitución de un saber?, ¿de qué modo se interpela lo “verdadero” para el campo disciplinar? Estas preguntas intentan mostrar los desafíos de pensar una formación universitaria que no se agote únicamente en la enseñanza, sino que logre dar cuenta de la categoría de práctica universitaria.

### BIBLIOGRAFÍA

*Acta Consejo Superior. 1953. Universidad Nacional de La Plata.*

*Agamben G. (2009). “Signatura Rerum sobre el método”. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2009.*

*Aisentein, A y Pablo Sharagrodsky. (2006). “Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950”. Buenos Aires: Prometeo Libros.*

Amavet, A. (1969). "Cuaderno de Educación Física Renovada. 3". La Plata: Universidad nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Sección Educación Física.

Behares, L. (2011). "Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas". Montevideo: Editorial Universidad de la Republica.

Castro, E. (2004). "El vocabulario de Michel Foucault". Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Crisorio, R. (2014). "Prácticas de la Educación Física Académica, Políticas de desarrollo académico en Educación Física. La Educación Física en la Universidad". En Carballo, C. coordinador. Educación Física escolar, académica y profesional. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectiva y monográfica; 1) Disponible en: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/46>

Crisorio, R. (2014). "Protocolo proyecto de investigación: "Formación inicial de educadores corporales; estudio para la elaboración del plan de estudios". FaHCE-UNLP. La Plata.

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata, 2008. Recuperado de [http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto\\_2008\\_final.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/estatuto_2008_final.pdf)

Giles, M. (2003). "Educación Física y Formación Profesional". En Crisorio, R.; Bracht, V. La Educación Física en Argentina y en Brasil. La Plata: Al Margen.

Humboldt, W von. (2005). "Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín". LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica, (38), 283-291.

Orbuch, I. (2016). "Peronismo y Educación Física. Políticas públicas entre 1946 y 1955". Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Plan de Estudios para las carreras en Educación Física (2000). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Recuperado de <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/educacion-fisica/carreras/profesorado-en-educacion-fisica>

Romero Brest, E. (1911). "Pedagogía de la Educación Física". Librería del Colegio, Buenos Aires: Cabaut y Cia.

Romero Brest, E. (1917). "El Instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, organización y resultados". Buenos Aires: Cabaut y Cia.

---

<sup>97</sup> En 1901 se manifiesta la necesidad de formar maestros de ejercicios físicos capacitados para dar clases en la asignatura que la ley 1420 denominó “Gimnástica”. En 1902 se instauran los “Cursos teórico-prácticos de ejercicios físicos” que eran dictados en el periodo vacacional. Cuatro años más tarde, en 1906, se consolida el Curso Normal de Educación Física, “primera forma estable del actual Instituto” y en el año 1909 se eleva a la categoría de Escuela Normal de Educación Física. (Pizzurno, 1914).

<sup>98</sup> En este trabajo sólo se refiere a dicha institución para mostrar en qué medida la educación física universitaria se distancia de esa formación por alcanzar la categoría de práctica universitaria.

<sup>99</sup> Datos vigentes al año 2016 en el Observatorio Nacional del Deporte y la Actividad Física. Se registran tanto instituciones privadas como públicas predominando las primeras. Dicha diferenciación es importante debido a que la estructura de las universidades privadas en la argentina tiende a replicar algunas lógicas de los Institutos de Formación Superior. También resulta pertinente decir que no siempre el título otorgado es Profesor o Licenciado en Educación Física. (Fuente: Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente – Ministerio de Educación – Presidencia de la Nación).

<sup>100</sup> El término acontecimiento es tomado como herramienta metodológica en el análisis histórico que se realiza; tomando como autor de referencia a Michel Foucault se utiliza el término en dos sentidos: como novedad histórica y como irrupción discursiva. Es por ello que se analiza sólo el caso de las carreras en Educación Física de la UNLP ya que el profesorado en Educación Física de la UNT fue creado a partir de las teorías que hegemonizaban el campo en ese momento. (Castro, 2004).

<sup>101</sup> Para analizar la consolidación de la Educación Física en este periodo se hizo necesario dimensionar el lugar que la actividad física tuvo en las políticas de estados en los gobiernos peronistas. Si bien en el desarrollo de la tesis se muestran algunos puntos conceptuales en los que la educación física platense se separa del discurso oficial, se profundiza en el rol primordial que tuvo la formación física en el proyecto de la “nueva argentina”. (Orbuch, 2015).

<sup>102</sup> Las actividades de la Dirección General de Educación Física se recuperaron a través del análisis de los legajos personales de los profesores.

<sup>103</sup> Conforman la formación de grado en Educación Física los planes de estudios de 1953, 1964, 1970, 1978, 1984 y 2000.



## Los secretos de la isla de la fantasía. El naufragio de la economía tradicional con los nuevos paradigmas de la educación

❖ SALLER, GERMÁN | gsaller1970@gmail.com

Licenciado en Economía. Docente de la Facultad de Ciencias Económicas y de la Facultad de Ingeniería de la UNLP. Docente de la UNAJ. Investigador del CIEPYC-UNLP, Argentina.

### RESUMEN

En el presente trabajo trata de poner en consideración la experiencia como alumno primero y docente después, del proceso de aprendizaje-enseñanza de la economía en las aulas de la Universidad Nacional de La Plata.

La reforma Universitaria cumple 100 años, pero el método de enseñanza de la economía tradicional/ortodoxa cumple 150 años. Además, utiliza como símbolo del homo economicus, a un personaje de la literatura de hace 300 años.

Luego de repasar los principales cimientos del abordaje metodológico de la teoría económica tradicional, el trabajo resalta la relación contradictoria e incongruente de este método respecto de los paradigmas modernos del proceso de aprendizaje-enseñanza en especial la cognición situada y la construcción conjunta de significados.

**PALABRAS CLAVE:** Economía ortodoxa, Cognición situada, Individualismo Metodológico.

### INTRODUCCIÓN: ¡A NAVEGAR!

Las presentes líneas tratarán de mostrar la experiencia en el proceso de aprendizaje-enseñanza de la economía en la Facultad de Ciencias Económicas de La Plata. En particular, me interesa

abordar como aspecto central, lo que interpreto como una relación contradictoria e incongruente entre la metodología de enseñanza tradicional de la economía respecto de los paradigmas modernos del proceso de aprendizaje-enseñanza.

Es probable que la parte sustantiva de la problemática que plantearé pueda extrapolarse a las diversas experiencias del proceso aprendizaje-enseñanza de la economía de cualquier Facultad de Ciencias Económicas del país ya que la presencia del paradigma teórico dominante (identificado centralmente con las ideas de la llamada escuela marginalista) en los planes de estudio de las carreras de economía de todo el país, es abrumadora.

Estas páginas no pretenden tener el carácter de trabajo de investigación ya que ello conllevaría una ardua tarea. Simplemente, la intención es compartir y someter a discusión algo que, si bien nació como estudiante de la carrera de economía y continuó como docente, el hecho disparador de compartirlo fue el acceso a cierta bibliografía vinculada con las estrategias de enseñanza en la educación superior en el marco de una capacitación realizada<sup>104</sup>. Esto me impulsó a mostrar desde un plano diferente al original (que tenía que ver con la disputa metodológica de las teorías económicas), la colisión entre la metodología que utiliza la teoría económica tradicional y los paradigmas modernos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular el de la cognición situada y la construcción conjunta de significados.

### **LA ECONOMIA DE ROBINSON CRUSOE, UNA VERDADERA AVENTURA TEORICA**

El objetivo de la presente sección es reflexionar en torno a la enseñanza actual de la economía en la Facultad de Ciencias Económicas de La Plata donde, como se verá, encuentra ciertas limitaciones pedagógicas que se encuadran con metodologías mayormente tradicionales.

El enfoque de la economía en la actualidad tiene una perspectiva más bien alineada con la llamada "ortodoxia" del pensamiento económico. Este enfoque y sus modelos que son utilizados para la enseñanza de la economía, están basados centralmente en la estructura teórica de la escuela marginalista<sup>105</sup> y todas aquellas que basan la teoría económica como una teoría del comportamiento humano relacionada con el principio de la racionalidad y la escasez de recursos, suponiendo que la tecnología y las preferencias de los consumidores están dadas<sup>106</sup>.

La definición de economía como una ciencia del comportamiento humano, ha sido criticada en numerosas oportunidades por diferentes economistas. Aglietta (1999)<sup>107</sup>, sostiene que la definición tradicional de la economía adolece dos incapacidades; por un lado, la incapacidad para analizar la dinámica temporal de los hechos y, por otro lado, la incapacidad para expresar el contenido social de las relaciones económicas y para captar las fuerzas y tensiones de que es objeto la economía. El tiempo es tomado por la teoría tradicional, como una variable independiente “lógica” aislada de lo dinámico (no explica su reproducción). Por su parte, se despoja a la teoría de cualquier contingencia, de las instituciones, de las interacciones sociales, de los conflictos para poder describir el comportamiento económico llamado “puro”. De esta forma, las elaboraciones teóricas de buena parte de la teoría ortodoxa pretenden ser aplicados con una validez universal a cualquier país y en cualquier momento del tiempo.

El colmo del aislamiento de la “economía pura” de la sociedad, el espacio y del tiempo, es la parábola de Robinson Crusoe. En 1719 el escritor Daniel Defoe publicó su obra más trascendente titulada “Vida y extrañas y sorprendentes aventuras de Robinson Crusoe” aunque su título original es más largo<sup>108</sup> y masivamente se la conoce directamente con el nombre de Robinson Crusoe a secas.

El cuento narra las aventuras de un joven inglés de buena posición social, que decide embarcarse a la aventura de mar. En una de sus aventuras su barco naufraga cerca de una isla y resulta ser el único sobreviviente. Robinson Crusoe está más de 25 años superando la adversidad en esa isla donde la única civilización son los animales y un grupo de caníbales salvajes.

La irrupción de Robinson Crusoe para el uso de los modelos económicos no es una casualidad. Manuel Fernández López (1998), advierte que esta obra basada en la historia del naufrago, representa una temprana exaltación del poder del individuo y se anticipó a lo que serían los cambios económicos, políticos, filosóficos del siglo XVIII y XIX que con sus nuevos elementos, irían derrotando las diversas formas de opresión individual<sup>109</sup>. De modo que la figura de Robinson Crusoe representa un símbolo de la época en la cual se consolida el sistema capitalista basado en los principios individuales de la libertad, la fraternidad y la igualdad, que pregonaba la revolución francesa, y también se consolida como símbolo del marginalismo económico, teoría representativa del capitalismo industrial de fines del SXIX.

En efecto, buena parte de las conclusiones de los modelos económicos de la teoría marginalista se basa en el estudio (comportamiento humano) de un “Robinson Crusoe” (como símbolo de un individuo representativo”) que vive en una isla solitariamente y trata de asignar en forma eficiente su tiempo. Es decir, para explicar el funcionamiento de la economía, basta con entender cómo funciona el comportamiento de un solo individuo representativo, asumiendo que la sociedad funciona como la sumatoria de los “Robinson Crusoe” que vive el ella.

La economía entonces se explica a partir del comportamiento de un solo individuo, en una isla. No importa de qué lugar es la isla ni en qué momento naufragó. La isla se transforma de este modo en un territorio carente de historia y contexto. Claro. La isla muestra la faceta “natural” que pretende la economía del momento y Robinson Crusoe está tomado en su estado más animal, absolutamente solo por más de 25 años. A partir del análisis de su comportamiento, los modelos económicos sacan las conclusiones y las aplican sobre el funcionamiento de las sociedades reales, donde conviven individuos, clases sociales, instituciones, gobiernos, un contexto y una geopolítica determinada, pujas entre diferentes sectores de presión, etc.

Las conclusiones están basadas sobre supuestos irreales, una isla. Pero chocan con una realidad que no es la isla. Ahí es donde la teoría se vuelve sobre sus pasos: “la realidad debiera funcionar como en la isla”. Entonces se trata de forzar la realidad “real” y llevarla a la realidad “de la isla”. Por eso todo funciona mejor sin estado, ni sindicatos porque estas instituciones se supone que no forman parte de los supuestos de la isla. También ahora se entiende entonces por qué la mayoría de los impuestos que cobra el Estado tienen un calificativo de “distorsivos” por parte de la teoría dominante ya que distorsionan el verdadero precio de los bienes, el natural, el que sale de la isla, donde Robinson Crusoe es consumidor y productor al mismo tiempo. Incluso, a partir de la “modelización” de la economía de Robinson Crusoe, se llega a interpretar a la desocupación como un fenómeno necesario del individuo, casi racional y es cuando Robinson prefiere dedicar más tiempo al ocio que al trabajo, en una decisión pura y exclusivamente voluntaria<sup>110</sup>.

Cuando se afirma que Robinson Crusoe es una fuente de inspiración de los modelos económicos de la teoría marginalista, no se trata de una exageración. El verdadero padre de la definición de Economía, Lionel Robbins<sup>111</sup>, menciona en su “libro símbolo” los elementos distintivos de la conducta de nuestro náufrago estrella. Esto lo hace en forma previa a justificar

la definición de economía que, finalmente, resultó ser la más difundida y replicada por todos los manuales de economía hasta nuestros días.

En su texto se expresa:

*“(...) Consideremos la conducta de un hombre aislado que dispone de una sola mercancía escasa; por ejemplo, la conducta de Robinson Crusoe frente a una cantidad de madera estrictamente limitada. Robinson no tiene suficiente madera para todos los propósitos que desea satisfacer. En ese momento su acervo de madera es irremplazable. ¿Cuáles son las influencias que determinarán el uso que haga de ella (...)?”<sup>112</sup>*

Las citas se propagaron rápidamente y empezó a ganar espacio en los principales libros de texto de economía. Así, en un libro de Macroeconomía de un autor que actualmente se utiliza para los cursos iniciales se menciona:

*“(...) imaginemos una economía en la que solo hay una persona, que tiene que decidir cuánto va a consumir, invertir y ahorrar, por ejemplo, una economía de Robinson Crusoe. Para Robinson Crusoe, las decisiones de ahorrar y de invertir son una misma cosa: lo que invierte (por ejemplo, reservando conejos para la reproducción en lugar de comérselos) automáticamente lo ahorra”<sup>113</sup>.*

Incluso, en el momento de repasar a través de ejercicios, Robinson Crusoe ha sido una fuente de inspiración para la invención de países.

*“Robinson Crusoe fabrica un circuito de alta precisión en 1000 dólares. Paga 750 dólares de salarios, 125 dólares de intereses y 75 dólares de renta. ¿Cuál debe ser su beneficio? Si tres cuartas partes del producto de Crusoe se consumen y el resto se invierte, calcule el PIB de Crusoelandia con los dos enfoques: de producto y de ingreso, y demuestre que deben coincidir exactamente”<sup>114</sup>.*

Estos son solo algunos ejemplos. También existe en la literatura económica el “Modelo de Robinson Crusoe”, que trata sobre la economía de un solo hombre que es consumidor y productor al mismo tiempo y de allí se derivan todas las condiciones del equilibrio general de dicha economía<sup>115</sup>.

### **¡TIERRA A LA VISTA! EL RESCATE DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA MODERNAS**

Hasta aquí un repaso de lo que constituye centralmente la metodología de la enseñanza de la economía. Ahora bien, ¿qué dice la teoría moderna acerca de los mejores métodos para que el fruto de las clases y los encuentros con los alumnos sea significativo? ¿Qué relación encontramos entre estos métodos y los que predominantemente utiliza la ciencia económica? El paradigma de la cognición situada es una de las líneas teóricas sobre educación actuales más re-presentativas. Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a los aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados y de relevancia social limitada y donde el conocimiento “se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece”<sup>116</sup>.

La cognición situada tiene como piedra angular el contexto y cultura para el aprendizaje de los aprendices. Siguiendo a Díaz Barriga (2003), los escenarios de enseñanza tienen para los alumnos dos dimensiones: la relevancia cultural y la relevancia social. Las prácticas instruccionales varían en su relevancia cultural y social. Lo que se pretende con el enfoque metodológico moderno es que las estrategias de enseñanza permitan prácticas instruccionales con alto contenido cultural y social. Si esto sucede, el aprendizaje será tanto más significativo respecto de otros con prácticas instruccionales de bajo contenido social y cultural.

El aprendizaje significativo tiene también como pilar la construcción conjunta de significados dentro del aula, es decir, para los alumnos es imprescindible que el conocimiento sea una construcción que se genera o se crea en el aula con sus pares y no en forma aislada<sup>117</sup>.

Vista la metodología “robinsoniana” de la economía ortodoxa y observando la perspectiva aportada por los nuevos paradigmas de enseñanza, el individualismo metodológico de la economía tradicional adolece de dos graves problemas al enseñarse en las aulas:

1. El primero, es que tiene poca práctica en enfocar el conocimiento bajo el paradigma de la cognición situada y el aprendizaje significativo, que justamente va en contraposición a los enfoques de la psicología cognitiva donde se asume, explícita e implícitamente, que el conocimiento puede abstraerse del contexto en el cual se aprende y se emplea. Ya que el eje central de las conclusiones de los modelos se basa cada vez más o están cada vez más centradas en una especie de “rata de laboratorio” conocida como “agente económico representativo” donde el marco de sus decisiones está aislado del contexto o se trata de un contexto inventado e irreal (“Supongamos que Robinson Crusoe está en una isla...”, bien podría ser el típico comienzo de un docente de economía en las aulas).

2. El segundo, una contradicción intrínseca no menos importante, es que los alumnos bien podrían plantear que Robinson Crusoe pudo realizar su propio proceso de aprendizaje-enseñanza prescindiendo del “conjunto”. Es decir, ¿cómo hacerles entender a los alumnos que la base del conocimiento tiene como elemento distintivo la construcción conjunta de significados, mientras el andamiaje de la teoría económica dominante está sustentado en un Robinson Crusoe que toma decisiones económicas sin necesitar de lo social, ni de lo “conjunto” para luego extrapolar ese comportamiento individual a través de la suma aritmética de todos los Robinson Crusoe que actúan en diferentes islas no conectadas entre sí? Los alumnos podrían desestimar la construcción conjunta de significados si Robinson Crusoe pudo sólo.

No podríamos cerrar estas páginas sin antes responder o al menos ensayar alguna respuesta, de al menos dos preguntas:

1. ¿Por qué la teoría dominante sigue trabajando con el individualismo metodológico si sabe que los supuestos no son los de la vida real?
2. ¿Cómo podemos enseñar economía en forma alternativa?

Las respuestas a ambas preguntas (ya que se encuentran íntimamente relacionadas), están en las diferentes formas de entender a la ciencia económica. Como vimos en la definición de Lionel Robbins (1932), la teoría marginalista entiende a la economía no tanto por el objeto de estudio que examina y sus características, sino por la forma de abordaje no solo a ese objeto

de estudio, sino a cualquier abordaje a otros fenómenos sociales como el derecho, la filosofía, la familia, etc. Solo necesita analizar el comportamiento humano frente a la escasez para cualquier situación o bien de mercado (bienes y servicios) o frente a otras situaciones de índole social y/o familiar<sup>118</sup>. Desde esta perspectiva la ciencia económica puede prescindir de las consideraciones de espacio y tiempo y tiene la robustez de una ciencia apriorística:

*“Sus enunciados y proposiciones no se derivan de la experiencia. Son a priori, como los de la lógica y la matemática. No están sujetas a verificación y falsación en base a la experimentación y hechos. Son, a su vez, lógicas y temporalmente anteriores a toda comprensión de hechos históricos. Son un requisito necesario para cualquier entendimiento intelectual de acontecimientos históricos”<sup>119</sup>*

Tanto esta definición como la de Robbins, intenta darle a la ciencia económica un carácter de ciencia dura, atemporal y ahistórica. Sin embargo, Robinson Crusoe (como símbolo del análisis del individuo y su potencialidad), fue funcional al contexto del nacimiento del marginalismo económico que dio sustento teórico al mundo nuevo que nacía: el apogeo del capitalismo industrial de la segunda revolución industrial con epicentro en Inglaterra, con el ensalzamiento del poder individual, de la libertad y de la competencia perfecta, con la creencia teórica que nunca iba a existir desocupación involuntaria con semejante crecimiento económico, con las maquinarias funcionando en plenitud y con miles y miles de pequeñas empresas compitiendo y miles de individuos atomizados eligiendo los bienes y los servicios de acuerdo a su voluntad. A pesar de que la pretensión científica de los paradigmas teóricos que se instalan siempre es que dicho paradigma es el “natural”, lo que trato de significar es que dicha teoría fue “situada” y correspondió a un contexto determinado (capitalismo industrial de fines de siglo XIX) desde una visión geopolítica determinada (desde Inglaterra). Es decir, desde el punto de vista de los instrumentos de enseñanza, la misma podría enseñarse situada en el contexto de hace 150 años atrás.

Pero el tiempo pasa y las teorías van entrando en desuso tal como le sucedió a la teoría dominante en la década de 1930, que fracasó al no poder explicar la profunda crisis del mundo desarrollado que arrastró al planeta a una recesión y desempleo inusitados<sup>120</sup>. Un mundo que



ya no era el de fines de siglo XIX, que tenía nuevas instituciones como los sindicatos, estructuras monopólicas de producción y Estados Nación con mayor presencia.

Tal como menciona Kicillof (2007), Keynes advierte que el mundo cambió y el cuerpo teórico del marginalismo no podía explicar dichos cambios porque los supuestos sobre los cuales había construido los cimientos de su teoría se derrumbaban (pleno empleo y nula desocupación).

Lo que se pone de manifiesto es que cada realidad supone diferentes teorías explicativas que están sostenidas por supuestos que se derivan de dicha realidad. Este debiera ser el punto de partida de las prácticas educativas para una ciencia social como la economía. Esto implica tomar partido sobre una definición del alcance de la ciencia económica que no es la ortodoxa (basada en el comportamiento humano), sino aquella que considera que “estudia las formas que adquiere el proceso de producción, distribución y consumo y distintas características que éste adopta dado el momento histórico que consideremos (comunidad primitiva, esclavitud, feudalismo, etc.), estableciendo distintas relaciones entre las personas de una sociedad y entre esas personas y los bienes”<sup>121</sup>. De esta forma, si podríamos comprender el individualismo metodológico pero situado en Inglaterra de fines del siglo XIX, pero debiéramos considerar prácticas instruccionales para un proceso de aprendizaje-enseñanza para una economía con las características e idiosincrasias de las economías de nuestra región.

Afirmando lo expuesto más arriba, en un trabajo realizado por Marcelo Diamand para el Ministerio de Educación de la Nación<sup>122</sup>, el autor plantea que, a diferencia de cierta pretensión de universalidad como sucede en las ramas científicas más duras como las ciencias naturales, en la economía al ser una ciencia social, las relaciones sobre los cuales se desarrollan las premisas y las teorías cambian no sólo en el tiempo sino en los diversos países de acuerdo a su inserción en la división internacional del trabajo. De allí que los modelos de representación de las dinámicas económicas se vuelven obsoletos o inadecuados en su intención de querer ser aplicados en forma universal, porque el objeto de estudio es el que va cambiando. El hecho de estudiar la economía como la de Argentina a través de moldes intelectuales basados en formas institucionales que no son válidas para un país semi-industrializado en este momento histórico, plantea una disociación o desfase muy grande entre el mundo de las “ideas” y la “realidad”. Desde este punto de vista, plantea que no es posible siquiera aplicar los modelos neoclásicos y keynesianos en economías semi-industrializadas como la argentina porque

dichos modelos fueron pensados para economías desarrolladas. Y, sin embargo, dicha bibliografía es la predominante en la actualidad en la mayoría de las carreras de ciencias económicas del país. En términos de la metáfora borgiana mencionada en Pozo, J.I y otros (2009), se estudia la economía argentina con la estructura de un mapa de otro país<sup>123</sup>.

Finalmente, y para concluir, la vinculación necesaria entre el cuerpo de las ideas y de la realidad, no garantizan automáticamente un uso armónico de las estrategias de enseñanza modernas, pero acerca mucho más las prácticas instruccionales con contenido social y cultural y a un aprendizaje significativo.

## **CONCLUSIONES**

Hace 100 años ya de la Reforma Universitaria pero mucho más aún (150 años) que los contenidos esenciales de la teoría económica dominante y su metodología siguen incólumes enseñándose en las universidades del mundo (incluidas las nuestras) y centrada simbólicamente en un personaje de la literatura de hace 300 años como Robinson Crusoe. Es mucho tiempo teniendo en cuenta el carácter social de la ciencia económica y que su objeto de estudio adquiere nuevas formas y cambios a lo largo del tiempo y del espacio.

Los nuevos paradigmas de enseñanza chocan con la pretensión universalista de la teoría dominante de economía por su carácter simplificado e irreal de sus supuestos. Es difícil que los contenidos pe-dagógicos e instruccionales cuenten con alto contenido social y cultural y el aprendizaje sea significa-tivo, cuando el contexto se plantea como el de un solitario náufrago que no necesita de sus pares para aprender a resolver sus problemas, como sí lo necesitan los alumnos si pretendemos que los significados los construyan en forma conjunta.

El presente trabajo pretende contribuir al debate de cómo poder transmitir a los alumnos y futuros graduados de Economía y, en general, a los alumnos de otras ramas científicas pero que necesitan de la comprensión de la economía, un proceso de aprendizaje-enseñanza que les de las herramientas para poder comprender la realidad donde van a desempeñar profesionalmente sus actividades. Como hemos visto, la formación actual de la economía se enfoca en métodos pedagógicos tradicionales y se prepara a los graduados para entender una “economía de laboratorio” que nunca van a operar, porque la base sustantiva del cuerpo

teórico tradicional que se enseña en la actualidad tuvo su auge y su vinculación con la realidad de hace más de 150 años y para la lógica de un país desarrollado. En este sentido, los enfoques teóricos actuales están alejados cultural y socialmente de las realidades de nuestras economías, así como las prácticas instruccionales vinculadas a ellos.

En tal sentido, la pretensión de estas páginas es comenzar a discutir procesos de aprendizaje-enseñanza que acerque las teorías con nuestras realidades.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGLIETTA, M. (1999). *“Regulación y crisis del capitalismo”*. Sexta edición en español. Siglo XXI. 1999.
- BLANCHARD, O. et al (2012). *“Macroeconomía”*. PEARSON EDUCACIÓN, S.A., Madrid.
- COLL, C. (2001). *“Lenguaje, actividad y discurso en el aula”*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación* (pp.387-413). Madrid: Alianza.
- DE SANTIS, G. (2007). *“Introducción a la economía argentina”*. Editorial EDULP-CIEPYC. La Plata 2007.
- DIAMAND, Marcelo (1996). *“Fundamentos para la selección temática: la teoría económica y las especificidades de la economía argentina”*. Ministerio de Educación de la Nación. 1996.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2003). *“Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5.
- FERNANDEZ LOPEZ, Manuel (1998). *“Historia del Pensamiento Económico”*. Editorial AZ Editora.
- KICILLOF, A. (2007). *“Fundamentos de la Teoría General. Las consecuencias teóricas de Lord Keynes”*. Editorial: EUDEBA.
- LUDWING von MISES (1966). *“La Acción Humana”*. Chicago: Henry Regnery. Pág 32.
- MANKIW, Gregory (2007). *“Macroeconomía”*. 6ta edición. Harvard University. Capítulo 19.
- PAUL A. SAMUELSON y WILLIAM D. NORDHAUS (2010). *“Macroeconomía. Con aplicaciones a Latinoamérica”*. Decimonovena edición.

POZO, J. I. y Pérez Echeverría, M. del P. (coords.) (2009). *“Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias”*. Madrid: Morata.

ROBBINS, Lionel (1932). *“Essay on the Nature and Significance of Economic Science”*. Macmillan and Co, Limited.

---

<sup>104</sup> En el marco del Programa de Formación Docente Estrategia de Enseñanza en la Educación Superior. Dictado en abril y mayo de 2016 en la Unidad Pedagógica-FCE-UNLP por las docentes Alejandra Pedragosa y Fernanda Barranquero. Es necesario aclarar que, como a muchos colegas que dan clases de economía en el nivel universitario (estimaría en más de un 90%), fuimos docentes sin contar con la capacitación e instrumental pedagógicos de modo que nos hemos hecho docentes “en las aulas”.

<sup>105</sup> El marginalismo es una corriente económica que se consolidó a fines del siglo XIX. También suele ser identificada como escuela neoclásica en referencia a los pensadores precedentes, aunque en rigor, abandonan uno de los principales pilares de sus antecesores que fue la teoría del valor trabajo para pasar a centrar la atención en el valor subjetivo y la teoría de la utilidad (basados en el individualismo metodológico). Sus principales referentes fueron Jevons, Walras y Menger. Luego, Alfred Marshall sistematizó la teoría que en mayor o menor medida constituye el cuerpo teórico de los en la actualidad se denomina microeconomía.

<sup>106</sup> La definición de Economía a secas fue realizada por Lionel Robbins (1932) en su “Ensayo sobre la naturaleza y significación de la ciencia económica”. Allí se menciona que: “La Economía es la ciencia que estudia la conducta humana como una relación entre fines y medios limitados que tienen usos alternativos”. Hasta entonces, si bien el término Economía venía siendo utilizado por algunos pensadores (principalmente los neoclásicos como Marshall que usaba en forma indistinta Economía Política y Economía), desde la escuela clásica siempre la ciencia era la Economía Política. A partir de la definición de Robbins, se rompe definitivamente con la indivisibilidad del término. Entre toda la comunidad científica, es la definición de mayor difusión.

<sup>107</sup> AGLIETTA, M. (1999) “Regulación y crisis del capitalismo”. Sexta edición en español. Siglo XXI. 1999

<sup>108</sup> El nombre original es *“La vida e increíbles aventuras de Robinson Crusoe, de York, marinero, quien vivió veintiocho años completamente solo en una isla deshabitada en las costas de América, cerca de la desembocadura del gran río Orinoco; habiendo sido arrastrado a la orilla tras un naufragio, en el cual todos los hombres murieron menos él. Con una explicación de cómo al final fue insólitamente liberado por piratas. Escrito por él mismo”*.

<sup>109</sup> FERNANDEZ LOPEZ, Manuel (1998). “Historia del Pensamiento Económico”. Editorial AZ Editora.

<sup>110</sup> Ver en MANKIW, Gregory (2007) la explicación del modelo de ciclo real, donde se establece que Robinson Crusoe elige el ocio cuando hay fuerte temporal en lugar de trabajar y frente a shocks positivos (aparición de cardúmenes) elige pescar y trabajar más renunciando al ocio. De esta forma, el modelo intenta demostrar que la desocupación es un fenómeno voluntario.

<sup>111</sup> ROBBINS, Lionel (1932). “Essay on the Nature and Significance of Economic Science”. Macmillan and Co, Limited

<sup>112</sup> Op. cit. 8

<sup>113</sup> BLANCHARD, O. et al (2012). Macroeconomía. PEARSON EDUCACIÓN, S.A., Madrid.

<sup>114</sup> PAUL A. SAMUELSON y WILLIAM D. NORDHAUS (2010). MACROECONOMÍA. Con aplicaciones a Latinoamérica. Decimonovena edición.

<sup>115</sup> Es notable cómo, a pesar de utilizar como instrumento metodológico a Robinson Crusoe y su isla, la teoría económica tradicional no hace mención a la única civilización con “historia” de la isla que es el conjunto de caníbales que vive allí. Solamente se menciona a un personaje que Robinson Crusoe rescata de los caníbales y lo llama “Viernes” ya que no sabe el nombre y lo conoció un día viernes. A partir de Robinson Crusoe y Viernes (al que RC adopta prácticamente como un esclavo), la teoría económica modeliza el comercio internacional. Claro, con un solo individuo no es necesario el comercio; se necesitan al menos dos personas.

<sup>116</sup> DÍAZ BARRIGA, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5.

<sup>117</sup> Ver un buen desarrollo de estrategias para la construcción conjunta de significados en COLL, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación.

<sup>118</sup> En 1992 el economista Gary Becker obtuvo el Premio Nobel de economía. Entre los trabajos que se destacan, la aplicación del análisis económico a los crímenes, a la economía de la discriminación y a la economía de las decisiones familiares donde establece que racionalmente las mujeres deben volcarse a las actividades domésticas en lugar de volcarse al mercado laboral.

<sup>119</sup> LUDWING von MISES, La Acción Humana. Chicago. Henry Regnery, 1966), pag 32.

<sup>120</sup> Es decir, no solo no trabajaba el que no quería como sostenía la teoría de Robinson Crusoe en la isla.

<sup>121</sup> DE SANTIS, G. (2007). “Introducción a la economía argentina”. Editorial EDULP-CIEPYC. La Plata 2007.

<sup>122</sup> DIAMAND, Marcelo. (1996). “Fundamentos para la selección temática: la teoría económica y las especificidades de la economía argentina”. Ministerio de Educación de la Nación. 1996

<sup>123</sup> POZO, J. I. y Pérez Echeverría, M. del P. (coords.) (2009). “Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias”. Madrid: Morata.

## Didáctica especial de la bibliotecología: avances, dilemas y desafíos en los profesorados universitarios de la Argentina

❖ **CORDA, MARÍA CECILIA** | mccorda2003@yahoo.com.ar

❖ **MEDINA, MARÍA CELESTE** | cmedina@fahce.unlp.edu.ar

**Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ensenada, calle 51 e/124 y 125, Edificio A, 2do. piso. CP: 1925. Argentina.**

### RESUMEN

El presente trabajo se propone discutir acerca de la (re)configuración en el espacio de la enseñanza superior de un campo especial de la didáctica, el vinculado a la enseñanza de la bibliotecología. Para ello se retoma la obra clásica de Sabor (1968) y el debate introducido por Díaz Jatuff (2015) en relación a la realidad del profesorado de esa especialidad en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Se analiza sucintamente la realidad de la carrera en las tres universidades nacionales en las que se imparte (UBA; Universidad Nacional de La Plata y Universidad Nacional de Mar del Plata) y los anclajes con los lineamientos esgrimidos en aquel libro hace medio siglo. Se concluye que si bien han habido avances en la constitución de un campo didáctica especial para la bibliotecología, aún no está consolidado y falta camino por recorrer tanto en el dictado de los profesorados específicos como en la generación de conocimiento en el campo.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la bibliotecología, Didáctica, Enseñanza Superior, Formación docente, Argentina.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone discutir acerca de la (re)configuración en el espacio de la enseñanza superior de un campo especial de la didáctica, el vinculado a la enseñanza de la bibliotecología. Algunas reflexiones anteriores preceden a esta presentación, por ejemplo aquella que se remonta a fines de la década del '60 de la mano de Josefa Emilia Sabor (1968), trabajo considerado pionero en lo que respecta a los métodos de enseñanza en este campo disciplinar. Una de las primeras advertencias que hace la autora es la siguiente: "En general, forma el cuerpo docente de tales escuelas el personal que ha adquirido experiencia prestando servicios en las diversas bibliotecas. Este personal, pese a su experiencia y capacidad, no tiene, en la mayor parte de los casos, una preparación pedagógica adecuada y esto limita, en cierta medida, la calidad de la enseñanza que imparte" (Sabor, 1968, p. 6). Si bien han transcurrido 50 años desde aquella máxima, la situación en las escuelas de bibliotecología continúa padeciendo hoy en día de la misma problemática, con atisbos de superarla, aunque los signos en tal sentido sean paulatinos y moderados como se verá.

Ríos Ortega (2015) afirma que durante varias décadas, la enseñanza de la bibliotecología ha sido subsidiaria y deudora de la didáctica general (y, se podría añadir, de las especiales de otras disciplinas tal como se comentará más adelante). En términos de práctica pedagógica, esto condujo a que los docentes se guiaran por los sistemas de postulados apriorísticos, normativos y de aplicación universal expuestos en los compendios didácticos. De igual modo, también se amalgamaron conceptos y metodologías de diferentes matrices teóricas a los que se sumaron las aplicaciones de recursos tecnológicos que se han incorporado en el campo educativo.

Respecto al dilema de la constitución de un campo didáctico especial, el guante fue recogido aquí en la Argentina por el profesor Julio Díaz Jatuff (2015) en relación a la realidad del profesorado de esa especialidad en la Universidad de Buenos Aires (UBA), quien pide hacia el final de su trabajo una didáctica urgente para la bibliotecología, luego de revisar la realidad en dicha casa de altos estudios.

Se analiza sucintamente la realidad de la carrera en las tres universidades nacionales en las que se imparte, para pasar a analizar críticamente la cuestión de la didáctica especial en el marco de los profesorados.

En relación a los planteos mencionados, se decide aquí retomar los 12 puntos de la pedagogía bibliotecológica enunciados por Nasiff en el libro de Sabor (1968), a saber: 1) Concepto, fines y funciones de la educación bibliotecológica; 2) Grados de la educación bibliotecológica; 3) Sistemas e instituciones para la formación bibliotecológica; 4) Planes y programas de estudios adecuados a esa formación; 5) Metodología de la enseñanza bibliotecológica, según los objetivos de la doble formación teórica y técnica; 6) Formas de aprendizaje bibliotecológico; 7) Métodos de evaluación del rendimiento. La promoción de los alumnos; 8) Las enseñanzas no bibliotecológicas en la formación bibliotecológica. El problema de la formación general en relación con la profesión bibliotecológica; 9) Formación y reclutamiento del personal docente.; 10) Reclutamiento de alumnos. Las cuestiones de orientación educativa y profesional en las escuelas de bibliotecología; 11) Actividad de los centros de formación bibliotecológica en el perfeccionamiento y actualización de los bibliotecarios y bibliotecólogos en servicio. Los cursos para graduados; y 12) Contribución y medios de los centros de educación bibliotecológica para la educación en otros niveles y la cultura popular.

Este rescate se efectúa para destacar la incidencia que tuvieron en la delineación de los planes de estudios de las tres universidades que implementaron el profesorado en bibliotecología y la pervivencia a lo largo de medio siglo de los postulados en las asignaturas específicas de didáctica y prácticas de la enseñanza.

Finalmente, se esbozan unas conclusiones provisorias dado que es un tema que, lejos de cerrarse, abre muchos y variados desafíos.

## **LOS PROFESORADOS DE BIBLIOTECOLOGÍA EN LA ARGENTINA Y EL DILEMA DE SU CONSOLIDACIÓN**

Las universidades públicas que dictan el profesorado en bibliotecología, actualmente, son tres: UBA<sup>124</sup>, Universidad Nacional de La Plata (UNLP)<sup>125</sup>; y Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP)<sup>126</sup>. Consultadas estas tres casas de altos estudios sobre la situación de la carrera<sup>127</sup>, todas coincidieron en que el interés se sostiene, pero la tasa de egreso es escasa. Comparten las materias de formación didáctico-pedagógica con el resto de los profesorados que en cada



una se ofrecen, para completar la formación con las materias específicas de didáctica especial y prácticas de la enseñanza.

En el caso de la UBA (2000), aunque en el plan de estudios está planteada su existencia, las asignaturas no existen como tales, sino que se comparten con el profesorado de historia, situación sobre la que alerta en su trabajo Díaz Jatuff (2015). Ante la falta de una cátedra específica y la escasa matrícula, se optó por esa solución, aunque los campos disciplinares difieran bastante y no se pueda adaptar una didáctica de la historia al ámbito bibliotecológico de modo tan directo. La cuestión es que tampoco se genera desde el mismo Departamento un área que aborde los temas y las problemáticas inherentes a esta formación, resolviendo de modo coyuntural la situación de quienes desean obtener el título. De esta manera, se perpetúa un estado de cosas que difícilmente se pueda revertir recurriendo de modo sistemático a otra carrera, que podrá tener algunos puntos en común, pero que no piensa, discute o aporta en el fortalecimiento de la formación pedagógica y didáctica de la bibliotecología. Solo presta algunos de sus conocimientos, ciertas herramientas o varias de sus metodologías para salvar el problema que atraviesa la carrera colega, una situación que no tiene miras de revertirse en la UBA.

En el caso de la UNLP (2004), las materias específicas sí tienen una docente a cargo desde la implementación del último plan de estudios. En un trabajo anterior (Corda y Medina, 2016) se planteaban las dificultades en la constitución de esta carrera, aunque algunos avances hubo en el último tiempo respecto al dictado de las asignaturas específicas; la generación de una producción que reflexione sobre las problemáticas y prácticas docentes; la creación de un espacio denominado “laboratorio docente” desde el año 2016 (Corda y Medina, 2017); y la inserción de las egresadas recientes en el plantel docente de la carrera de bibliotecología de la UNLP y a nivel terciario en otras dependencias.

No se obtuvieron datos sobre la realidad de la UNMdP, aunque se pudo constatar que las asignaturas específicas cuentan con dos docentes designadas.

Las cifras de personas egresadas parecen coincidentes entre una universidad y otra, según los datos recogidos por Gibaja (2013) en la UBA<sup>128</sup>; la UNLP y las percepciones brindadas por colegas de la UNMdP.

Un avance que se dio en el XI Encuentro de Directores y X de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur, llevado a cabo en Belo Horizonte en

septiembre de 2016, es que las cuestiones pedagógicas vinculadas a la disciplina fueron objeto de análisis en una mesa específica denominada “Prácticas e Innovación Pedagógica”. Además, en las conclusiones del evento se acordó generar un eje de discusión sobre pedagogía para el próximo encuentro que se celebrará en Asunción a mediados del año 2018.

### **A 50 AÑOS DE LA OBRA DE SABOR (1968-2018)**

A través de un recorrido por las propuestas vigentes de las tres casas de altos estudio nacionales que ofertan el profesorado de bibliotecología como carrera de grado, se seleccionan algunos de los puntos vinculados con temas pedagógicos y didácticos que Ricardo Nassif (1968) revisa como ‘formas y expresiones particulares que adopta la pedagogía bibliotecológica’. A continuación, se irán enunciando dichos puntos y refiriendo algunos de los desarrollos que se han ido dando en el contexto de las universidades que dictan la carrera:

**Concepto, fines y funciones de la educación bibliotecológica:** todxs se encuentran en constante redefinición. En la región, dichas revisiones terminológicas y conceptuales se pueden observar en algunos de los ejes temáticos de encuentros tales como el de Directores y Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Mercosur y las Jornadas de Docentes e Investigadores Universitarios en Ciencia de la Información (DUCI) en los que, entre otros temas, se han presentado las inquietudes en pos de cambios y actualizaciones terminológicas y de renovación de los planes de estudio.

**Sistemas e instituciones para la formación bibliotecológica:** en nuestro país han proliferado los sistemas e instituciones de formación bibliotecológica, o sea, tanto en los institutos de formación superior (públicos o privados) como en las universidades (nacionales y privadas). Sin embargo, no se requiere que el plantel docente acredite formación pedagógica. Las selecciones docentes y los concursos que se realizan para incorporar personal docente valoran y puntúan dicha formación aunque sin considerarla excluyente. Esta situación no es propia de bibliotecología, también es compartida por otras áreas y disciplinas. Sin duda, es un tema a investigar en profundidad, sobre el que quizás se puedan rastrear sus raíces en la idea de que

para enseñar solo se requiere de un conocimiento experto en la materia que se imparte. La experticia en el tema es indiscutible, sin embargo, no alcanza el saber hacer o el haber experimentado para aquello que se desea transmitir. En palabras de Davini (2008, p. 53): “se necesita también pensar para qué enseñarlo, cómo enseñarlo y tomar decisiones definiendo las formas particulares de hacerlo”. Ese espacio prescriptivo y reflexivo, a la vez, es el que ofrecen los saberes didácticos generales y específicos.

**Planes y programas de estudio adecuados a esa formación:** los planes de estudio de las carreras de las universidades en las que se está haciendo foco tienen ya varios años (UBA: 2001, UNLP: 2004 con adecuaciones en el año 2015), en especial teniendo en cuenta los cambios de contenidos y el perfil del profesional de la información acorde a los tiempos actuales. Por su parte, la UNMdP lo reformó en 2014, ya que databa de 1991. Las reformas de los planes son procesos complejos que normalmente llevan varios años para concretarse. Implican tendidas conversaciones, compromisos y consensos entre los diferentes claustros que, una vez resueltos, dan a luz a la nueva propuesta.

**Metodología de la enseñanza bibliotecológica según los objetivos de la doble formación teórica y técnica:** es importante recalcar que, aunque autores como Ríos Ortega (2006, p. 111) señalan que en bibliotecología: “el enfoque de formación predominante se ha orientado hacia los aspectos técnicos, tecnológicos y procedimentales de la práctica profesional”. En las últimas décadas las universidades argentinas han desarrollado esfuerzos concretos por fortalecer la investigación, lo que ha redundado en un aumento de la producción teórica. Aun cuando muchos de los tópicos abordados se refieran a aspectos de gestión o técnicos/tecnológicos, se observa un interés creciente en el campo teórico, tal como se puede observar en el siguiente gráfico que resume las líneas temáticas de los proyectos de investigación de los Departamentos de Bibliotecología de la UBA, UNLP y UNMdP:



**Fuente:** elaboración propia, realizada en base a la información de los portales de UBA, UNMdP y UNLP.

Resta cotejar si la enseñanza de los contenidos teóricos adopta métodos propios, adecuados a dichos contenidos o si reproduce los tradicionales métodos de formación técnica.

**Formación y reclutamiento del personal docente:** el egreso de profesorxs de bibliotecología es escaso en comparación con el egreso de licenciadxs. La formación pedagógica específica sigue siendo un área en construcción.

Para que existan campañas verdaderamente convocantes, los departamentos de bibliotecología deben tener claro que el desafío es construir la identidad profesional del profesor/a de bibliotecología, otorgando a la formación docente el estatus que le corresponde, clarificando y ampliando el campo laboral, construyendo y fomentando la vocación y formación docentes.

**Reclutamiento de alumnxs:** las cuestiones de orientación educativa y profesional en las escuelas de bibliotecología: aunque los ingresos en el nivel universitario se han incrementado en comparación con los inicios de las carreras, la pregunta sobre cómo atraer y retener a

alumnxs es una preocupación presente. Tal es así que en las 2ª Jornadas Nacionales de Docentes e Investigadores Universitarios en Ciencia de la Información realizadas Mar del Plata los días 22 y 23 de marzo del corriente año, uno de los ejes a trabajar serán las estrategias de ingreso, retención y egreso. El Departamento de Bibliotecología de la UNLP, por ejemplo, ha implementado estrategias de difusión<sup>129</sup> a cargo de una comisión conformada por docentes, alumnxs y egresadxs de la carrera. Asimismo, desde el año 2015, se viene dictando un curso introductorio dirigido a lxs ingresantes que tiene como objetivos introducir al estudiantado en cuestiones generales referidas a la ciudadanía universitaria desde un enfoque inclusivo, que abarca la perspectiva de género; generar una instancia de explicitación de los contenidos curriculares así como de las exigencias de la formación en bibliotecología<sup>130</sup>.

**Contribución y medios de los centros de educación bibliotecológica para la educación en otros niveles y la cultura popular:** en los planes de estudio de los profesorados de bibliotecología de la UBA y de la UNLP se explicita que el título es habilitante para trabajar en todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, en la práctica real aún no se ha concretado esta habilitación. Salvo en los colegios preuniversitarios que tienen disposiciones particulares, en el resto de las escuelas y en los niveles inicial y primario, el/la profesorx de bibliotecología solo puede desempeñarse como bibliotecario escolar suplente, sin poder acceder a una titularidad, ya que para ello deberá ser profesor/a de educación inicial o primaria.

Además, lxs profesorxs de bibliotecología no tienen la posibilidad de dictar clases en la enseñanza media. Hasta el momento, en los nomencladores habilitantes no figuran los títulos expedidos por las universidades nacionales vinculados a ninguna asignatura<sup>131</sup>.

Esta inserción de lxs profesorxs de bibliotecología en los distintos niveles educativos es esencial. Por un lado, las bibliotecas escolares representan un espacio invaluable, en especial porque suelen ser el primer contacto<sup>132</sup> de muchxs niñxs y jóvenes con los servicios y las colecciones que se ofrecen en la biblioteca.

Por otro lado, muchas veces las elecciones que lxs alumnxs de los colegios secundarios hacen por una futura carrera en el nivel superior son influidas por el vínculo que han generado con lxs docentes de determinada materia que, a través de la transferencia (entendida como concepto freudiano), logran transmitir entusiasmo por la disciplina que enseñan. De allí que la

inserción de profesorxs de bibliotecología en las aulas sea imprescindible por dos razones: por la transmisión de saberes vinculados a la información en todos los soportes, a su uso criterioso y emancipado, y por la motivación que puede brindarse a lxs alumnx en la búsqueda de su vocación como futurxs profesionales de la información.

### ¿UNA DIDÁCTICA ESPECIAL O UNA DIDÁCTICA QUE ABREVA EN OTRAS?

En sí, la didáctica elabora normas que orientan las prácticas de enseñanza. Dicha normatividad se ajusta, por una parte, a la perspectiva teórico - epistemológica desde la que se conceptualiza la disciplina, y por la otra, a las características de las prácticas de enseñanza entendidas como prácticas político - sociales. Persigue conocer e intervenir en la enseñanza, que en tanto práctica social se encuentra conformada por sujetos que tienen sus propios modos de conocer, pensar y actuar en el mundo que habitan (Picco, 2014). La autora concluye que: “Quedaría como propuesta y desafío pensar en la construcción de una normatividad intersubjetivamente acordada, que tome y sistematice el saber de las prácticas de enseñanza y que, al mismo tiempo, las oriente hacia una transformación que las trascienda hacia las prácticas político-sociales. Aparece la posibilidad de construir una norma didáctica que resguarde siempre un uso hipotético y contextual” (Picco, 2014, p. 15). Cuando se dirige la mirada a la didáctica de la bibliotecología, aparece la inquietud si sobre esa construcción de la norma se ha efectivamente realizado, y si a posteriori, se ha reflexionado acerca de los diferentes usos dependiendo de los contextos y de los sujetos participantes. Dicho dilema emerge por variadas circunstancias: preeminencia del saber práctico por sobre el conceptual; transferencia de experiencias pedagógicas de otros contextos o campos disciplinares hacia la bibliotecología sin mayores mediaciones; escasa formación docente del cuerpo de profesorxs; entre otras cuestiones.

La tensión existente en la enseñanza de la bibliotecología entre los enfoques de una formación práctica o teórica, ha estado presente desde los tiempos fundacionales y continúa inclusive hasta hoy en día, pudiéndose afirmar que la primera se ha impuesto durante varias décadas sobre la segunda. No obstante, también se nota que la enseñanza de la bibliotecología ha empezado a transitar de una perspectiva centrada en las técnicas y la práctica hacia una concepción que reconoce el estatus teórico de la disciplina. Lo anterior requiere de toda una

reconceptualización basada en fenómenos, conceptos y teorías, intentando hallar un equilibrio entre ellos (Martínez Arellano y Ríos Ortega, 2012).

Transcurridos 50 años de la aparición del libro de Sabor y sus reflexiones, otro autor como Ríos Ortega (2008), advierte sobre la urgencia de superar la visión simplista de la enseñanza de la bibliotecología, de acuerdo con la cual basta el conocer la asignatura, si es posible tener algo de práctica, y contar con algunos elementos de psicología educativa y/o pedagogía para iniciarse en la docencia en el nivel superior. Agrega que ante la ausencia de una formación docente, sistemática y adecuada, la enseñanza de la bibliotecología se ha guiado por los contenidos que se piensan en los planes de estudio y la articulación con personas que los impartan que los hayan “practicado” a través de su ejercicio profesional en bibliotecas, centros de documentación u otras unidades. Por su parte, las innovaciones didácticas se han interpretado en función de la incorporación de tecnologías audiovisuales y virtuales (por ejemplo, uso de campus virtuales)<sup>133</sup>, aunque a veces se hace de modo desarticulado respecto a la complejidad de la enseñanza bibliotecológica en cuanto a la vinculación del conocimiento que se enseña con respecto a su origen disciplinario, su construcción, validación y organización a lo largo del tiempo.

El autor señala que, efectivamente, existe una didáctica bibliotecológica “como una praxis formativa, gobernada por normas y criterios, cuya finalidad consiste en orientar los procesos cognitivos de reconstrucción racional de la bibliotecología, con base en la enseñanza” (Ríos Ortega, 2008, p. 85).

Se trata de una didáctica que se ha conformado abrevando en otras, muchas de sus estrategias y métodos provienen del campo de las ciencias sociales (por ejemplo: observación, comparación, abstracción y generalización, así como análisis; conclusión, definición, resumen y recapitulación que pueden encontrarse en la historia, la sociología, la psicología entre otras tantas). Mas no acaba ahí, porque también utiliza métodos experimentales más cercanos a las ciencias naturales; así como los métodos de división y clasificación; o métodos de casos provenientes del campo de la administración y el derecho; o métodos de aplicación, comprobación y demostración más ligados a las matemáticas y las ciencias económicas.

En pocas palabras, la bibliotecología combina y adapta estrategias y métodos para abordar su enseñanza, estrategias y métodos que abrevan en diferentes disciplinas de muy disímil naturaleza, tal como se ha nombrado más arriba. La cuestión es que no por no poder

endilgársele un método didáctico “puro”, que le pertenezca, se puede negar la existencia de una didáctica especial para con ella.

Según Feldman (2008, p. 41), el gran aporte de las didácticas específicas (también llamadas aplicadas o de disciplina) es su cercanía con la enseñanza, el abordaje de situaciones concretas en un campo disciplinar que tiene características, perfiles de alumxs, necesidades y desafíos que les son propios.

La tensión que puede haberse generado entre la didáctica general y el nacimiento de las didácticas específicas (situada cronológicamente hacia la década de 1980), hoy, para autorxs como Davini (2008), Fioriti (2005), entre otrxs, está saldada porque, si bien la didáctica general y las didácticas específicas pueden considerarse disciplinas autónomas, el/la docente no puede prescindir de ninguna de ellas, ya que se requieren ambas para el entramado complejo y fascinante de la tarea docente.

Todas las decisiones didácticas que adopte quien es docente y su realización en la práctica áulica deben referirse al proceso de aprendizaje y fundarse en el compromiso de enseñanza frente al alumnado, esto significa que una práctica docente no depende de modelos o fórmulas que puedan adoptarse, sino de la reflexión que estx docente realice antes, durante y después de desarrollar su propuesta pedagógica (Oriente, 2015).

Habría que sumar a esta complejidad, otra, que es la de la denominada didáctica superior, es decir, la referida al ámbito de la enseñanza universitaria. Varios de los dilemas que enfrenta han sido analizados por Tiburcio Moreno Olivos (2011), y varios de los señalados coinciden con los experimentados en la realidad de las universidades argentinas: diversidad del alumnado, curriculum fragmentado, y condiciones laborales del profesorado. El autor señala la importancia del papel del docente y resalta que la didáctica general, como disciplina, puede ser una valiosa herramienta que le sirva para intervenir de forma efectiva en la mejora del proceso educativo superior.

## CONCLUSIONES

En vistas de lo analizado, se coincide con lo que afirma Ríos Ortega (2008, p. 169): *“La diferencia de un profesor dedicado a enseñar técnicas bibliotecarias y el uso práctico de éstas respecto de un profesor preocupado por la enseñanza de la disciplina bibliotecológica, consiste en que este*



*último se orienta hacia la aplicación crítica de los conceptos y procedimientos explicativos, así como a poner en juicio los límites de validez, a fin de mejorarlos. Básicamente se trata de partir de la visión normativa de la disciplina que poseen los profesores potenciales, y de construir la concepción de la bibliotecología como un conjunto de teorías explicativas que subsuman el conocimiento técnico y procedimental por cuyo medio se interactuará con la realidad”.*

Esta concepción supone el replanteamiento de la didáctica especial, indagando en métodos y estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la bibliotecología, sino de las denominadas ciencias de la información.

La tensión entre saber disciplinar y saber didáctico, sumada la complejidad de la enseñanza en el nivel universitario, ha generado en bibliotecología, así como en otras disciplinas, los constantes planteos y enriquecidas discusiones sobre cómo resolver estas cuestiones a nivel del aula. Las respuestas no son cerradas, siguen dejando rendijas para encontrar nuevos análisis y formular nuevos interrogantes.

Con el desarrollo de la carrera del profesorado en bibliotecología a nivel universitario durante la segunda mitad del siglo XX y todo lo que va del actual, sumando los aportes desde la región a través de sus experiencias, producciones académicas y eventos relacionados, no puede postergarse más la consolidación de los profesorados a nivel superior. Medidas coyunturales como las adoptadas por la UBA respecto a los cursos compartidos con el profesorado de historia; orientación de los planteles de los departamentos en las universidades hacia la investigación en detrimento de la docencia; solapamiento del título de profesorado con el de la licenciatura y otras experiencias que no han ayudado a su crecimiento y desarrollo, han de ser revisadas, analizadas y superadas, para otorgarle la importancia que merece. No en vano Sabor (1968) hace medio siglo ya advertía sobre las debilidades en la formación profesional por falta de docentes formadxs y capacitadxs. El problema, con diversas aristas tal como se analizó, aún persiste. No debieran pasar otros 50 años para hallar el camino definitivo de superación.

## BIBLIOGRAFÍA

Corda, M. C. (2006). "La educación a distancia en bibliotecología: reflexiones sobre una experiencia virtual de formación de postgrado". *Biblios*, 7(23). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1431592.pdf>

Corda, M. C. (2016). "Uso de tecnologías y estrategias didácticas: la experiencia de la carrera de bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina". En *XI Encontro de Diretores e X Encontro de Docentes de Escolas de Biblioteconomia e Ciência da Informação do Mercosul*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7462/ev.7462.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7462/ev.7462.pdf)

Corda, M. C. y Medina, M. C. (2016). "Formación docente en el campo de la bibliotecología: un campo que no se termina de constituir". En *1ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, La Plata, Argentina*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5772/ev.5772.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5772/ev.5772.pdf)

Corda, M. C. y Medina, M. C. (2017). "Aprendizaje entre pares: la construcción del laboratorio docente para la carrera de bibliotecología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina". En *I Jornadas Nacionales sobre Política Educativa, Sindicalismo y Trabajo Docente, Concepción del Uruguay, Argentina*. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9416/ev.9416.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9416/ev.9416.pdf)

Corda, M. C. y Medina, M. C. (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)". *Pre-facio*, 1(1), 53-60. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.7959/pr.7959.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7959/pr.7959.pdf)

Davini, M.C. (2008). "La didáctica. En *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*". (pp. 53-77). Buenos Aires: Santillana.

Díaz Jatuff, J. (2015). "¡Urgente! Una didáctica especial para la bibliotecología y ciencia de la información en la Universidad de Buenos Aires". En *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, Mar del Plata, Argentina*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/28259/>

Feldman, D. (2008). "Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza". Buenos Aires: Aique.

- Fioriti, G. (comp.) (2005). *“Didácticas específicas. Reflexiones y aportes para la enseñanza”*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gibaja, V. (2013). *“El bibliotecario como profesional de la información: horizontes laborales más allá de la biblioteca”*. *Información, cultura y sociedad*, 29, 49-76. Recuperado de [http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi\\_nuevo/n29a04.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi_nuevo/n29a04.pdf)
- Giraldo Giraldo, Y. N.; Otálvaro González, D. E. y Moncada Patiño, J. D. (2006). *“La deconstrucción de las relaciones entre bibliotecología y educación: una dialéctica de la alteridad”*. *Revista interamericana de bibliotecología*, 29(1), 63-83. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v29n1/v29n1a4.pdf>
- Martínez Arellano, F. F. y Ríos Ortega, J. (2012). *“Vinculación teoría-práctica en la educación bibliotecológica en América Latina y el Caribe”*. En *World Library and Information Congress 78th IFLA General Conference and Assembly, Helsinki, Finland*. Recuperado de <https://www.ifla.org/past-wlic/2012/213-arellano-es.pdf>
- Moreno Olivos, T. (2011). *“Didáctica de la educación superior: nuevos desafíos en el siglo XXI”*. *Perspectiva educacional*, 50(2), 26-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3333/333327290003/>
- Nassif, R. (1968). *“Fundamentos de pedagogía y metodología: estudio preliminar para una pedagogía bibliotecológica”*. En Sabor, J. E. *Métodos de enseñanza de la bibliotecología* (pp. 14-31). Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135585so.pdf>
- Orienti, N. A. (2015). *“Estrategias de enseñanza (ficha de cátedra)”*. La Plata: UNLP.
- Picco, S. (2014). *“La didáctica crítica y la transformación de las prácticas de enseñanza: reflexiones en torno a la normatividad”*. En *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47856>
- Ríos Ortega, J. (2007). *“La teoría en la educación bibliotecológica: directrices básicas para su enseñanza”*. *Investigación bibliotecológica*, 21(42), 109-142. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v21n42/v21n42a6.pdf>
- Ríos Ortega, J. (2015). *“Teoría de la didáctica de la bibliotecología: hacia la innovación de la formación profesional”*. En Ríos Ortega, J. y Pulido Daza, J. (coords.). *Didáctica de la bibliotecología: aproximaciones e instituciones* (pp. 1-20). México: UNAM, Instituto de

*Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. Recuperado de <http://132.248.242.6/~publica/conmutarl.php?arch=1&idx=196>*

Sabor, J. E. (1968). "Métodos de enseñanza de la bibliotecología". Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001355/135585so.pdf>

UBA. (2000). "Plan de estudios del profesorado de enseñanza media y superior en bibliotecología y documentación". Expte. nº 888.398/97 – Resolución nº 3127/99 – 17/1/00.

UNLP. (2004). "Plan de estudios del profesorado en bibliotecología y ciencia de la información". Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.92/pl.92.pdf>

UNMdP. (2004). "Plan de estudios del profesorado en bibliotecología y ciencia de la información". Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/documentacion/planprof/bibydoc.htm>

---

<sup>124</sup> Profesor de Enseñanza Media y Superior en Bibliotecología y Ciencia de la Información:

<http://www.filo.uba.ar/contenidos/carreras/biblio/titulos/frameset.html>

<sup>125</sup> Profesor en Bibliotecología y Ciencia de la Información: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/Areas/bibliotecologa/Carreras/profesoradoenbibliotecologaycienciasdelainformacin/>

<sup>126</sup> Profesor en Bibliotecología y Documentación: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/documentacion/>

<sup>127</sup> La Universidad Autónoma de Entre Ríos, en el marco de la Facultad de Ciencias de la Gestión, propone un profesorado en bibliotecología desde el año 2015, pero dada su incipiente recorrido, no fue incluido en este análisis. Más detalles sobre esta carrera en: <http://fcg.uader.edu.ar/index.php/oferta-academica/profesorado-en-bibliotecologia.html>

<sup>128</sup> Cabe aclarar que estos datos llegan solo hasta 2011. Al consultar al Departamento de esa universidad, no se obtuvo la actualización deseada.

<sup>129</sup> Entre las actividades que se realizan se destacan las charlas informativas y la participación activa en la "Expo Universidad" (evento que se realiza una semana al año y es organizada por la UNLP).

<sup>130</sup> Dicho curso también se propone dar a conocer los diferentes perfiles profesionales y los proyectos de investigación que se desarrollan en el ámbito del Departamento de Bibliotecología; familiarizar al estudiantado con las modalidades de trabajo, las lecturas críticas, las reflexiones y argumentaciones propias del discurso académico; y propiciar el debate y la reflexión en torno al imaginario social de las bibliotecas, lxs bibliotecarixs, los usos de Internet y las nuevas tecnologías.

<sup>131</sup> Esta habilitación depende, según la jurisdicción, de gestiones personales o institucionales que soliciten, fundamenten y den continuidad a dicho trámite hasta que su inserción en los nomencladores de los sistemas educativos sea efectiva.

<sup>132</sup> Como señalan Giraldo Giraldo, Otálvaro González y Moncada Patiño (2006), la sociedad de la información se presenta como: “un contexto planetario cuyos actores son los ciudadanos del mundo y, [...] como tales demandan una nueva arquitectura educativa que apunte y apueste al aprendizaje de por vida, lo que implica entablar una nueva hipótesis educativa: “enseñar a aprender”, y sobre todo a utilizar adecuadamente la información en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y consecuentemente, “aprender a pensar”, en el cual el pensamiento, como lo constitutivo del ser humano, reconstruye con sentido la comprensión de dicho pensar para conocer y así trascender en una formación integral. Desde esta perspectiva, una propuesta de “pedagogía del conocimiento” radica en que los verdaderos rendimientos educativos, para responder a las exigencias de aprender para la vida, implican el uso de la información en todas sus dimensiones: acceso, análisis, interpretación, evaluación, producción, entre otros. En fin, una pedagogía que promueva un aprendizaje integral y que le otorgue a la información un lugar vital en el proceso de producción y generación de nuevo conocimiento” (Giraldo Giraldo, Otálvaro González y Moncada Patiño, 2006, p. 72). En tal sentido, las bibliotecas escolares de nivel primario y medio debieran revestir un papel trascendental en el cumplimiento de tal cometido.

<sup>133</sup> Respecto al uso de plataformas virtuales para la enseñanza de la bibliotecología con modalidad presencial, pueden verse los trabajos de Corda (2016) y Corda y Medina (2017) referidos a la experiencia en la UNLP. También Corda (2006) para la enseñanza a distancia.

## Género y curriculum. Aproximación a su situación en la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro

❖ PICCONE, MARÍA VERÓNICA<sup>1</sup> | mpiccone@unrn.edu.ar

❖ HEIM, DANIELA<sup>2</sup> | dheim@unrn.edu.ar

<sup>1</sup> CIEDIS, UNLP, UNRN, Argentina.

<sup>2</sup> IPPyG, UNRN.

### RESUMEN

Las universidades argentinas han constituido un territorio fértil para disputar múltiples batallas contra las desigualdades de género, desde las luchas por la inclusión educativa de las mujeres que dieron pioneras como Cecilia Grierson y Julieta Lanteri, entre otras, hasta las más actuales por la paridad del género en los órganos de gobierno universitarios. En esta línea, durante los últimos treinta años no sólo se ha ampliado exponencialmente el número de mujeres que acceden a la educación superior, sino que también, entre otros, se ha incrementado el número de docentes e investigadoras, así como la oferta de actividades académicas que han tenido por objeto la búsqueda de la equidad de género en el campo de la ciencia y la tecnología. Estos avances, sin embargo, no han logrado todavía que la perspectiva de género sea incluida de forma cabal en los currículums universitarios.

El proyecto, *“Perspectiva de género en los curriculum de las carreras de grado de la Universidad Nacional de Río Negro”*, busca aportar elementos para una adecuada incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio y asignaturas de las carreras de grado presenciales de la Universidad Nacional de Río Negro. La UNRN ha adoptado medidas innovadoras y pioneras en el país para allanar los caminos hacia una equidad de géneros en el plano institucional, a través de la modificación de su Estatuto y de un conjunto

de normas como los Reglamentos de Investigación y Docencia y, de la creación de una Comisión de Igualdad de Géneros.

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación que da sus primeros pasos y que se entronca con un objetivo institucional mayor. Puesto que el proyecto se encuentra en proceso de evaluación, este trabajo da cuenta de las preocupaciones presentes en el momento de su elaboración, de la ausencia del tema en las normas nacionales que rigen la educación superior y, de los primeros e incipientes pasos dados en el marco de la carrera de Abogacía de la UNRN, sopesados en relación con el proceso de acreditación de esta carrera que se lleva a cabo durante 2018. Siendo un proyecto que tiene como meta final la incorporación de la perspectiva de género en todas las carreras de la UNRN, da cuenta de impulsos y resistencias.

**PALABRAS CLAVE:** Curriculum, Género, Universidad, Abogacía.

## INTRODUCCIÓN

*Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta en esta universidad.*

DECRETO DE LA UNIVERSIDAD DE BOLOÑA, 1377

(Citado de Palermo, 2005:59)

Las profundas transformaciones de las condiciones jurídicas y sociales de las mujeres que atravesaron el siglo XX dieron por resultado la consecución de cuotas cada vez más amplias de igualdad entre los géneros. Pese a ello, las mujeres aun hoy sufren una profunda subordinación que se manifiesta en todos los ámbitos sociales y que tiene su expresión más grave en los índices de violencia que no disminuyen.

Las universidades argentinas han constituido un territorio fértil para disputar múltiples batallas contra las desigualdades de género, desde las luchas por la inclusión educativa de las mujeres que fueron pioneras como Cecilia Grierson, Elida Passo y Julieta Lanteri, entre otras, hasta las actuales por la paridad del género en los órganos de gobierno universitarios. Paralelamente, han crecido las actividades académicas que han tenido por objeto la búsqueda de la equidad de género en el campo de la ciencia y la tecnología. Durante los últimos años no sólo se ha ampliado el número de mujeres que acceden a la educación superior, sino que también, entre otros, se ha incrementado el número de docentes e investigadoras, así como la oferta académica con contenidos curriculares género-sensitivos o de estudios de género (particularmente, a través de materias electivas en las carreras de grado y de postgrado). De la misma manera, se han multiplicado las ofertas de posgrados referidas al tema.

Estos avances se han ido cimentado en la agenda política de las universidades nacionales. En particular, la Universidad Nacional de Río Negro, ha adoptado medidas innovadoras que permitirían allanar los caminos hacia la equidad de géneros (como lo ha sido la adopción de la paridad de géneros en sus órganos electorales, en la reciente reforma de su Estatuto universitario, producida antes de que se aprobara la ley nacional de paridad electoral), pero todavía hace falta instalar transversalmente y de modo cabal esta perspectiva.

Como afirma Gloria Bonder (2013), por lo general, cuando se habla de incluir la perspectiva de género en las instituciones educativas, incluidas las universidades, se continúa pensando con una lógica "newtoniana", que supone que las organizaciones funcionan como máquinas en las que al introducir un estímulo determinado se logrará pasar, casi de forma automática, de un estado de cosas viejo e indeseable, a uno nuevo y deseado. Sin embargo, la experiencia indica, por el contrario, que las instituciones son sistemas complejos, con equilibrios inestables e insertos en contextos convulsionados, atravesados, entre otros, por los cambios políticos, socio-económicos, científico-tecnológicos, culturales y de relaciones asimétricas (especialmente entre los géneros). En ese marco, el proyecto en el que trabajamos pretende contribuir al conocimiento y comprensión crítica y sistemática de la situación de las carreras de grado de la UNRN valoradas desde una perspectiva de derechos humanos género-inclusiva. La investigación y el diagnóstico permitirán, además, proponer estándares, criterios, metodologías y mecanismos que faciliten que la dinámica enseñanza aprendizaje sea compatible con los compromisos alcanzados en el



nuevo Estatuto de la Universidad y establecidos, en particular, en la resolución que aprueba la realización de un Plan de Igualdad de Géneros (Resolución CPyGE N° 032/17 de 27 de junio de 2017), en concreto, en el eje estratégico destinado a la incorporación de la perspectiva de género en la docencia, investigación y extensión. Es una propuesta que, en definitiva, espera contribuir a la construcción de sujetos, docentes y estudiantes, más comprometidos con la igualdad y la equidad de género.

Partimos de la hipótesis de que aún no se ha introducido de forma cabal la perspectiva género en los curriculum de las carreras dictadas en la universidad. La promoción de la igualdad de géneros en la docencia, la investigación y la extensión se relaciona también con promover el uso de un lenguaje no sexista en los materiales de docencia e investigación; garantizar la transmisión de una imagen igualitaria, plural y no estereotipada de mujeres y hombres; evitar cualquier discriminación, explícita o implícita, y garantizar la igualdad real y efectiva en la política institucional de recursos humanos.

El proyecto propone indagar la presencia de una perspectiva de género en los planes de estudios de todas las carreras presenciales de la Universidad y, profundizar el estudio de programas de asignaturas en, como mínimo, veinte de estas carreras, distribuidas entre todas las sedes de la UNRN, indagando los curriculum expuestos y ocultos, lo cual incluye, entre otros, los temas de estudio, la bibliografía propuesta y la metodología de enseñanza. Desde allí busca contribuir al conocimiento y comprensión crítica y sistemática de la situación de las carreras de grado de la UNRN valoradas desde una perspectiva de derechos humanos género-inclusiva. Sobre esa base, delinea cinco objetivos específicos<sup>134</sup>.

La introducción expresa de la perspectiva de género en los curriculum universitarios, suscita resistencias entre quienes pretenden sostener la idea de que el sistema educativo es neutral y meritocrático y que, en consecuencia, no cuestionan las relaciones sociales de poder asimétricas y pobremente inclusivas, las cuales están atravesadas por las jerarquías que caracterizan el sistema sexo género vigente en nuestras sociedades, en el que más de la mitad de la población (esto es, las mujeres y las personas que pertenecen a las denominadas minorías sexuales o de género) está en una situación de notoria desigualdad estructural con respecto a la otra (esto es, la conformada por hombres heterosexuales, que aparecen como grupo dominante).

## DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La Declaración de Cartagena de Indias adoptada por la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe en 2008, contempla entre los valores sociales y humanos de la educación superior la necesidad de promover, como parte del respeto y la defensa de los derechos humanos, la lucha por la igualdad, la justicia social y la equidad de género. Diez años antes, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, reunida en París, adopta la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, más contundente y más explícita al respecto. En su artículo 4 se avoca al fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres y, particularmente, establece que se requieren “(...) *más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas*” (inc. b) y que deben “fomentarse los estudios sobre el género (o estudios relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad” (inc. c).

La pretensión de incorporación la perspectiva de género en planes de estudios y programas implica tener conciencia de las desigualdades socialmente construidas entre hombres y mujeres. Por perspectiva de género entendemos, en líneas generales, la vocación por transformar el orden jerárquico entre los sexos y busca la igualdad.

En las últimas décadas han crecido los trabajos tendientes a desarrollar en los ámbitos de enseñanza planes de estudios y programas más igualitarios. En el ámbito internacional iberoamericano, se han desarrollado importantes trabajos en España, México y Costa Rica. En el ámbito nacional se destacan los trabajos realizados por Gloria Bonder, Graciela Morgade y Claudia Korol, entre otras.

Un currículum con perspectiva de género es aquel que reconoce las relaciones de poder asimétricas que se dan entre los géneros en el marco de una sociedad patriarcal, su carácter histórico y, su transversalidad respecto de otras desigualdades estructurales, como las de clase, etnia, religión, preferencia u orientación sexual.

Tomamos la conceptualización de curriculum de Alicia de Alba (1998) que lo define como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, creencias, hábitos) que conforman la propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios.

Quienes postulan la implementación de un curriculum género sensitivo procuran facilitar procesos transformadores de dichas relaciones, disputan las hegemonías tradicionales y con ello esperan contribuir a una sociedad equitativa, justa y pacífica. Es una concepción crítica y relacional, opuesta a toda pretensión de neutralidad, ya que el feminismo, que como movimiento ha acuñado el lema “lo personal es político”, es el que con más lucidez ha denunciado que detrás de los términos pretensamente formales y neutros de la ciencia se oculta una trama que perpetúa relaciones de dominación.

Siguiendo a Carolina Bolaños Cubero incluir la perspectiva de género implica, tanto considerar el aporte que las mujeres han tenido en la producción disciplinar como analizar la forma en la que el conocimiento de cada disciplina contribuye al mantenimiento de las desigualdades y la discriminación de las personas y especialmente de las mujeres. Incluye la investigación sobre la metodología de la enseñanza, ya que la perspectiva de género no es posible si se reproducen prácticas de enseñanza incompatibles con la pretensión crítica de la propuesta.

La investigación se lleva a cabo mediante metodologías predominantemente cualitativas, con la combinación de un enfoque cuantitativo, que está presente en el estudio de los planes de estudio y los programas de las asignaturas, en cuanto se determine el porcentaje de planes y materias que incorporan la perspectiva de género en las carreras de la UNRN. La variable perspectiva de género es debatida, definida y conceptualizada previamente por el equipo de investigación. Para medir su presencia se utilizan los indicadores de insumo propuestos en el “Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior” propuesto por Buquet de Corleto, Cooper y Rodríguez de Loredó (2010).

Las técnicas de recolección de datos incluyen la realización de entrevistas en profundidad y grupos focales, que se dirigirán a las personas que tengan a cargo la dirección de carreras y secretarías académicas de la Universidad, así como a docentes y extensionistas. Los grupos focales también incluyen la presencia de estudiantes regulares de la universidad.

El análisis de las entrevistas y los grupos focales permitirá entender mejor los resultados obtenidos a través de las demás metodologías utilizadas en esta investigación (análisis de planes de estudio y de programas de asignaturas) y/o contextualizarlos de manera más amplia. Asimismo, ofrecerá algunas ideas sobre las cuales reflexionar en torno a aspectos problemáticos vinculados con la incorporación de la perspectiva de género en los currículum de las carreras de la UNRN, y se estima que resultarán de gran interés práctico, porque se basarán en las experiencias concretas de las personas encargadas de diseñarlos y/o implementarlos.

La investigación se organiza en dos estudios que se corresponden con sus objetivos generales y específicos.

**Estudio 1:** La perspectiva de género en los planes de estudio. El objetivo es determinar la manera en la cual está presente (o no) la perspectiva de género en la selección y organización de los contenidos de los planes de estudio. Aquí se indaga sobre la currícula expresa. Como indicadores de insumo, se toma como referencia el “Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior” (Buquet de Corleto, Cooper y Rodríguez de Loredó, 2010).

**Estudio 2:** La perspectiva de género en las asignaturas. Este estudio posibilita conocer si la perspectiva de género se encuentra presente en las asignaturas de las carreras presenciales dictadas en la universidad. Se realiza un análisis de los programas de algunas de esas asignaturas. En este estudio se indaga sobre la currícula expresa y oculta. Se utiliza una combinación de metodologías cualitativas.

Todas las metodologías y técnicas de investigación de este proyecto se inscriben en el marco general que brindan las epistemologías feministas, en cuanto suponen la producción de un conocimiento situado en la voluntad de transformar el sistema patriarcal. Ello exige, entre otras, la necesidad de identificar y eliminar los sesgos androcéntricos y sexistas en la producción y transmisión del conocimiento, develando las implicaciones del género allí donde la ciencia-tanto en sus expresiones teóricas como en sus prácticas- se presenta como neutral. El punto de vista feminista que plantea esta investigación no se reduce a la “cuestión de las mujeres”, en el sentido de interpretar los temas relacionados con las desigualdades de género

como “problemas exclusivamente de las mujeres” o “pensados por mujeres”, sino que implica una perspectiva género inclusiva, en el sentido de que, una vez revelados los sesgos androcéntricos en la producción y transmisión del conocimiento, proponga estrategias para reconstruirlos y reconceptualizarlos.

Sin perjuicio de que la investigación se encuentra en fase de evaluación y debido a la pertenencia de las autoras a la carrera de abogacía, el estudio del curriculum de la misma ya ha comenzado.

### **Aproximación a la relación entre género y curriculum en la carrera de Abogacía**

La carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro fue creada a fines de 2010 y puesta en funcionamiento durante el ciclo lectivo 2011. Obtuvo reconocimiento oficial mediante Resolución del Ministerio de Educación Nº 922 del 15 de junio de 2012.

En la elaboración del plan de estudios se tuvieron en cuenta los “*estándares de acreditación para la carrera de Abogacía*” consensuados en ese momento por el Consejo de Decanos de las carreras de Abogacía correspondientes a las Universidades Públicas. Al momento de la formulación del plan, encontrándose aun la Universidad en proceso de normalización, se respetaron estrictamente las pautas fijadas por el Ministerio de Educación<sup>135</sup>.

La Comisión para la elaboración del plan estuvo integrada por cuatro hombres, aunque luego, en la preparación del plan trabajó también una de las autoras de esta ponencia, quien poco tiempo después sería designada como la primera coordinadora de la carrera.

Los objetivos de nuestra investigación nos llevan ahora a mirar este proceso y realizar una primera crítica del Plan de estudios de la carrera de abogacía, basada en un cuestionamiento de base del sexismo del derecho. Las teorías feministas del derecho han denunciado que el Derecho colabora con que ciertas acciones y formas de vida sean consideradas como ontologías y no como epistemologías (Mackinnon, 1993), de esta manera, la pretendida neutralidad del derecho se basa en la masculinidad como modelo. El derecho argentino no es ajeno a esta cuestión y encubre en su pretendida objetividad un mecanismo que permite ocultar la masculinidad, como dice Mackinnon, el Derecho, “*Cuando es más implacablemente*

*neutral, es más masculino; cuando es más ciego al sexo, es más ciego al sexismo del estándar que es aplicado” (1993:11).*

El sistema universitario argentino se regula por un marco normativo que hoy encuentra anclaje en la Constitución Nacional, en la Ley Nacional de Educación 26.206 y fundamentalmente, en la Ley de Educación Superior.

La Constitución Nacional incluye a las mujeres con las mismas palabras con las que otrora las excluyó. *“Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: ...de enseñar y aprender”*, reza el artículo 14, una disposición que ya estaba vigente en 1923 cuando, por citarlo a título de ejemplo, las mujeres casadas no podían desempeñarse como maestras, puesto que no tenían plena capacidad civil. Aunque las normas relacionadas con el ejemplo anterior se fueron modificando a través de los años, las leyes que reglamentan el ejercicio del derecho constitucional a la educación se mantuvieron ciegas frente al género durante más tiempo.

La ley 26.206 de 2006 (que vino a reemplazar a la ley Federal de Educación, la primera en legislar al conjunto del sistema educativo), representa un avance, en cuanto contempla en términos generales la perspectiva de género y consigna entre los objetivos de la política educativa (art. 11 inc. f) *“Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo”*. El género aparece como uno de los estándares que guían la igualdad educativa y la erradicación de la discriminación, de conformidad con los arts. 79 y 84. Además, *“Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural”* aparece como un objetivo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (art. 49).

No encontramos disposiciones similares en la Ley 24.521 de Educación Superior, sancionada en el marco de una fuerte resistencia de las Universidades Nacionales, no contempla en su texto de 1995 ninguna referencia a la igualdad entre hombres y mujeres o a la perspectiva de género. Sí lo hace, aunque de forma magra, el texto actualizado, sobre todo a partir de la reforma introducida por la ley 27.204, cuyo art. 2 contempla, entre las responsabilidades principales del Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sobre la educación superior, entre otras, *“c) Promover políticas de inclusión educativa que reconozcan*

*igualmente las diferentes identidades de género y de los procesos multiculturales e interculturales”.*

La norma contempla otros objetivos tendientes a la igualdad que consideramos que contiene al género implícitamente, pero no lo mencionan. A título de ejemplo vale mencionar entre los objetivos de la educación superior *“e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades”* (texto de 1995).

En conclusión, si bien la ley 27.204 vino a procurar limar los puntos más conflictivos de la Ley de Educación Superior, no alcanzó el grado de inclusividad que se desprende de la letra de la Ley Nacional de Educación de 2005, que incluso contempla un lenguaje género sensitivo al referirse a *“todos/as los/as ciudadanos/as”* (art 7), a *“los/as niños/as y adolescentes”* (art. 11), e incluso habla en varias ocasiones de *“todos/as los/as educandos/as”* (art. 11).

Es claro que el uso de un lenguaje género sensitivo es sólo un primer paso para que la educación tenga perspectiva de género, pero no deja de ser un salto cualitativo frente a un conjunto normativo en que las mujeres somos en general invisibles. En nuestra investigación, agudizando la mirada sobre las normas y sobre nuestras propias prácticas, hemos notado las mismas falencias.

Para empezar, aunque quienes suscribimos el presente tenemos título de grado de *“abogada”* (de la UNLP y de la UBA, respectivamente), los estándares siguen refiriéndose al título de *“abogado”* en masculino. Sabemos que semejante preocupación puede parecer banal para algunas personas, pero no deja de ser una inquietud para muchas mujeres. Sobre todo, si se piensa que los hombres no son nunca feminizados (salvo cuando se los quiere insultar).

La carrera de abogacía particularmente, es una de las contempladas en el art. 43 de la LES, que se refiere a aquellos títulos *“(…) correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”*. Debe por tanto ser sometida a un proceso de acreditación. Las pautas de este proceso se concretaron en la Resolución 3401-E/2017 del Ministerio de Educación, que en todo momento se refiere al *“título de abogado”*.

*ARTÍCULO 1º.- Aprobar los contenidos curriculares básicos, la carga horaria mínima, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de la carrera correspondiente al título de ABOGADO, así como la nómina de actividades reservadas para quienes hayan obtenido el respectivo título, que obran como Anexos I –Contenidos Curriculares Básicos-, II – Carga Horaria Mínima- III –Criterios de Intensidad de la Formación Práctica-, IV –Estándares para la Acreditación y V – Actividades Profesionales Reservadas- de la presente resolución.*

El anexo que desarrolla estos contenidos además de referirse siempre al mentado “título de abogado”, no tiene ningún tipo de perspectiva de género. La palabra “Género” sólo es mencionada dentro de los Contenidos Curriculares Básicos correspondientes al área derecho Público/Derechos Humanos.

Creemos que este es un profundo déficit de los estándares porque se ha desaprovechado la oportunidad para promover la igualdad de género en las carreras de abogacía y, estimamos, la investigación lo dirá, que es una pauta de lo que encontraremos en otras profesiones.

Como adelantamos, la Universidad Nacional de Río Negro no es ajena a estos déficits. El plan de estudios de la carrera tal y como está en vigencia no tiene un lenguaje género inclusivo y, al igual que las normas que mencionamos, siempre se refiere al título de abogado o a las incumbencias profesionales de los abogados.

Sí contempla una materia referida a género y violencia, pero la misma no es obligatoria, lo que nos parece un defecto sobre todo si tenemos en cuenta que hablamos de un Plan de Estudios de 3.482 horas. Dentro de las asignaturas obligatorias, entre los contenidos mínimos de la materia Derechos Humanos se contempla, entre otros grupos especialmente protegidos, a las mujeres. Esta referencia merece mayor análisis, pero nótese que, en una asignatura tan sensible, las mujeres aparecen mencionadas en una categoría que no las ubica cabalmente como sujetos de derecho, sino como pertenecientes a un grupo vulnerable.

En los programas de algunas asignaturas obligatorias y en las ofertas de cursos optativos la presencia del enfoque de género es mucho más relevante. Para empezar, se contabilizan materias obligatorias que tienen contenidos asociados a la perspectiva de género e incluso, que lo incorporan en forma transversal. Luego, se ha dado una oferta interesante con los cursos



Introducción a los análisis feministas del derecho; El amor, las mujeres y la muerte: desnudando narrativas literarias y fílmicas en pos de la equidad de género; Género y Derecho Penal; Género, Juventud y Minorías Sociales; Derechos de los/as niños, niñas y adolescentes, entre otros.

A partir de la aprobación de los lineamientos estratégicos del plan de igualdad de género y, especialmente de la presentación de este proyecto de investigación, quienes formamos parte de él hemos iniciado y promovido un proceso de revisión de los programas de las asignaturas, empezando por las propias.

El trabajo resulta relevante porque visibiliza las propias prácticas como inconsistentes con los objetivos del proyecto. Significar precisamente reflexionar, volver sobre nosotras mismas y darnos cuenta de que en forma inconsciente contribuimos muchas veces a replicar contenidos y prácticas androcéntricas que impactan negativamente en la educación y la justicia. Cómo esperar, entonces, que la justicia no discrimine, como está probado que hace<sup>136</sup>, si la formación que estamos dando, incluso en nuestros días, todavía no es consistente con la inclusión cabal de la perspectiva de género en todos los ámbitos de la educación superior y profesionales.

## CONCLUSIONES

Si tomamos como punto de partida la primera aproximación realizada al curriculum de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de Río Negro, podemos concluir que la perspectiva de género está muy escasamente representada en el Plan de estudios, en consonancia con los estándares de acreditación de la carrera y con la Ley de Educación Superior.

En cambio, es visible el compromiso de la carrera, a través de la oferta de varias materias electivas que contemplan esta perspectiva y, a partir del análisis de los contenidos de algunas materias obligatorias, lo que nos lleva a afirmar que existe una preocupación al respecto por parte de docentes de la Universidad, aunque que no constituyen la mayoría.

A título preliminar, podemos concluir que este tipo de propuesta, sólo puede ser realizada eficazmente en el marco de un proceso participativo, comprometido, donde los y las profesores y profesoras de la universidad pongan en juego sus consideraciones sobre los planes de estudios, los fines de cada disciplina y sus aspectos éticos, la metodología de

enseñanza y de investigación, además del rol de la educación en el marco de una universidad pública. Lograr que la perspectiva de género sea transversal a la universidad, a las carreras dictadas y a las asignaturas, sin perjuicio de contar con espacios específicos, requiere no sólo incorporar contenidos, sino desplegar estrategias de formación y metodológicas consistentes con la misma, lo que presuponemos, será en el mejor de los casos un largo proceso.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASENSIO, RAQUEL [et.al.] (2010). *“Discriminación de Género en las Decisiones Judiciales: Justicia Penal y Violencia de Género”*. Buenos Aires: Defensoría General de la Nación.
- BOLAÑOS CUBERO, Carolina (2003). *“Curriculum Universitario Género Sensitivo e Inclusivo”*, en *Ciencias Sociales* 101-102: 71-78, 2003 (III-IV). Disponible en [https://www.revistaciencias sociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS101\\_102/05BOLANOS.pdf](https://www.revistaciencias sociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS101_102/05BOLANOS.pdf) Consultado en 25/03/2018.
- BONDER, Gloria (2013). *“Educar con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras. Ediciones Sinergias”*, en: *Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina, Serie de trabajos Monográficos Vol. 2*. [en línea] *“Disponible en [http://www.prigepp.org/media/documentos/sinergias/Vol2\\_sinergias\\_educacion.pdf](http://www.prigepp.org/media/documentos/sinergias/Vol2_sinergias_educacion.pdf) Consultado en 25/03/2018.*
- BUQUET DE CORLETO, Ana, COOPER, Jennifer y RODRÍGUEZ DE LOREDO, Hilda (2010). *“Sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior”*. México: Universidad Nacional Autónoma de México e Instituto Nacional de las Mujeres.
- CHINKIN, CHRISTINE [et.al.] (2012). *“Violencia de género: estrategias de litigio para la defensa de los derechos de las mujeres. Buenos Aires: Defensoría General de la Nación.*
- DEFENSORÍA GENERAL DE LA NACIÓN (2011). *“Discriminación y Género, Las formas de la violencia”*. Buenos Aires: Defensoría General de la Nación.
- DE ALBA, Alicia (1998). *“Curriculum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila”*.
- MACKINNON, Catharine (1993). *“Hacia una teoría feminista del derecho”*, en *Derecho y Humanidades*, (3-4) [on line]. Santiago de Chile: Patricio Aliste Santi editor. Disponible en: <https://derechoyhumanidades.uchile.cl/index.php/RDH/issue/view/2333>[Fecha de consulta: 15/01/2018].

PALERMO, Alicia Itatí (2005). "Mujeres Profesionales que Ejercieron en Argentina en el Siglo XIX" en: *Convergencia*, núm. 38, mayo-agosto 2005, ISSN 1405-1435, UAEM, México Revista Argentina de Sociología, edición especial, Argentina.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO. ESTATUTO. Aprobado por la Resolución de la Honorable Asamblea Universitaria N° 02/17. Ordenada su publicación por Resolución E 134/2018 del Ministerio de Educación de la Nación de 29 de enero de 2018. Publicada en el Boletín Oficial del 01/02/2018

Ley 24195 Boletín Oficial de 05/05/1993.

Ley 24.521. Boletín Oficial de 10/08/1995.

Ley 26.206. Boletín Oficial de 28/12/2006.

Ley 27.204. Boletín Oficial de 11/11/2015.

Resolución 3401-E/2017, Ministerio de Educación. Boletín Oficial de 13/09/2017.

---

<sup>134</sup> 1. Identificar la incorporación de la perspectiva de género en la selección y organización de los conocimientos disciplinares de los planes de estudios y programas de asignaturas de carreras presenciales en la Universidad Nacional de Río Negro. 2. Analizar, desde una perspectiva de género, las formas de organización de la enseñanza (tiempos, espacios, modos de organización del alumnado) y las actividades de enseñanza - aprendizaje que están presentes en los planes de estudios, los programas de asignaturas y las normas que regulan las tareas de alumnos y docentes. 3. Caracterizar, desde una perspectiva de género, las estrategias y criterios de evaluación que se plasman en los planes de estudios, programas de asignaturas y demás normativa académica. 4. Aportar elementos para facilitar la promoción de la perspectiva de género en la docencia, la investigación y la extensión de nuestra universidad. 5. Diseñar guías metodológicas y materiales de capacitación para la incorporación de la perspectiva de género en los programas de las asignaturas de las carreras presenciales que se dictan en la Universidad Nacional de Río Negro".

<sup>135</sup> Lo que incluyó la incorporación en el Plan de estudios de la carrera de asignaturas destinadas a la adaptación de los y las estudiantes a los requerimientos de la vida académica, diversos niveles de idiomas y una asignatura vinculada a las TIC's.

<sup>136</sup> Pueden verse entre otros trabajos ASENSIO, RAQUEL [et.al.] (2010), Discriminación de Género en las Decisiones Judiciales: Justicia Penal y Violencia de Género. Buenos Aires: Defensoría General de la Nación. CHINKIN, CHRISTINE [et.al.] (2012). Violencia de género: estrategias de litigio para la defensa de los derechos de las mujeres. Buenos Aires: Defensoría General de la Nación y, DEFENSORÍA GENERAL DE LA NACIÓN (2011). Discriminación y Género, Las formas de la violencia. Buenos Aires: Defensoría General de la Nación.

## Taller de Género en el Curso de Ingreso de la Facultad de Ciencias Exactas: hacia una formación con perspectiva de género

- ❖ **DUMRAUF, ANA**<sup>1</sup> | gdumrauf@fahce.unlp.edu.ar
- ❖ **GARCÍA, MARÍA EUGENIA**<sup>2</sup> | maru@mate.unlp.edu.ar
- ❖ **PRIETO CARRASCO, CRISTIAN**<sup>3</sup> | cristianprietocarrasco@gmail.com
- ❖ **TALAMONTI, PAULA**<sup>4</sup> | pautalamonti@gmail.com

<sup>1</sup> Departamento de Ciencias de la Educación, FaHCE, Cátedra Libre Virginia Bolten (UNLP). Grupo de Didáctica de las Ciencias (IFLYSIB, UNLP-CONICET), Argentina.

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias Exactas, UNLP, Argentina.

<sup>3</sup> Comisión Provincial por la Memoria, Argentina.

<sup>4</sup> Centro de Atención a Víctimas de Violencia de Género (CAV), Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Argentina.

### RESUMEN

La planificación y realización del Taller de Género en el curso de Ingreso de la Facultad de Ciencias Exactas, es una experiencia interdisciplinaria que aborda las cuestiones de los géneros, en relación al patriarcado como sistema que rige las relaciones interpersonales, sociales y económicas de las personas. La perspectiva de la Educación Popular en el trayecto del Taller de Género viene a ocupar un lugar preponderante en la propuesta educativa. Estas cuestiones relacionadas con las desigualdades de género, los privilegios masculinos, los femicidios, las identidades de géneros, la masculinidad hegemónica, serían todos conceptos vacíos sin la problematización subjetiva de lxs estudiantes. La educación popular toma como eje la problematización poniendo el cuerpo y luego la cabeza para encarar los tópicos abordados. El Taller de género es una apuesta en el Curso de Ingreso que busca la

problematización de las nociones de sentido común de lxs estudiantes en el campo de lo social, como agentes críticxs en el contexto actual de planteos relacionados con los géneros, los feminismos y el grito del Ni Una Menos.

**PALABRAS CLAVE:** Curso de Ingreso, Educación Popular, Violencia de Género, Patriarcado, Heteronormatividad.

## INTRODUCCIÓN

La Facultad de Ciencias Exactas organiza dos veces al año (febrero y junio-julio) un Curso de Ingreso (CI) a la Facultad, a cargo del Espacio Pedagógico (EP) dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos. El EP tiene como misión acompañar a lxs miembros de la comunidad educativa de la Facultad a incorporar procesos de reflexión, desarrollar una mirada crítica sobre su ámbito de acción y proponerse nuevos horizontes sobre lo que es posible transformar<sup>137</sup>. En este marco, se implementó un Taller de Género en los Cursos de Ingreso 2017 y 2018. Durante el último año, la decisión adoptada por el EP concordó con la resolución del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, que estableció como obligatorio generar “espacios de taller trabajando la temática de género en todos los cursos de ingreso de la UNLP”<sup>138</sup>.

Para el diseño del CI, el EP consideró que el ingreso a la universidad, además de poner en juego la dimensión cognitiva de lxs estudiantes, moviliza otros aspectos de su personalidad, por lo que resulta importante incorporar, desde el comienzo, actividades que les ayuden a transitar los cambios culturales, académicos, sociales y personales a los que se verán expuestxs.

Por ello, en el CI se ponen a disposición de lxs aspirantes actividades formales e informales que abarcan, desde información sobre procedimientos administrativos o uso de instalaciones hasta cuestiones más cualitativas respecto a criterios de evaluación, objetivos de aprendizaje, modalidades de estudio, debates acerca de situaciones controversiales, entre otras. Específicamente, se llevan a cabo talleres sobre aspectos relativos a la vida universitaria, perspectivas profesionales y rol social de lxs científicxs y de lxs estudiantes universitarixs, en una perspectiva amplia.

En la convicción de que el traspaso progresivo de la responsabilidad estimula la autonomía en lxs estudiantes, la propuesta de enseñanza en el curso de ingreso se diseñó con el propósito de desplegar estrategias que transfieran el protagonismo y el control sobre el aprendizaje (que tradicionalmente tienen lxs docentes) al estudiante, quien haría suya la información y la transformaría en conocimientos significativos. Se propone así estimular la relación entre iguales, en particular el aprendizaje cooperativo, que favorece en lxs estudiantes la construcción de su propia identidad y el desarrollo de habilidades sociales<sup>139</sup>.

La decisión institucional de implementar un Taller de Género (TdG) nació a partir de la intención de aportar a la formación integral de lxs estudiantes, incluyendo no sólo la especificidad de las disciplinas de estudio, sino también la reflexión sobre su rol en la sociedad. Particularmente, en el diseño de este Taller, pretendimos abrir preguntas y debates sobre las relaciones desiguales de género, los femicidios, los abusos y acosos hacia las femeneidades, que durante años fueron naturalizados y hoy son repudiados (Segato, 2003). Nos insertamos de esta manera en los planteos de diferentes feminismos y del movimiento de mujeres, que se han puesto en la escena internacional a partir del primer “Ni Una Menos” en el año 2015. Este avance de los feminismos ha promovido que debates que resultaban marginales en la academia y la sociedad, tomen un lugar más destacado. Dentro de la UNLP, la promulgación del Protocolo de Actuación ante situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género, a fines del 2015, da cuenta de esto.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

A partir de la decisión asumida por el EP, una de sus integrantes ofició de coordinadora y conformó un equipo de trabajo convocado ad hoc para diseñar el TdG, a comienzos de 2017. Este núcleo inicial estuvo conformado por estudiantes y docentes de la facultad y personas externas a ésta (académicas y/o militantes) con formación en la problemática. Participaron de este núcleo integrantes del Centro de Atención a Víctimas de Violencia de Género de la Facultad de Derecho (CAV, UNLP), de la Colectiva Feminista Decidimos, de la Asociación de Travestis y Transexuales de Argentina (ATTA), de la Cátedra Libre Virginia Bolten (UNLP), y militantes por los derechos de las disidencias sexo-genéricas.

Se llevó a cabo un proceso de planificación colectiva en el que se sostuvo un posicionamiento pedagógico basado en la Educación Popular (Freire, 2002). Esta concepción, evidencia la dimensión política de la educación reconociendo al campo educativo como un espacio de lucha de sentidos y asume a la práctica pedagógica participando de un proyecto colectivo de transformación social que disputa y construye poder. “En la universidad, como en cualquier otro ámbito, la educación popular parte de considerar las interpretaciones de la realidad que las personas construimos en la vida cotidiana, en nuestras prácticas sociales, para deconstruirlas críticamente y reconstruirlas en un proceso en el que se afiance nuestra autonomía” (Dumrauf et al, 2011: 107). Entendemos que los ingresantes provienen de diversas experiencias educativas y de diferentes sectores de la sociedad, y que portan sus experiencias, vivencias y recorridos institucionales. A partir de ellos, nos planteamos trabajar y reflexionar sobre el sistema patriarcal en el que estamos inmersxs. Este sistema sostiene relaciones de inferioridad de un género sobre otro, a través de la sobrevaloración de las características entendidas como masculinas, sobre las consideradas femeninas, justificando así la opresión, la discriminación de los géneros y una sociedad desigual.

Después de un amplio debate acerca de la intencionalidad y los objetivos del taller, el núcleo inicial de trabajo decidió focalizar en la problematización de las relaciones desiguales de género presentes en la vida cotidiana. El objetivo principal fue poder visibilizar las relaciones de desigualdad con las que vivimos en el sistema patriarcal y debatir de forma colectiva prejuicios, saberes, discursos y significaciones sobre la desigualdad de género que en muchas oportunidades se presenta como violencia de género (aquella que rectifica y reproduce dicha estructura de desigualdad) (Segato, 2003). Este grupo de trabajo diseñó una primera versión de la planificación del TdG que preveía su realización durante toda una jornada de cuatro horas en cada turno, en el horario habitual del CI. El taller constó de dos momentos, uno de trabajo en comisiones (las que ya funcionaban en el CI) y, un segundo momento en el que se desarrolló un panel. Para su implementación, el equipo inicial amplió la convocatoria a fin de conformar el equipo total que llevaría a cabo el taller, ejerciendo como coordinadorxs y panelistas. Este grupo revisó la planificación diseñada, intercambió y debatió sobre objetivos y tareas e hizo los ajustes finales. Para el año 2018, se amplió aún más la convocatoria,

fundamentalmente a estudiantes de la Facultad que formaban parte de la Comisión de Género del Centro de Estudiantes, y de Espacios de Género de otras facultades.

El TdG fue implementado en 3 CI. En la Tabla 1 se sintetizan la cantidad de estudiantes, coordinadorxs, panelistas y comisiones por CI.

**Tabla 1**

	<b>Febrero 2017</b>	<b>Junio 2017</b>	<b>Febrero 2018</b>
<b>Número de Estudiantes</b>	800	90	750
<b>Número de Comisiones</b>	6 (Turno Mañana) 6 (Turno Tarde) 3 (Turno Vespertino)	1 Mañana 1 Tarde	6 (Turno Mañana) 6 (Turno Tarde) 3 (Turno Vespertino)
<b>Número de Coordinadorxs</b>	15 (entre 1 y 2 por grupo)	4 (2 por grupo)	30 (entre 2 y 3 por grupo)
<b>Número de Panelistas</b>	5 (2 por turno)	2	5 (2 por turno)

### **El Taller de Género**

Como dijimos más arriba, el TdG constó de dos momentos. En el primero, lxs estudiantes trabajaron en comisiones, con la intención de establecer un diálogo entre ellxs. Este momento tuvo la modalidad de taller participativo (Jara, 2016). Inicialmente, para romper la estructura clásica de clases en la Facultad e iniciar una reflexión individual y grupal sobre las posiciones ocupadas en la sociedad patriarcal y las diversas desigualdades de género vivenciadas cotidianamente, se realizó la denominada “Dinámica de la Cebolla”. La misma consiste en realizar una representación gráfica de diferentes “capas” que representan la estructura de desigualdad del patriarcado, vinculadas al acceso de privilegios (centro) y lugares de vulnerabilización (periferia). Para ello se dibujaron círculos concéntricos en el suelo del aula, y



se inició la actividad con la totalidad de lxs participantes paradx en el círculo exterior. A través de diferentes consignas dadas por lxs coordinadorxs, se invitó a avanzar, permanecer en el lugar o retroceder según las vivencias personales relacionadas con las consignas leídas. Algunas de las consignas fueron: *“¿Alguien decide por vos cómo y cuándo cuidarte en las relaciones sexuales?”*, *“¿En tu familia se asombraron cuando dijiste que ibas a estudiar ciencias exactas y te sugirieron el profesorado?”*, *“¿Alguna vez te sentiste incómoda o incómodo por la ropa que tenías puesta?”* o *“¿Te sentiste discriminado/a por tu orientación sexual (o por estar en pareja con una persona de tu mismo sexo?)”*. Cada vez que alguien respondía negativamente, avanzaba un paso. Si la respuesta era positiva, retrocedía y si no podía dar una respuesta, permanecía en el lugar. Durante la actividad, se invitaba a lxs participantes a permanecer en silencio, escuchando a lxs coordinadorxs, propiciando un momento de introspección, donde cada unx pudiera responder libremente sin sentirse juzgadx por sus compañerxs.

La posibilidad de observar experiencias similares ante situaciones concretas vinculadas a la construcción de los géneros, habilita la identificación de la existencia de una estructura social. Este es el puntapié inicial para comprender la construcción social de las desigualdades y sus mecanismos de producción y reproducción. Esta dinámica resulta movilizante para lxs participantes, quienes en algunos casos evidencian resistencias, enojos, se cuestionan las preguntas como tendenciosas *“ustedes preguntan justo eso”*, etc.

Al finalizar la actividad descrita, se propuso el trabajo en grupos a fin de compartir las sensaciones vividas durante la *“Dinámica de la Cebolla”* y tematizar de manera colectiva a través del diálogo y el intercambio. Para ello, se realizó una segunda actividad, conocida como *“Dinámica del Semáforo”*. La misma consistió en ofrecer un conjunto de frases asociadas a mitos, prejuicios y afirmaciones. Por ejemplo: *“El matrimonio igualitario promueve la ruptura de la institución familia. Con respecto a la crianza de lxs niñxs de esa pareja, existe una gran posibilidad de que lxs hijxs de estas parejas también sean homosexuales”*; o *“El feminismo es lo mismo que el machismo pero al revés”*. Luego de debatir sobre cada una de las frases deben ubicarlas en un semáforo (construidos en papelógrafos divididos en los tres colores) siguiendo el siguiente criterio: en el color verde si todxs estuvieron de acuerdo con la afirmación; en el rojo si todxs estuvieron en desacuerdo con la afirmación; y en el amarillo si hubo diferencias entre lxs integrantes del grupo. Luego se pusieron en común las producciones grupales y los

debates en cada grupo. Finalmente, lxs coordinadorxs promovieron el debate a partir de la identificación de similitudes y diferencias en las producciones y debates.

Cabe destacar que durante las dos horas de taller el rol de lxs coordinadorxs consistió en presentar las dinámicas, habilitar el debate e intercambio y garantizar que circulara la palabra. El objetivo del espacio de taller participativo, fue el intercambio entre compañerxs a partir de identificar las propias experiencias de acceso a privilegios y violencias dentro del patriarcado, por lo cual la coordinación sólo acompañó y promovió dichos debates.

El segundo momento del TdG, se propuso un diálogo entre lxs estudiantes y diversxs especialistas en el tema. Para ello, se reunió a todas las comisiones en cada turno y se organizó un panel, en el cual se retomaron los emergentes de las producciones y debates en las comisiones. Con base en estos emergentes, lxs especialistas aportaron sus miradas y una conceptualización, abriendo a debates y preguntas. Hubo un momento previo al panel en que lxs coordinadorxs pudieron intercambiar y socializar con lxs panelistas los aspectos abordados en las comisiones, y los debates que consideraron era necesario profundizar o aportar más información. La conceptualización en los paneles giró en torno a: géneros; patriarcado; feminismos; sexualidades; heteronormatividad; leyes inclusivas: Ley de Identidad de Género, Cupo Laboral Trans, Matrimonio Igualitario; uso del lenguaje, violencia, estigma y discriminación; tipos de violencia; línea de tiempo de conquistas de derechos.

Durante el panel además se destinó un espacio para presentar la Unidad de Atención ante Situaciones de Violencia y/o Discriminación de la Facultad de Ciencias Exactas que se creó en el 2016, en el marco del Protocolo contra la violencia de género en la UNLP. Por otro lado, la comisión de género del Centro de Estudiantes contó sobre su funcionamiento e invitó a lxs estudiantes a participar de ella.

### **Los emergentes de mayor resonancia**

Dos ejes de debate emergieron con fuerza tanto en el año 2017 como en el 2018: las situaciones y derechos de personas trans y la Violencia de Género.

Haber tenido la posibilidad de que participara como panelista Valentina Pereyra, integrante de ATTA y precursora del Cupo Laboral Trans, tanto a nivel municipal como en la UNLP, abrió la

posibilidad de que una mujer trans pudiera disertar sobre las condiciones de vida de las personas trans, travestis y transexuales (TTT) en la jornada y por primera vez en el ámbito de la Facultad. Para tener en cuenta la situación de la comunidad TTT, Valentina Pereyra socializó algunos datos que caracterizan sus condiciones de existencia: su promedio de vida es de 35 años, el 90 por ciento no ha terminado sus estudios primarios y son expulsadas de sus hogares a muy temprana edad (pre adolescencia, momento en el que van asumiendo su autopercepción de género). Estas condiciones adversas suelen dejarlas en situaciones de absoluta vulnerabilidad, teniendo que ejercer el trabajo sexual desde muy temprana edad, y estar expuestas a todas las violencias de ser niñas y adolescentes en situación de prostitución, sufrir la violencia policial, etc. En este sentido, compartió la iniciativa sancionada en el año 2015 del Cupo laboral Trans en la Provincia de Buenos Aires (ley 14.783). El mismo parte de reconocer esta situación de desventaja, y promueve una discriminación positiva para subsanar los obstáculos que las personas trans encuentran en el acceso al trabajo. También compartió la Campaña por la adhesión de la UNLP a dicha ley, que se lleva adelante desde el año 2016 con la presentación de un proyecto en el Consejo Superior que espera ser tratado. Las numerosas preguntas y comentarios realizados durante el panel por lxs estudiantes, pusieron de manifiesto por un lado, la invisibilización de la problemática y la presencia de prejuicios en algunos casos. Por otro, evidenciaron el interés y preocupación que despierta.

El segundo emergente de las jornadas estuvo relacionado con la Violencia de Género en el contexto de denuncias públicas de acoso y abuso sexual en los medios de comunicación masivos, sumado a las crecientes denuncias en espacios educativos y en el contexto de los Paros Internacionales de Mujeres. En el trabajo en las comisiones, varios grupos de estudiantes cuestionaron la noción de Violencia de Género, haciendo hincapié en las violencias que sufren los varones cis. En este aspecto, se propuso analizar la definición del concepto que se halla estrechamente vinculada al sistema hetero-patriarcal. La violencia de género se entrecruza con otras estructuras que generan desigualdad: los sistemas de clase, raza, etnia y edad, organizando un espacio mucho más complejo que el estructurado a partir de una hipotética dicotomía entre varones y mujeres. En este sentido radica la riqueza de discernir entre ejercicio de la violencia y reproducción de un sistema violento.

Por un lado, existen los actos que reactualizan el patriarcado, que son ejercidos por parte del colectivo de varones sobre el colectivo de las mujeres y sobre las identidades que difieran de la construcción hegemónica de los géneros. Haciendo referencia a la Ley Nacional 26.485, se pueden identificar cinco tipos de violencia: física, psicológica, sexual, económica o patrimonial y simbólica. Por otro lado, la reproducción del patriarcado se vincula a modos de ejercer la cultura, que se transmiten en maneras de entender, modelos a seguir y prácticas. Entre ellos, podemos destacar la construcción de los géneros a partir de la heterosexualidad obligatoria, los estereotipos de género, la identidad de género vinculada a la genitalidad, la construcción de la masculinidad hegemónica, los mitos de la pasividad erótica de las mujeres y la maternidad obligatoria, entre otros.

En este sentido, durante los paneles, se presentaron algunos conceptos vinculados a las frases de la “Dinámica de la Cebolla”, principalmente la construcción de posiciones de desventaja y de posiciones con privilegios. Al poder vincular la violencia de género a la expresión de un sistema social que es histórico, lxs sujetos se constituyen en agentes de reproducción y también de cambio. Recorriendo la historia nos encontramos con que diversas luchas sociales han modificado situaciones de desigualdad (derecho al voto para las mujeres, ley de identidad de género, matrimonio igualitario, entre otras). En este sentido, en los últimos 10 años se han aprobado una serie de instrumentos normativos que permiten sancionar y erradicar la violencia de género. Al interior de la UNLP el “Protocolo de Actuación ante Situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género” abrió una puerta para debatir en las unidades académicas sobre diversas situaciones que se hallaban silenciadas o naturalizadas.

## CONCLUSIONES

Este taller nos ha posibilitado generar una experiencia interdisciplinaria desde el núcleo inicial de trabajo, lxs coordinadorxs y las personas que participaron de los paneles finales. Todxs venimos de diferentes profesiones, experiencias educativas, del activismo feminista y la disidencia sexual. La formación de cada unx de nosotrxs con relación a los feminismos, violencia de género, nuevas masculinidades, etc. las hemos obtenido en su mayoría por fuera de los ámbitos formales de la educación pública. Es así que se da un doble juego en relación a

que desde la Universidad Pública, en este caso particular, se habilita una experiencia con estas características, pero no se asigna un presupuesto para su implementación y continuidad. Llamativamente el 95% de las coordinadoras y panelistas del TdG fuimos mujeres y mujeres trans activistas, que además somos las que habitualmente asumimos tareas de cuidado, tareas denominadas domésticas y por las cuales tampoco obtenemos rédito económico.

Otro aspecto a destacar desde esta diversidad es que la formación de lxs coordinadorxs tanto en relación con la Educación Popular como con la Perspectiva de género era dispar. Esto evidenció la necesidad de garantizar una formación continua desde el EP que permita la conformación de equipos de coordinadorxs que lleven a cabo los TdG, incluyendo las instancias de conceptualización.

Cabe mencionar que, a partir del TdG del primer año, se entablaron relaciones con otros espacios de género de otras unidades académicas y espacios militantes que se tradujeron en actividades conjuntas interfacultades.

Como mencionamos anteriormente este TdG nace en un contexto creciente de demandas del movimiento feminista, que han atravesado todas las áreas de la vida cotidiana, pública, profesional, etc. Las discusiones y las voces disidentes a estos planteos se han hecho escuchar con más notoriedad en el curso de ingreso de este año (2018). Voces que han puesto de manifiesto el no acuerdo con algunos de los conceptos regentes que se han trabajado en los paneles finales. Creemos que es fundamental que actividades como el TdG, sostenidas desde la Educación Popular, se sigan implementando en esta facultad y en otros ámbitos académicos. Estas actividades aportarían a desmontar concepciones del sentido común que continúan afirmando que estas problemáticas son de índole privada, que no tienen relación con la formación en ciencias exactas y que desconocen las producciones elaboradas desde las ciencias sociales.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Dumrauf, A.; Mengascini, A.; Cosentino, M. et al (2011). "Educación Popular y Universidad: Diálogos posibles". En: Zibecchi, R. (Ed) Universidad en movimiento. Debates y Memorias del X Congreso Iberoamericano de Ex-tensión Universitaria. Montevideo: Nordan y Editorial El Colectivo.*

*Freire, P. (2002). "Pedagogía del oprimido". Buenos Aires: Siglo XXI.*

*Jara, O. (2016). "Concepción metodológica, métodos, técnicas y procedimientos para generar y desarrollar procesos participativos desde un enfoque de educación popular". En: Pedagogía de las Revoluciones. Ed. América Libre.*

*Segato, R. (2003). "Las estructuras elementales de la violencia". Bernal: Universidad de Quilmes.*

---

<sup>137</sup> [http://www.exactas.unlp.edu.ar/Espacio\\_Pedagogico](http://www.exactas.unlp.edu.ar/Espacio_Pedagogico)

<sup>138</sup> Comunicación interna de la Pro secretaría de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata, 19/12/17

<sup>139</sup> [http://www.exactas.unlp.edu.ar/curso\\_de\\_ingreso](http://www.exactas.unlp.edu.ar/curso_de_ingreso)

## Puentes para habitar el aula

- ❖ **LÓPEZ MEDERO, NORMA** | norlopezmedero@gmail.com
- ❖ **VERBEKE, MELISA** | melisalilenverbeke@gmail.com
- ❖ **ALVARADO, BASILIA** | basilia.alvarado@gmail.com

**Universidad Nacional del Comahue, Argentina.**

### RESUMEN

La experiencia pedagógica que se relata a continuación sucede en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y tiene lugar a partir de la reformulación del plan de estudios del Profesorado en Ciencias Biológicas (ORD.Nº 0750/12). Por tratarse de la formación de profesores en una asignatura científica este cambio representa un avance, frente a la necesidad de trascender la lógica de asimilación acumulativa presente en los tradicionales planes de estudios, que concibe a la formación pedagógica como una pátina a la formación científica. En este nuevo marco las asignaturas de la carrera se mantienen agrupadas en cuatro áreas curriculares: Biología, Enseñanza de la Biología, Educación y Apoyo, pero cambia el porcentaje de horas destinadas a cada una de ellas, siendo un dato relevante para esta presentación el incremento que protagoniza el área responsable de integrar el conocimiento de la disciplina científica con la formación específica de la práctica docente, planteando la incorporación gradual de los estudiantes en instituciones educativas desde el primer año.

El relato de la experiencia se sitúa en el Taller de Integración y Ayudantía 1 (TIA 1), que es una de las nuevas asignaturas del área curricular Enseñanza de la biología, propuesto como espacio favorecedor de la revisión crítica de teorías y supuestos pedagógicos acerca del accionar docente, y tiene como misión integrar las asignaturas del segundo año de la carrera mediante la discusión, el análisis y elaboración de propuestas de intervención en las escuelas de nivel medio. Y se pretende dar cuenta de prácticas y estrategias pensadas por el equipo de cátedra

para enfrentar el desafío de favorecer instancias formativas que le permitan a los estudiantes articular / reorganizar los múltiples aprendizajes construidos a lo largo de su trayectoria, para que puedan acercarse a la tarea docente desarrollando la capacidad de reflexionar sobre la cotidianeidad de su propia práctica (INFoD, MECyT, 2007).

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas Docentes, Ayudantía, Observación, Aula.

## INTRODUCCIÓN

La experiencia pedagógica objeto de esta presentación tiene su origen a partir de la transformación curricular que atravesó el Plan de estudios del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Comahue, y entre algunos de los sentidos político-académicos que orientaron dicho proceso es posible mencionar:

- Actualizar un plan con más de 20 años sin modificaciones sustanciales y concretar un plan propio que atienda a la especificidad de la carrera y a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (en cuanto al Plan en sí mismo);
- Favorecer la toma de contacto con las escuelas desde el primer año de la carrera (en cuanto a la formación profesional);
- Atender a las demandas expresadas por profesores, egresados y alumnos y disminuir el excesivo desgranamiento observado a lo largo de la carrera (en cuanto a la política institucional).

El Profesorado en Ciencias Biológicas (ORD.Nº 0750/12) del CRUB-UNCo se inscribe en el cambio de perspectiva de la formación docente, que le otorga importancia sustantiva al trayecto formativo pues genera las bases para la intervención en las escuelas y promueve la construcción de la identidad docente (INFoD, MECyT, 2007). Desde este encuadre curricular la docencia se concibe como un trabajo profesional institucionalizado cuya especificidad se centra en la enseñanza como actividad intencional y contextualizada. Ello necesariamente implica



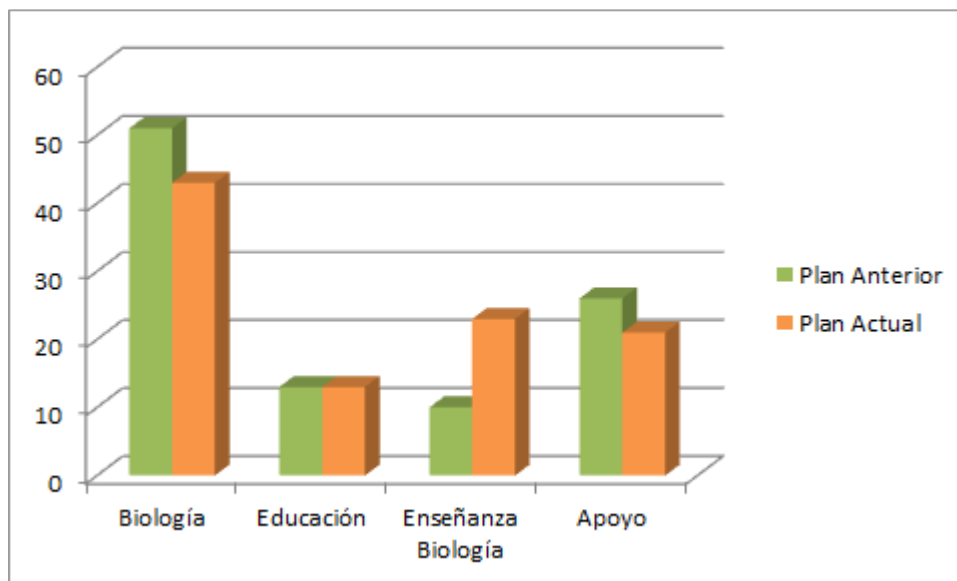
desarrollar la capacidad de dominar los conocimientos a enseñar, adecuar, producir y evaluar contenidos reconociendo el sentido educativo de los mismos para poder organizar situaciones de aprendizaje para el conjunto de sus alumnos.

En parte, el cambio de perspectiva puede visualizarse en la composición de las asignaturas del Plan de estudios, que se agrupan en cuatro áreas curriculares: Biología, Enseñanza de la Biología, Educación y Apoyo.

**Tabla 1. Distribución del porcentaje de horas por área**

Área	Nº de Materias	Nº de Horas	% Horas Plan
Biología	10	1568	43
Apoyo	5	768	21
Educación	6	496	13
Enseñanza Biología	8	832	23
Total	29	3664	100

El área curricular “Enseñanza de la Biología” se fortalece, en comparación con el plan anterior, con la incorporación de materias que abordan el papel que tiene el conocimiento de la disciplina científica en la enseñanza. Esto se refleja en el incremento de la carga horaria, del 10% al 23 %, orientada a la formación específica de la práctica docente a partir de la inserción paulatina de los estudiantes en las instituciones educativas desde primer año de la carrera.



**Figura 1. Modificación de la distribución de horas por área**

Entre las nuevas asignaturas están: Introducción a la didáctica de las Ciencias Naturales, Talleres de Integración y Ayudantía I y II, Educación ambiental, Educación para la salud. Además la Didáctica de la Biología se desdobla en dos asignaturas y se anualiza la Práctica de formación y residencia, aumentando su carga horaria y cambiando su denominación por Prácticas de la Enseñanza.

En particular en el presente relato se focalizará la atención sobre el Taller de Integración y Ayudantía (TIA), definido por el Plan como:

- Espacios para el cuestionamiento del pensamiento y comportamiento docente espontáneo adquirido por impregnación como alumno,
- espacios sistematizados para la discusión, análisis y elaboración de propuestas de acción, donde deberán integrarse las asignaturas existentes de ese año de la carrera y donde se articulan las relaciones con las escuelas de la comunidad (ORD.Nº 0750/12, pp. 11-12).

En este sentido, es factible vincular los contenidos mínimos del TIA 1 con una concepción del aprendizaje como movimiento dialéctico en el que la teoría no es lo primero ni lo último, sino

que teoría y práctica interactúan simultáneamente (Pruzzo, 2009). Los mismos remiten en su abordaje a tres planos complementarios:

- La organización de la institución escolar y la población escolar, el Proyecto institucional y la inserción de la Biología.
- La observación y análisis de situaciones de enseñanza de la Biología, y el diseño de instrumentos para recabar información: entrevista, encuesta, observación, cuaderno de campo para el registro.
- Las prácticas docentes durante el proceso de formación: inserción gradual del alumno del profesorado a una institución para colaborar con un profesor.

Asimismo, las intervenciones docentes que vertebran el presente relato persiguen que los contenidos se aborden y retomen desde un enfoque progresivo, mediante sucesivas observaciones/focalizaciones con el paulatino acercamiento a la realidad escolar y a la clase de Biología, a través de la ayudantía como dispositivo pedagógico-didáctico.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

A partir de la adopción de una visión epistemológica, que vincula teoría y práctica, se generan en el Plan de Estudios instancias para que los futuros docentes se incorporen tempranamente a la realidad institucional de nivel medio en simultáneo al cursado del marco teórico, con el objeto de favorecer tanto la reflexión sobre la teoría y los procedimientos de la Biología como el acercamiento a los componentes específicos de la enseñanza y del aprendizaje en el área de las Ciencias Biológicas.

Llevar a cabo este planteo requiere de una sólida y temprana articulación entre formación inicial y escuela. Así, con la inclusión de la asignatura Taller de Integración y Ayudantía 1 (TIA 1) en el 2º año del profesorado, se promueve un acercamiento especializado e intencional al hecho educativo, que se opone a lo intuitivo/implícito de la labor educativa, e implica la necesidad de una reflexión teórica que recupere la experiencia docente y escolar simultáneamente.

Al promover el acercamiento del estudiante a la institución educativa y a la clase de Biología se busca que los estudiantes puedan desnaturalizar a la tarea docente, entendiéndola como una práctica social compleja, política e histórica; integrar conocimientos y avanzar en la comprensión y organización de dispositivos educativos. Esto conduce entonces, a que el eje en torno al cual gira la experiencia del TIA sea que, los estudiantes se familiaricen con las vicisitudes cotidianas del trabajo docente en el ámbito áulico, mediante actividades de observación y ayudantía, articulando con los marcos teóricos propuestos a través de su discusión, reflexión sistemática y socialización.

La metodología Taller permite desarrollar una modalidad teórico-práctico y romper el aislamiento característico del trabajo docente, favoreciendo el desarrollo colectivo de conocimientos mediante la desnaturalización de los supuestos que atraviesan la práctica. Ésta es una manera de enseñar y de aprender que implica al objeto, al sujeto y al contexto de sentido, mediante la realización de una tarea que se lleva a cabo conjuntamente.

A grandes rasgos el abordaje metodológico incluye de modo transversal distintos momentos de la cursada:

- Exposición y elaboración de materiales (cuadros, resúmenes, trabajos, prácticos, guías)
- elaboración de instrumentos de recolección de información (entrevista, encuesta, observación, cuaderno de campo)
- análisis, interpretación y sistematización de la información (autobiografía, investigación guiada, informes, guías para el análisis de textos y contextos),
- debates que favorezcan el intercambio, la argumentación y la integración de los conocimientos a partir de la reconstrucción colectiva de los sucesos identificados en la observación participante y/o ayudantía.
- salidas/visitas (de campo, escuelas, museos, bibliotecas, “maTIAdas”)

Por su parte los docentes, en simultáneo, realizan la coordinación y el registro de las discusiones y temáticas emergentes, haciendo los señalamientos que resulten necesarios para la proyección sobre el quehacer docente. A ello se suma la vivencia del aprender haciendo en

grupo, que permite aprehender y conocer desde el proceso mismo, para analizar problemas y producir reflexiones, conclusiones o soluciones de conjunto.

A continuación se ofrece una breve aproximación a las estrategias metodológicas que le dan sustancia al funcionamiento del TIA 1. Para ello es preciso diferenciar entre dos grupos de dispositivos: los dispositivos que despliegan mecanismos de construcción de conocimiento didáctico (ayudantía y observación) y los dispositivos que despliegan mecanismos de problematización y proyección de la tarea docente en el contexto de la práctica (reconstrucción y lectura y escritura como soportes analíticos transversales: autobiografía y documentación narrativa)

### **Dispositivos que despliegan mecanismos de construcción de conocimientos**

#### **a) Observación**

Desde lo observacional se intenta realizar una aproximación a la docencia como “práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto” (INFOD, 2007, p. 19). A tal fin, la tarea consiste en observar contextualizadamente algunas de las capacidades implicadas en la docencia, en tanto práctica centrada en la enseñanza. La atención se focaliza en: las características de los alumnos, las situaciones de aprendizaje, los obstáculos y facilitadores, los dispositivos pedagógicos, el acompañamiento de los alumnos, la administración de los tiempos y del ambiente, la conducción de procesos grupales e individuales de aprendizaje, la organización de los contenidos y los recursos disponibles (INFOD, 2007).

Durante el primer cuatrimestre los estudiantes comienzan a concurrir como observadores a una asignatura vinculada a los contenidos del área de las ciencias biológicas, pero que se dicte en otra carrera de la universidad. El objetivo de esta decisión es promover la desnaturalización y el distanciamiento de prácticas estudiantiles cotidianas y promover la reflexión sobre las dinámicas del aula, además de registrar el desplazamiento de la enseñanza de los contenidos a otra población cuyo interés por el conocimiento es otro. Las asignaturas que reciben a los observadores pertenecen a los dos primeros años de las carreras del Profesorado en Educación

Física y Licenciatura en Enfermería, tales como Bases biológicas I y II, Interpretación de la naturaleza I y II, Morfofisiología aplicada, Introducción a las ciencias aplicadas, Nutrición y dietoterapia. En estos primeros meses se va construyendo y ajustando la habilidad de observar y registrar en simultáneo al ejercicio intelectual de análisis y actualización tanto de contenidos científicos como de marcos de interpretación de la enseñanza. De este modo, al ingresar al aula de nivel medio han podido avanzar en el desarrollo de sus habilidades de observación pudiendo abordar mejor la lógica áulica e institucional desde una perspectiva distinta a la del alumno.

Luego, durante el segundo cuatrimestre, concurren a la escuela secundaria, como observadores y potenciales ayudantes del profesor a cargo, con la intención de obtener insumos que aporten a la discusión y el diálogo con disciplinas tales como pedagogía, psicología, etc.

#### **b) Ayudantía**

Al igual que la observación, la instancia de Ayudantía en la clase de Biología es una ocasión privilegiada para aprovechar los emergentes de la práctica como fuente de análisis, para favorecer la interrogación acerca de lo que los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial denominan “la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización” (INFOD 2007 p. 19). Se plantea como necesario, superar la visión que reduce el conocimiento científico desligándolo de las implicaciones sociales, el plan señala como imprescindible incluir explícitamente los contenidos procedimentales “el saber hacer” y los contenidos actitudinales “el saber ser”, así la formación “debe caracterizarse por la articulación y la concreción de intenciones educativas”. En consonancia con ello es que, se postula como práctica de formación inicial que promueve la intervención y la participación activa del estudiante; orientándola hacia la profundización y problematización de sus conocimientos científicos y didácticos.

La ayudantía inicia gradualmente, a partir de haber identificado durante las observaciones oportunidades de intervención y los estudiantes comienzan a compartir con los docentes de Biología la preparación compartida de actividades en el aula, laboratorios, salidas, etc.; y a proyectarse en tareas de apoyo tales como la selección de bibliografía, la orientación de

trabajos grupales, el seguimiento de tareas. Su importancia radica en poder realizar, durante la formación inicial, el abordaje y la problematización de dichas intervenciones, ya que les permite anticipar, visibilizar y explicitar tensiones específicas de la docencia; a sabiendas de que, luego entre las preocupaciones más frecuentes de los profesores noveles se hallan el poder aprender a “adaptar sus saberes disciplinares a las realidades del terreno, a gestionar las clases, a analizar la propia actividad de aula, a identificar las características de su entorno” (Alen, 2009, pp. 23).

### **Dispositivos que despliegan mecanismos de problematización y proyección de la tarea docente en el contexto de la práctica**

#### **a) Reconstrucción**

La reconstrucción crítica de la experiencia pone en tensión: situaciones, sujetos, acciones, decisiones y supuestos, y se torna posible cuando el estudiante está dispuesto a incorporar la teoría a sus propios marcos conceptuales (Edelstein, 2000, Pruzzo, 2009). Acorde con esto, en la actividad cotidiana del taller se revisan sistemáticamente clases, contenidos, autores y toda la información recabada a través de lo que Brizman denomina “géneros de la práctica” (notas de campo, diarios, registros, autorregistros, entrevistas, cuestionarios, crónicas, guiones, casos, episodios, incidentes críticos) y se discuten dudas y certezas generadas en sus desempeños en observaciones, ayudantías y en el mismo transcurrir del TIA (Brizman, 1991, citado en Biddle y otros). Así, en un marco de creciente complejidad en la relación con el conocimiento, y a partir de los insumos resultantes de los procedimientos de recolección de información, se construyen colectivamente hipótesis explicativas e identifican facilitadores y obstaculizadores de la enseñanza, para lo que se requiere el desarrollo de una mayor flexibilidad de razonamiento y de comprensión narrativa (Carretero, 1995).

Esta práctica se inscribe en la línea de estimular el protagonismo de los futuros docentes en procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógicas, ofreciendo ocasiones durante el transcurso de la formación para que los estudiantes puedan interpretar directamente lo sucedido en procesos de enseñanza situados, a partir de

proporcionar descripciones que ayuden a su comprensión (Libedinsky, 1999; Suárez, 2007). Ello implica una apuesta por desarrollar la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica, tanto en el nivel organizacional como el del aula, para abordar la problematización, el análisis y la explicación de situaciones educativas en Ciencias Biológicas. Se busca promover el desarrollo de procesos reflexivos, para que los estudiantes tengan conciencia de la teoría que poseen, que piensen en la teoría y no solo con la teoría, que se “descongele” la cognición en ellos y puedan apoyarse en la búsqueda y aplicación de estrategias complejas (Rodríguez Moneo, 2000; Sanjurjo, 2002). Cabe aclarar que los contenidos observados se contextualizan con la lectura de textos que realizan aportes conceptuales sobre la enseñanza, el aprendizaje, las preguntas y el lenguaje, de modo auxiliar/instrumental y que si bien el curriculum no está entre los contenidos mínimos si lo está en las asignaturas correlativas previas y posteriores (Introducción a la didáctica de las Ciencias Naturales y Didáctica General) se procede a la lectura con fines analíticos de documentos curriculares, plan de estudios, con programas, PEI, NAP para establecer relaciones con las observaciones y ayudantías. De este modo los estudiantes logran construir categorías didácticas como resultado de la necesidad de entender su propia práctica, en lugar de repetir formulaciones verbales que caen pronto en el olvido sin llegar a ser significativas.

#### **b) Lectura y escritura como soportes analíticos transversales**

La adopción de dispositivos formativos centrados en la escritura y lectura de relatos/textos pedagógicos tiene el propósito de enriquecer la reflexión y el análisis durante la formación inicial de los futuros docentes, puesto que la escritura, entendida como una forma de mirar que permite capturar lo singular facilitando el trabajo intelectual sobre la práctica, no forma parte de la cultura profesional docente.

Si bien los docentes escriben diariamente, su vínculo con la escritura se restringe a los textos impersonales, motivados por lo administrativo (planillas, actas, informes), que tienen como antecedente el escribir para aprobar propio de la experiencia estudiantil (monografías, planificaciones, informes), y esto se debe en gran parte a que los hábitos institucionales del campo educativo hacen que los docentes escriban a través de soportes y géneros que no



permiten recuperar la textura de lo que les sucede (Suárez, 2007; Alen, 2009). En este sentido, desarrollar una escritura profesional contribuye a ampliar el horizonte de las prácticas, ya que escribir textos pedagógicos produce conocimiento situado sobre la cotidianidad de la tarea de educar a partir de la reconstrucción de la experiencia. Además, el posibilitar lecturas de compañeros/colegas, que al revisarlos y discutirlos, los colocan bajo un orden de problemas pedagógico. Por esta razón se rescata la importancia de poder implementar desde la formación inicial los “géneros de la práctica: notas de campo, diarios, registros, autorregistros, entrevistas, cuestionarios, crónicas, guiones, casos, episodios, incidentes críticos” que permiten desarrollar durante el proceso de escritura un trabajo introspectivo y retrospectivo sobre los sentidos de decisiones, actuaciones y explicaciones (Alen, 2009, p. 54).

Por consiguiente, para acompañar y favorecer el proceso de constitución y reconstrucción de sentidos de las experiencias educativas de los estudiantes en sus trayectorias, es que, dentro de los géneros de las prácticas, por un lado se le asigna un lugar destacado a la “autobiografía” y por el otro se otorga a la “documentación narrativa” el rol de de mantener disponible lo registrado también por los otros géneros restantes.

### **b.1) Autobiografía**

En la autobiografía, el pasado se hace presente y el estudiante puede organizar su propia historia en términos de reconstrucción o reformulación, ya que la misma está sujeta a revisión. Se la reconoce por ser un valioso método de investigación para articular experiencias tempranas con experiencias posteriores e implica la tarea de seleccionar hechos y someterlos a reinterpretación partiendo de una descripción espontánea y en primera persona (Alliaud, 2004). La escritura de la autobiografía se adopta por su potencialidad didáctica a la hora de revisar representaciones y concepciones internalizadas a partir de la experiencia como alumno, acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Al ser un recurso que “abre el proceso de reconstrucción crítica de infinidad de conceptos didácticos”, le permite al estudiante hacer evidente sus supuestos y tomar conciencia de ellos para confrontarlos con teorías propias del área de conocimiento (Sanjurjo, 2008, p.142). Además, durante la formación inicial es una vía privilegiada para acceder al caudal de saber experiencial estudiantil que organiza la producción

de significados, ya que se haya constituido por las tres primeras cronologías de la formación: las experiencias vividas y acumuladas en las aulas, en la carrera docente y en las prácticas (Brizman, 1991, citado en Biddle y otros, 2000; Alliaud, 2004). Considerando que, tanto la enseñanza y el aprendizaje, son prácticas construidas socialmente; ésta metodología permite reconocer que están atravesadas por intenciones y valores que se retrotraen hasta la génesis de la formación docente, sita en la experiencia escolar de los sujetos (Sanjurjo, 2002; Alliaud, 2004).

### **b.2) La documentación narrativa**

Es una estrategia de investigación cualitativa, de carácter participativo-colaborativo que resulta valiosa para la realización de operaciones tales como la recuperación, registro, sistematización, análisis, interpretación, etc., referidas a saberes, prácticas y experiencias pedagógicas (Suárez, 2007).

Documentar las experiencias no se limita a crear un archivo de la historia de la enseñanza, sino que además sirve para reconocer la complejidad de la enseñanza, transparentar un trabajo que suele ser opaco como la docencia y promover su desarrollo profesional (Libedinsky, 1999). Así, las escrituras surgidas de la sistematización y de la deliberación entre colegas que se convierten en lectores, intérpretes y comentaristas, promueven la crítica, la innovación ruptora con prácticas rutinarias mediante el contacto retrospectivo con la propia tarea y los múltiples diálogos con compañeros, autores y formadores (Suárez, 2007; Alen, 2009).

De modo que, la documentación narrativa representa una vía válida tanto para enseñar a enseñar y aprender a enseñar, como para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica pedagógica; pues genera la posibilidad de compartir experiencias a partir de la construcción de una comunidad plural de docentes que escriben, leen, interpretan, comentan y conversan en torno de los relatos pedagógicos y de los sentidos pedagógicos que elaboraron en su transcurso (Libedinsky, 1999; Suárez, 2008).

## CONCLUSIONES

Asumir el desafío de inscribir la experiencia pedagógica del TIA en el cambio de paradigma que protagoniza la formación docente ha movilizadado e interpelado las biografías profesionales del equipo de cátedra... ¿Cómo enseñar a habitar el aula desde el quehacer docente? ¿Cómo tender puentes hacia una práctica reflexiva?

Es importante, tratándose de formación de formadores, no perder el punto de vista del aprendizaje y de quienes aprenden, para poder superar las percepciones tradicionales sobre la enseñanza y el aprendizaje, en tanto funciones fijas (Torres del Castillo, 1998). Tampoco hay que olvidar que la disociación teoría práctica ha caracterizado la formación del profesorado, y que por estar centralizada en lo teórico, en formulaciones verbales que se pierden sin posibilidades de ser usadas, se restringían las posibilidades de indagar en el saber práctico, ese saber que como dice Suarez se produce a ras de la experiencia (Suarez, 2007; Pruzzo 2009). De ello se desprende que es preciso desnaturalizar a la tarea docente, entendiéndola como una práctica social compleja, tarea que a su vez requiere de la integración de conocimientos para poder avanzar en la comprensión y organización de dispositivos educativos, y finalmente poder comprometerse desde una mirada crítica con el conocer y con la posibilidad de generar intervenciones transformadoras.

Los intentos por dar respuesta al desafío planteado componen la forma peculiar que asume la enseñanza, o configuración didáctica, para generar procesos de construcción del conocimiento que permitan reconocer la inserción de la enseñanza de la biología en un proceso educativo que cobra sentido en el contexto social, político y económico (Litwin, 1995).

En el relato se ha pretendido compartir la experiencia que tiene lugar en el TIA 1, vertebrada por un repertorio de dispositivos que despliegan mecanismos de construcción de conocimiento didáctico como la ayudantía y la observación de clases, y dispositivos que despliegan mecanismos de problematización y proyección de la tarea docente en el contexto de la práctica, tales como la reconstrucción y la lectura y escritura como soportes analíticos transversales. La experiencia da cuenta del esfuerzo, no siempre exitoso, por promover experiencias de enseñanza, desde la función de guiar y orientar el proceso de aprendizaje, tomando en cuenta los intereses y significados que los sujetos traen desde su trayectoria, pero también

poniéndolos en tensión con la cultura académica, y con lo observado/practicado en el ámbito escolar desde la experiencia de Ayudantía.

Así, estos dispositivos pretenden oficiar como puentes, desde la formación hacia el aula, para que los estudiantes puedan empezar a habitarla desde la especificidad que implica la tarea docente. En este sentido, se alude a la noción de puente, tal como lo plantea Cortázar: *“Porque un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente”* (Cortázar, 1973, p. 27).

## BIBLIOGRAFÍA

Alliaud, Andrea (2004). *“La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles”*. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

Alen, B. (2009). *“Los inicios en la profesión”*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Biddle, B; Good, T. y Goodson, I. (eds.) (2000). *“La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar”*. Barcelona: Paidós.

Carretero, M y col (1995). *“Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la historia”*. Buenos Aires: Aique.

Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (2012), Ordenanza N°750/12: Plan de Estudios de la carrera Profesorado en Ciencias Biológicas.

Cortázar, J. (2004). *“Libro de Manuel”*. Buenos Aires: Sudamericana.

Edelstein, G. (2000). *“El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras UBA, 9, (17). p. 3-7

Instituto Nacional de Formación Docente (2007). *“Lineamientos curriculares para la Formación Docente Inicial”*. Ministerio de Ciencia y Técnica de la Nación disponible en: [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos\\_curriculares\\_formacion\\_docente.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos_curriculares_formacion_docente.pdf)

Libedinsky, M. (1999). *“La innovación didáctica emergente”*. Buenos Aires: Paidós. .

Litwin, E. (1995). "Práctica y teoría en el aula universitaria". *Praxis Educativa*, Año 1, N°1. La Plata.

Pruzzo di Pego, V. (2009). "Profesionales que eligen ser docentes. Dispositivos de formación, la transformación de la formación docente un caso: el profesorado de inglés". *Praxis Educativa* p. 69-76.

Rodríguez Moneo, M. (2000). "Motivación y cambio conceptual". *Tarbiya*, Número 26

Sanjurjo, L (2002). "La formación práctica de los docentes: Acción y reflexión en el aula". Buenos Aires: Editorial Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. y Trillo Alonso, F. (2008). "Didáctica de profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica". 1a ed-Rosario: Homo Sapiens Ediciones

Suárez, D. (2007). "Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela". e- Eccleston. *Formación Docente*. Año 3. Número 7. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA.

Torres del Castillo, RM (1998). "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?". *Perfiles Educativos*, núm. 82, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208202>

## El registro del taller: Bitácora de clase

- ❖ DANIEL, PAULA MARA | danelpaula@hotmail.com
- ❖ RODRÍGUEZ, PABLO CÉSAR | pompobebe@yahoo.com.ar

**Cátedra Perspectivas Antropológicas para la Intervención Social de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

El presente trabajo recupera la experiencia de la asignatura Perspectivas Antropológicas para la Intervención Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, especialmente de uno de los dispositivos áulicos que se diseñaron para su implementación. El taller<sup>140</sup>, espacio que se articula con el teórico-práctico y el aula web, es un dispositivo pedagógico, en el que se ponen en acto las ideas de Ranciere (2010)<sup>141</sup> en torno a la igualdad intelectual. En ese marco, surge la propuesta de puesta en juego del recurso de bitácora de aula, tendiente a que los propios estudiantes asuman un rol protagónico en el proceso de dar cuenta del propio aprendizaje de una asignatura – la antropología – que pretende aportar teórica y metodológicamente al Trabajo Social.

*“Las notas de campo constituyen la necesaria bisagra entre el campo empírico y el procesamiento teórico no sólo porque indican una transición secuencial, sino también porque en ellas tiene lugar el diálogo de la perplejidad del investigador ante la dificultad de dar cuenta de su objeto de conocimiento. Esta dificultad y suma de perplejidades se revelan en las vicisitudes que afronta el etnógrafo a la hora de inscribir, transcribir y describir el campo, que es también, en un giro reflexivo, inscribir, transcribir y des-cribirse a sí mismo”* (de Desarrollo Económico y Social, Instituto, 2001:66)

La propuesta de producir las notas propias de una experiencia áulica tiene objetivos en tres dimensiones: la del registro del aprendizaje, la de dotar de herramientas de registro de experiencias y la de aprender sistemáticamente un modo de aproximación.

En la edición 2017, el requerimiento para las bitácoras fue que sea un registro breve, que contenga cierta elaboración conjunta entre lo percibido, lo reflexionado y lo interrogado. Los registros fueron in crescendo en complejidad y permitió la asunción de un rol activo de los cursantes. Para el año 2018, hemos diseñado una serie de ajustes que nos permitan la sistematización de los registros en forma colaborativa.

El objetivo de la Bitácora de clase es: Producir un registro del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto se enmarca en la búsqueda de generar aprendizaje de herramientas metodológicas, acompañando el proceso formativo de los estudiantes de Trabajo social. Destacamos que simultáneamente a este proceso que transitan en nuestra asignatura, los estudiantes cursan las materias del eje disciplinar, en el que el “Cuaderno de campo de la práctica de formación profesional” es puesto en juego.

Finalmente, se abordarán algunas reflexiones en torno a la etnografía, la enseñanza, y las ventajas y desventajas de producir texto en un dispositivo áulico que pretende enseñar las dimensiones metodológicas de intervención en lo social.

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo Social, Antropología, Etnografía, Taller y Bitácora

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recupera la experiencia de la asignatura Perspectivas Antropológicas para la Intervención Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, especialmente de uno de los dispositivos áulicos que se diseñaron para su implementación. El taller, espacio que se articula con el teórico – práctico y el aula web, es un dispositivo pedagógico, en el que se ponen en acto las ideas de Ranciere (2010) en torno a la igualdad intelectual. En ese marco, surge la propuesta de puesta en juego del recurso de bitácora de aula, tendiente a que los propios estudiantes asuman un rol protagónico en el proceso de dar cuenta del propio aprendizaje de una asignatura – la antropología – que pretender aportar teórica y metodológicamente al Trabajo Social.

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

Perspectivas Antropológicas para la Intervención social, es una asignatura del tercer año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), perteneciente al Plan de estudios del año 2015. En el diseño didáctico<sup>142</sup> de la asignatura se prevén tres espacios áulicos que hacen parte de la integralidad de la propuesta: Teórico - Práctico, Taller y Aula Web.

El objetivo de la asignatura es Orientar el análisis y abordaje de los escenarios de intervención social a partir de las perspectivas teóricas y metodológicas centrales de la Antropología Social. En ese sentido, los espacios áulicos despliegan una serie de estrategias que permiten poner en juego las conceptualizaciones que la Antropología ha venido desarrollando, dialogando con la categoría Intervención.

El desafío que asumimos, contribuyó a la búsqueda de una serie de herramientas que permitan materializar el objetivo general trazado. En el presente trabajo vamos a poner el foco en el dispositivo áulico taller. El taller es entendido como dispositivo pedagógico, en el que se ponen en acto las ideas de Ranciere (2010) en torno a la igualdad intelectual. Señalamos que Ranciere (2010) en el texto “El espectador Emancipado” trabaja la idea de que

*“El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga lo que ve con muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante”.*  
(Ranciere, 2010:19)

Esta modalidad lleva adelante, en sintonía con los otros espacios curriculares, la orientación de los aprendizajes relacionados con la elaboración a lo largo de la cursada del trabajo monográfico como producto/síntesis de un saber producido por los propios estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizajes. Asimismo, la búsqueda está centrada en la discusión teórico-metodológica que permita la realización de rupturas sobre los modos hegemonizados de producir saberes.

Así, los talleres alojan los diferentes momentos que transitamos los estudiantes y el equipo docente en el proceso de configuración del trabajo de campo. Esta producción guarda una estrecha relación con las prácticas de formación profesional. El trabajo se centrará en la



planificación y realización de observaciones, registros fotográficos, entrevistas y otras estrategias de trabajo de campo en los Centros de Prácticas y la posterior interpretación de la información construida. A lo largo de este proceso, cuyo eje es la realización de las tareas antes señaladas, los cursantes pondrán en juego la aproximación antropológica al punto de vista del “otro”, a partir del despliegue herramental que convida la etnografía y de procesos de reflexividad que permiten el necesario distanciamiento del sentido común.

Los talleres configuran el soporte pedagógico para la realización del trabajo final, pero fundamentalmente el acento está puesto en el proceso mismo. Recuperando el aporte de Rufer (2012) planteamos que en la búsqueda de rupturas con la asimetría en la enunciación, se realizarán actividades asociadas a “situaciones empíricas”, lo que supone la puesta en juego del saber-hacer. Como plantea Bárcena *“No todo puede ser dicho. Como acto de transmisión, la enseñanza se pone a prueba cuando a lo que nos enfrentamos es a lo intransmisible, a la fractura que abre precisamente una cierta indecibilidad.”* (2015: 1).

El taller busca el desprendimiento epistémico, el descentramiento de la palabra, busca en forma colectiva habitar la incomodidad. Con esto queremos señalar, que la intervención social implica encuentros, corporalidades y devenires por lo que un entrenamiento en este sentido (perceptual y reflexivo) es fundamental para aportar desde una disciplina a la intervención social.

El taller aporta en clave teórico-metodológica, por lo que se realizan actividades para la conformación de grupos operativos de aprendizaje (según Enrique Pichón-Riviere, 1982<sup>143</sup>). Con ello nos referimos a la creación de una grupalidad orientada a promover y potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para esto proponemos estrategias y actividades diversas: planteamiento de situaciones problema; análisis de casos; construcción de problemáticas; análisis de medios de comunicación; juegos de ingenio; juegos grupales; teatralizaciones de situaciones, entrevistas, observaciones participantes; análisis de obras literarias, pictóricas, producciones de la industria cultural, elaboración de la bitácora.

Tomamos los aportes de Contreras y Pérez de Lara (2010<sup>144</sup>) para planificar el dispositivo taller, en el que las situaciones empíricas (Dewey, 1995:136<sup>145</sup>) serán centrales. Producir significados sobre aquello vivenciado, ponerlo en interrogación, revisitarlo, serán movimientos continuos en la propuesta. Las prácticas educativas serán vividas como una experiencia, por lo que haremos de la relación educativa una experiencia y de la experiencia un aprendizaje.

Revisaremos, en clave de aportes a la intervención social, las formas de registro y escucha de las “voces”, las formas en que se construyen las representaciones, los modos de enunciación propios y de los sujetos de la práctica.

***Por ello, los ejes que estructuran la estrategia del Taller son los siguientes:***

<b>Ejes de Trabajo</b>	<b>Fundamentos</b>
Modos de mirar y percibir	Corporalidad, subjetividad, emociones y matrices teórico / performativas.
Los sujetos presentes en las intervenciones	Lo singular, lo colectivo las redes.
Lo espacial / lo temporal	Espacios, circulaciones, lugares, edades.
Modos de Registrar	Regímenes de miradas y de enunciaciones. Voces subalternizadas.
Modos de Analizar	Comprensión e interpretación. Descripción densa.
Las intervenciones	Desigualdad y diversidad escenificadas. Imágenes objetivo, para qué, con quiénes y cómo de la intervención.

Las búsquedas identificadas en la planificación, y los fundamentos que compartimos en el presente trabajo nos hacen dialogar con lo que Rosato y Balbi (2009) plantean “se aprende etnografía leyendo ‘etnografías’ y haciendo ‘etnografía’.

Nos preguntamos, ¿podemos en un cuatrimestre lograr que los estudiantes lean la suficiente cantidad de etnografías? ¿Cómo hacer etnografía cuándo las condiciones de su producción están enmarcadas en procesos de práctica de formación profesional en el que el objetivo central es formar trabajadores sociales?

El desprendimiento epistémico lo trabajamos con actividades de caldeamiento, heredadas del entrenamiento teatral, sumado a los recursos literarios, de la fotografía y de otros lenguajes que permitan interrogaciones. Entonces, surgió como propuesta el registro de campo, ó “Bitácora del aula” en el que los propios estudiantes asuman un rol protagónico en el proceso de dar cuenta del propio aprendizaje de una asignatura –la antropología– que pretender aportar teórica y metodológicamente al Trabajo Social.

*“Las notas de campo constituyen la necesaria bisagra entre el campo empírico y el procesamiento teórico no sólo porque indican una transición secuencial, sino también porque en ellas tiene lugar el diálogo de la perplejidad del investigador ante la dificultad de dar cuenta de su objeto de conocimiento. Esta dificultad y suma de perplejidades se revelan en las vicisitudes que afronta el etnógrafo a la hora de inscribir, transcribir y describir el campo, que es también, en un giro reflexivo, inscribir, transcribir y describirse a sí mismo”* (de Desarrollo Económico y Social, Insti-tuto, 2001:66)

La imagen que nos aporta la idea de Bitácora de clase es la de una guía, en la que se registran los acontecimientos del viaje junto con las vivencias del viajero. La metáfora de timonear la propia navegación nos ayuda a generar de modo atractivo cierta expectativa sobre un registro que será propio, que habilitará reflexiones, sensaciones y pareceres.

Durante el primer año de edición de la asignatura, se le solicitó a los estudiantes que plasmen en un registro “su experiencia personal”, “lo aprendido”, lo que llamó más la atención, los que les generó algún tipo de conmoción. La propuesta era que se elabore al culminar cada taller, y se los invitó a tomar en cuenta los aportes de los teórico–prácticos (que antecedieron al taller). También varios estudiantes lo utilizaron para incluir comentarios, dudas, opiniones y permitió que sinteticen sus ideas en torno al mismo proceso.

En la edición 2017, el requerimiento ha sido que sea breve el registro, que contenga cierta elaboración entre lo percibido, lo reflexionado lo sentido y lo interrogado. Los registros fueron in crescendo en complejidad y permitió la asunción de un rol activo de los cursantes. Al finalizar cada encuentro los estudiantes entregaban al equipo docente lo elaborado y se les

devolvía en la clase siguiente. Algunas dificultades hicieron que los estudiantes tuvieran una versión discontinuada de su registro, por traspapelarse o por no entregarse.

El registro de la dimensión de lo sentido, lo sensitivo, de las emociones, fue apareciendo en la mayoría de las estudiantes de manera progresiva. Respecto de esto podemos tener varias conjeturas sobre las que aún no hemos profundizado pero que nos resulta interesante plantear.

En las concepciones hegemónicas es poco frecuente tomar en cuenta esta dimensión y en algunas corrientes más positivistas está negada como dimensión a tener en cuenta. Por lo que el hecho de que progresivamente fuera apareciendo cada vez más en los registros podría ser un indicador de haber ido logrando el objetivo de producir ciertas rupturas epistemológicas.

También podría ser que paulatinamente se ha generado confianza entre los docentes y las estudiantes de manera tal que se han ido animando a escribir más allá de lo política-mente correcto. Esto es importante puesto que se va transformando de algo que se hace por y para el docente en una herramienta propia del estudiante en la relación con el propio proceso de elaboración de conocimiento.

Para el año 2018, hemos diseñado una serie de ajustes. Por ejemplo se les entregará a cada estudiante un cuadernillo para que el registro adquiera un carácter más formalizado. Y por otro lado salvar de alguna manera la posibilidad ya enunciada de que se escriba según lo que se supone que el docente quiera leer, por lo que se entregará en cada clase sino que al final de cada unidad, mediado por dinámicas que nos permitan la sistematización de los registros en forma colaborativa.

El objetivo de la Bitácora de clase es: Producir un registro del proceso de enseñanza-aprendizajes. Esto se enmarca en la búsqueda de generar aprendizaje de herramientas metodológicas, acompañando el proceso formativo de los estudiantes de Trabajo social. Destacamos que simultáneamente a este proceso que transitan en nuestra asignatura, los estudiantes cursan las materias del eje disciplinar, en el que el “Cuaderno de campo de la práctica de formación profesional” es puesto en juego.

El taller apela a poner en juego conocimiento, y al mismo tiempo abrir el espacio para que se produzca ese y otros conocimientos, la bitácora se instalará en ese espacio / tiempo singular que viabilizará la producción.

**BITÁCORA DE CLASE**

**Fecha:**

**Unidad temática trabajada:**

**Conceptos centrales abordados en Teórico-Práctico-Taller:**

**Percepciones en torno a la tarea:**

**Comentarios:**

Lo que hemos valorizado desde la primera edición, es que la bitácora permitió que los estudiantes obtengan un registro propio que al momento de las evaluaciones (parciales) les permita reconstruir su propio tránsito. También para invitar a los estudiantes para que realicen análisis reflexivo de sus actividades favoreciendo la evaluación de proceso. La intención de que en cada encuentro puedan tener lo escrito en el anterior procuraba tra-zar también una línea de continuidad entre una clase y otra.

La bitácora de clase permitió al equipo docente tener tanto un registro de aquello que no quedaba claro, que fuera necesario reforzar, como de lo que en cada jornada se marcaba como más significativo. En este sentido la bitácora es un recurso que da cuenta de la diversidad de los procesos, los diferentes tiempos, los distintos “caminos” que se van trazando como trayectos singulares de aprendizaje. Es por esto que optamos por la expresión proceso de enseñanza aprendizajes en plural. El estudiante “(...) *Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante*” Esto nos pone frente a una experiencia áulica no lineal, sino múltiple, diversa, compleja (como los escenarios en los que intervendrán como profesionales).

*“Los alumnos asumen la responsabilidad de aprender de una manera activa, y al mis-mo tiempo pueden participar en la revisión de [sus] propios objetivos con respecto a ellos”.* (Stone Wiske, 2001:7)

Algunas experiencias consultadas señalan que la bitácora produce información sobre las razones por las que algunos estudiantes no participan activamente, e identificar cuáles son las propuestas que suelen ser mejor aceptadas por el grupo.

Finalmente, señalamos que la bitácora produce un desplazamiento de los docentes hacia los estudiantes, los invita a asumir activamente su proceso de aprendizaje y permite una ejercitación de la escritura, que es fundamental para el ejercicio profesional de los trabajadores sociales.

## CONCLUSIONES

Para cerrar el presente trabajo compartimos algunas ideas fuerza que entendemos fundamentan el proceso de trabajo áulico y ponen en diálogo los aportes de la Antropología al Trabajo Social y colabora a la puesta en valor de los aportes que el Trabajo social realiza al concierto de las Ciencias Sociales:

- La etnografía presenta la interpretación problematizada del autor acerca de algún aspecto de la *"realidad de la acción humana"* (Jacobson 199) por lo que la aproximación que realizamos de las prácticas etnográficas requieren ineludiblemente de la participación activa de los estudiantes.
- El reconocimiento de la corporalidad es un eje transversal y constante del desarrollo de las prácticas en el taller, por lo que la experimentación significada está presente durante todo el proceso. Un buen reaseguro de esa significación es el registro personal, corporal y escrito.
- *"El cuerpo que actualmente tenemos, pensamos y reflexionamos ha sido fuertemente construido por la Modernidad, es decir, por un sistema binario que ha negado la importancia del cuerpo por encima de la razón"*. (Mora Manrique, 2017:1) Por lo que el taller se constituye en un volver a transitar desde la corporeidad la propia experiencia educativa, y al mismo tiempo el reconocimiento de las múltiples formas de aprender.
- Retomando los aportes de Boal, señalamos que *"Queremos conocer los fenómenos, pero queremos sobre todo conocer las leyes que los rigen. Para eso sirve el arte: no sólo para mostrar cómo es el mundo, sino también para mostrar por qué es así y cómo puede transformarse"* (Boal, 1998:115)

- Apelamos a la producción de sentidos asociados a la tarea educativa y de preparación para el ejercicio profesional. Nos interesa acompañar el proceso de desaprender algunas cuestiones y poner en valor los saberes previos.
- Trabajamos desde la idea de espacios fronterizos – borderline (Zavos y Biliga, 2009) entendiendo que la intervención - por definición - es ese espacio de frontera. Requiere la intervención una constante definición política, ética, reflexiva.

Finalmente, señalamos que el taller hace una apuesta al ejercicio de la ética de la incomodidad que nos permita estar alerta y generar procedimientos metodológicos más políticos, creativos y menos dogmáticos. (Gandarias Goikoetxea, 2014) Es en este contexto que la propuesta de Bitácora de clase cobra pleno sentido.

## BIBLIOGRAFÍA

Bárcena F (2015). *“La mediación poética”*. En: *Material Módulo I de la Diplomatura Pedagogías de la Diferencia en Flacso, Bs As.*

Bartolomé, M. (2003). *“En defensa de la Etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural”*. *Revista de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid, 12. Págs. 199-222.*

Bidaseca, K. (2011). *“Mujeres blancas buscando salvar a mujeres de color café: desigualdad, colonialismo jurídico y feminismo postcolonial”*. *Andamios. México*

Boal, A (1998). *“Teatro del oprimido. Juegos para actores y no actores”*. *Barcelona: Alba Editorial, S.I.U.*

Clérici, C (2012). *“Reflexiones sobre la bitácora en el aula”*. En; *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía. En: <http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2012/04/reflexiones-sobre-bitacora-en-aula>*

Contreras D., J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *“Investigar la experiencia educativa”*. *Madrid: Morata,*

Dewey, J (1995). *“Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación”*. *Madrid: Morata.*

Gandarias Goikoetxea, Itziar (2014). "Habitar las incomodidades en investigaciones feministas y activistas desde una práctica reflexiva". *Athenea Digital. Revista de Pensamiento Social* 8 en línea) 2014, 14 -Octubre a diciembre 214 – (Consultada 24/3/2018) Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/537/53732940013/>

Geertz, C. (1995). "La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa. Parte I.

Guber, R. (2001). "Etnografía. Método, campo y reflexividad". Buenos Aires: Editorial Norma.

Mignolo, W. (2010). "Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Mora Manrique, Andrea (2017). "Cuerpo y Feminismo Descolonial". Trabajo de aprobación del Seminario Luchas de las Mujeres en América Latina, África y Medio Oriente. CLACSO.

Pichon Riviere E. (1982). "El Proceso Grupal". Buenos Aires: Nueva Visión.

Quintero Cardona, E. y Salazar, Y. (2013). "Constitución del modelo pedagógico". En: Curso La Didáctica un ámbito de reflexión para el aprendizaje. Fundación Universitaria Católica del Norte, Facultad de Educación. <https://prezi.com/ocznwilljn9i/disenio-didactico-y-modelo-didactico/>

Ranciere Ranciere, (2010). "El espectador emancipado. Castellón: Ellago Ediciones, SL.

Restrepo, E. (2017). "Antropologías del mundo: perspectiva analítica y política". En: Clarac de Briceño J.; Krotz, E., Mosonyi E.; García Gavidia N. y Restrepo E. (2017) *Antropologías del Sur. Cinco Miradas. Venezuela, Colección Memorias. Red de Antropologías del Sur.*

Rosato y Balbi (2009). "Programa de Asignatura de Posgrado El método etnográfico en Antropología Social: Perspectiva etnográfica, técnicas y problemas epistemológicos". Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

Stone Wiske, M. (2001). "Llegar a la comprensión mediante el uso de las TICs. Ciclo de conferencias sobre el uso de las TIC y la educación virtual organizadas por EduLab.

Universidad de Colima Facultad de Psicología, 2013. "El uso de la bitácora en la práctica integrativa". En [http://digeset.ucol.mx/psicologia/pi/el\\_uso\\_de\\_la\\_bitacora\\_en\\_la\\_pi.pdf](http://digeset.ucol.mx/psicologia/pi/el_uso_de_la_bitacora_en_la_pi.pdf)

Camarena, M.T. (2000). "Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética. México D.F.: Paidós.

---

<sup>140</sup> Este apartado sobre "El Taller" hace parte del programa de la asignatura, versión 2018.

<sup>141</sup> Para ampliar sobre esta idea se sugiere: Ranciere, (2010) El espectador emancipado. Castellón, Ellago Ediciones, S. L.



<sup>142</sup> Entendiendo que los elementos de la didáctica están conformados por los estudiantes, los docentes, la asignatura, las técnicas de enseñanza y el espacio social en el que se desarrolla la materia. (Cardona y Salazar, 2013)

<sup>143</sup> Pichón Rivière, E. (1982) *El Proceso Grupal*, Buenos Aires: Nueva Visión.

<sup>144</sup> Contreras D., J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata

<sup>145</sup> Dewey, J (1995) *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*". Madrid: Morata.

## Implementación del Laboratorio Virtual como complemento de los Trabajos Prácticos en cátedras del Área Química Orgánica

❖ LAFUENTE, MARÍA LETICIA<sup>1</sup> | leti.lafuente@gmail.com

❖ COLOMBO MIGLIORERO, MARÍA BELÉN<sup>2</sup> | belen.migliorero@gmail.com

<sup>1</sup> Centro de Estudio de Compuestos Orgánicos (CEDECOR), Argentina.

<sup>2</sup> Centro de Investigación y Desarrollo en Ciencias Aplicadas “Dr. Jorge J. Ronco” (CINDECA), Argentina.

### RESUMEN

Existe cierto consenso en relación a que la innovación en educación supone una búsqueda de una mejora en la calidad educativa. Zabalza (2012) define innovar como no solamente hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores.

Desde el punto de vista de los flujos de intercambio, el ambiente de aprendizaje requiere de la participación promoviendo la discusión, el intercambio y la interacción activa entre los alumnos. Es común identificar el método inductivo básico con la enseñanza de las ciencias experimentales. En los trabajos experimentales en Química Orgánica los alumnos observan reacciones, comparan distintos procesos, se hacen preguntas para definir regularidades observadas, por lo cual el rol de quien enseña es de organizador y guía del proceso de aprendizaje.

Debido a la enorme masificación del alumnado que se está produciendo en los últimos años, en los laboratorios de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata hay una deficiencia de docentes y materiales por cantidad de alumnos. Planteamos una mejora/complemento (innovación) a los trabajos experimentales de laboratorio que impliquen la utilización de otras estrategias de métodos inductivos diferentes a las metodologías clásicas.

Puntualmente, estamos desarrollando una innovación al currículum que sea aplicable a múltiples Cátedras del Área Química Orgánica y materias afines, en la cual proponemos la utilización de las TICs como complemento al trabajo de laboratorio, y específicamente planteamos actividades en un Laboratorio Virtual, con la idea de dar a conocer a los alumnos los equipos y técnicas que utilizarán, en una instancia previa al trabajo práctico presencial.

Los laboratorios virtuales son herramientas informáticas que aportan las TICs y simulan un laboratorio de ensayos químicos desde un entorno virtual de aprendizaje. Si bien se encuentran limitados en la enseñanza de ciertos aspectos relacionados con la práctica experimental de la Química, cuentan con virtudes dado que ofrecen más plasticidad que un laboratorio real en la enseñanza de esta ciencia. Estos programas informáticos se pueden complementar con los laboratorios reales para mejorar y optimizar la enseñanza de la Química.

La enseñanza en el espacio virtual permite un rol activo del alumno en la interacción con los contenidos, teniendo que involucrarse y tomar decisiones, lo cual lo lleva a realizar un análisis mucho más amplio del módulo. De esta manera, el estudiante dispondrá de importantes conocimientos y una mente intrigada al momento de realizar el trabajo presencial, con lo cual se profundizará su abordaje de las temáticas en estudio.

**PALABRAS CLAVE:** Currículo universitario, Innovación, Masificación del alumnado, TICs, Laboratorio Virtual.

## INTRODUCCIÓN

### Sobre el Problema

El proceso de la masificación, como lo describe Rama [1], ha generado un cambio en las Universidades de América Latina, en las cuales se ha pasado de “accesos de élite” a “accesos de masas”, lo que produjo el desborde de las profesiones. La masificación es una tendencia estructural, global e intensa que persistirá [2]. Este proceso genera cambios sobresalientes, como la aparición de sistemas académicos diferenciados y una mayor variedad de

instituciones. Por otro lado, este proceso conlleva otro fenómeno global de gran alcance: altas tasas de deserción.

Aún, durante el proceso de masificación, en toda la región se observaron las mismas consecuencias: los diversos diagnósticos sobre los currículos de las Universidades tienden a coincidir en un panorama bastante similar por su baja renovación, modalidades de enseñanza frontales y jerárquicas de tipo tiza, lengua y pizarrón, dominancia del aula, de las teorías, de estructuras curriculares y pedagógicas poco flexibles con fuertes preclusiones, alta autarquía de los conocimientos disciplinares, baja formación de los docentes, saturación en las aulas, escasas bibliografías modernas, ausencia de formación en otras lenguas, y poco uso de TIC.

Entre los actuales desafíos que tienen las Universidades en el marco del reto de responder al pasaje de las naciones desde sociedades de la información a sociedades del conocimiento en los cambios curriculares inciden, sobre todo:

- La renovación incesante de conocimientos que impide la reproducción de conocimientos estables.
- La interdisciplina que erosiona los territorios tradicionales de cada disciplina.
- La educación a distancia que obliga a modificar los métodos pedagógicos y a privilegiar el aprendizaje sobre la enseñanza.
- La globalización: en tanto el currículum ha estado durante siglos vinculado a las políticas educativas de los estados-naciones.

### **Sobre las propuestas metodológicas**

El desarrollo del pensamiento y de las habilidades para el manejo de las informaciones es un propósito permanente en la enseñanza, pero alcanza aún mayor énfasis en la actualidad, dada la importancia del acceso y manejo crítico reflexivo de la información y la expansión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Las prácticas de enseñanza están dirigidas a la asimilación de conocimientos. La asimilación es el resultado de un proceso activo de quien aprende, es duradera y se desarrolla tanto en la enseñanza orientada hacia la construcción activa del conocimiento como en la enseñanza

orientada a la instrucción. Aunque en algunos métodos se enfatiza el aprendizaje individual, muchos otros requieren en la mediación con otros, por lo cual también se desarrollan capacidades para el trabajo compartido y colaborativo.

Existen gran variedad de propuestas metodológicas correspondientes las diferentes intenciones educativas. En este caso vamos a describir la familia de los métodos inductivos.

➤ *La familia de los métodos inductivos*

Davini [3] explica que los métodos de este grupo se dirigen a la formación de conceptos, la inferencia de reglas, principios, regularidades de los fenómenos, mediante la observación, el manejo, la organización y la utilización de datos. Existen 3 variantes:

- La inducción básica a partir del manejo y observación de materiales empíricos.
- La formación de conceptos mediante la comparación de atributos.
- La investigación didáctica.

Desde el punto de vista de los flujos de intercambio, el ambiente de aprendizaje requiere de la participación promoviendo la discusión, el intercambio y la interacción activa entre los alumnos. Es común identificar el método inductivo básico con la enseñanza de las ciencias experimentales. En los trabajos experimentales en Química Orgánica los alumnos observan reacciones, comparan distintos procesos, se hacen preguntas para definir regularidades observadas. El rol de quien enseña es de organizador y guía del proceso de aprendizaje:

- Debe organizar las actividades y materiales.
- Alienta a los alumnos a realizar observaciones y ser el centro activo del aprendizaje.
- Indaga todo el tiempo, mediante preguntas guías.
- Estimula a los alumnos en y durante las tareas.
- Manifiesta expectativas positivas sobre lo que los alumnos pueden hacer, lograr y descubrir.

Debido a la masificación, en los laboratorios de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata, hay una deficiencia de docentes y materiales por cantidad de alumnos, que la institución debería proveer. No vamos a adentrarnos en describir la responsabilidad de la institución y del Estado referente a esta problemática. Planteamos una mejora/complemento (innovación) a los trabajos experimentales de laboratorio que impliquen la utilización de otras estrategias de métodos inductivos diferentes a las metodologías clásicas.

➤ *Método de investigación didáctica*

El desarrollo actual de las sociedades demanda no sólo el acceso a la información y el conocimiento, sino el desarrollo de capacidades para su manejo y procesamiento permanente, con técnicas de trabajo intelectual sobre el material. La propuesta general consiste en ofrecer a los estudiantes un problema o un área de indagación, involucrarlos en su investigación, constituyéndolos en activos buscadores y organizadores de la información. A lo largo del proceso y con la guía del profesor, ponen en marcha métodos de búsqueda y análisis apropiados al tema en cuestión, formulan hipótesis, localizan pruebas, producen informes, los discuten y llegan a conclusiones.

Este método permite ejercitar a los alumnos en distintos modos de pensamiento y métodos de conocimiento: el pensamiento deductivo (lógico-matemático), el pensamiento experimental, histórico, analógico.

➤ *Métodos de Instrucción*

Los métodos de instrucción forman una metodología importante dirigida a la asimilación del conocimiento y modo de pensamiento, así como el al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas. A diferencia de los métodos inductivos, ahora el docente cumple el rol de transmisor de un modo más definido. El ambiente de aprendizaje en la familia de métodos de instrucción requiere recursos y flujos de interacción y de intercambio. Desde el punto de vista de los flujos de intercambio, el eficaz desarrollo de estos métodos requiere favorecer el

proceso comunicativo, la estimulación de la participación, la reflexión y el debate entre quien enseña y quienes aprenden y entre los alumnos entre sí.

➤ *Métodos para el entrenamiento y desarrollo de habilidades operativas. Simulaciones.*

La simulación es un método de enseñanza que se propone acercar a los alumnos a situaciones y elementos similares a la realidad, pero en forma artificial. El ambiente de aprendizaje requiere ser muy activo y participativo, desarrollando la cooperación entre los estudiantes. El docente dirige la simulación, su organización y sus reglas.

#### **El docente asume cuatro papeles básicos:**

- Explicar: indica principios y reglas de acción, mostrando y demostrando.
- Arbitrar: resuelve conflictos ante diferentes puntos de vista.
- Tutorar: apoyando, corrigiendo, dando pistas, orientando.
- Analizar: apoyando reflexivamente el desarrollo del trabajo y profundizando en las acciones.

#### **Sobre la innovación curricular**

La innovación es siempre un proceso social complejo, supone una negociación entre los actores involucrados y resistencias. Siempre se trata de un proceso abierto, con importantes grados de incertidumbre. Se suele omitir la sistematización y evaluación. Ambos procesos resultan fundamentales para dar cuenta de su eficacia y fomentar su transferencia a nuevas experiencias y contextos [4].

Tal como expresa De Alba [5], los docentes tenemos la necesidad de fortalecer una formación epistemológica de nuestros currículum que permita a los estudiantes no sólo apropiarse de las teorías, sino y de manera fundamental, adentrarse en el mundo de los tipos de razonamientos que produjeron tales teorías.

Existe cierto consenso en relación a que innovación en educación supone una búsqueda de una mejora en la calidad educativa. Zabalza [6] define innovar como no solamente hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores. No es estar cambiando constantemente, sino introducir variaciones como resultado de procesos de evaluación y ajuste de lo que se estaba haciendo: aparece la necesidad de una evaluación de la situación inicial. Según Fullan, citado por Lamarra, debemos considerar como innovación a la puesta en práctica de un cambio que consiste en alteraciones en las prácticas vigentes por nuevas revisadas, en orden de lograr ciertos resultados deseables en los alumnos.

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

### **Programación de la enseñanza**

Como acción intencional, comprometida con propósitos de transmisión cultural, dirigida a sujetos concretos en formación y al logro de resultados de aprendizaje, la enseñanza no puede ser improvisada [3].

El punto de partida para cualquier programación específica es el plan de estudios o currículo oficial, en el que se define, estructura y organiza la propuesta educativa. Programar la enseñanza facilita la construcción de la propuesta por parte del docente, pensando una estrategia de enseñanza adecuada a los alumnos y al contexto particular, y buscando la congruencia entre los propósitos y los medios.

Además de la planificación general del curso o materia, al programar las estrategias de enseñanza de los distintos núcleos de contenidos, hay muchos puntos a tener en cuenta.

Los propósitos expresan las finalidades formativas o intenciones educativas del profesor a la hora de organizar su propuesta de enseñanza. Los objetivos expresan los aprendizajes que se espera que los alumnos alcancen (asimilación de conocimientos, capacidades para la resolución de problemas, transferencia a las prácticas, etc.).





Existen distintas modalidades de objetivos de aprendizaje, con variantes que debe analizar el docente a la hora de realizar sus programaciones, para seleccionar activamente las mejores formas, de acuerdo con las intenciones educativas, las características de los contenidos y de los procesos de enseñanza. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no todo objetivo tiene que definir resultados de aprendizaje, sino que puede referir a procesos abiertos tales como la inventiva o la iniciativa, y que no todos los resultados de aprendizaje logrados en la dinámica de las aulas pueden ser previstos en objetivos; la programación es una propuesta de trabajo y el desarrollo de los intercambios en el aula son abiertos.

Nosotros en el desarrollo de esta innovación enfatizamos en los objetivos de procesos, en los cuales lo importante es el proceso seguido y no la meta específica. Plantean un proceso abierto, sin indicar un resultado único, valorando la diversidad de alternativas propuestas por los alumnos, la riqueza de los procedimientos seguidos, las interacciones logradas, las

formas de expresión, la autonomía en las decisiones, la iniciativa, la inventiva y la implicación de los alumnos.

### **Propósitos y objetivos**

Estamos desarrollando una innovación al curriculum que sea aplicable a múltiples Cátedras del Área Química Orgánica y materias afines que nos permitan sobrellevar algunos de los problemas generados a raíz de la enorme masificación del alumnado que se ha producido en los últimos años.

Proponemos la utilización de las TICs como complemento al trabajo de laboratorio, y específicamente planteamos actividades en un Laboratorio Virtual, con la idea de dar a conocer a los alumnos los equipos y técnicas que utilizarán, en una instancia previa al trabajo práctico presencial. Comprendemos que nuevas formas de pensar el proceso de enseñanza implican la combinación de la reflexión tecnológica y la pedagógica para desarrollar una acción didáctica en escenarios virtuales.

El hecho de que los alumnos trabajen en el entorno virtual con antelación a la actividad presencial en el laboratorio, nos da la posibilidad de enfatizar en objetivos de proceso, considerando un proceso abierto, sin indicar un resultado único, valorando la diversidad de alternativas propuestas por los alumnos, la riqueza de los procedimientos seguidos, las interacciones logradas, las formas de expresión, la autonomía en las decisiones, la iniciativa, la inventiva y la implicación de los alumnos [3].

Específicamente, los objetivos que nos proponemos con esta innovación son:

- Acercar a los alumnos los conceptos claves que necesitan conocer para realizar las actividades prácticas de laboratorio, en una instancia previa al mismo.
- Profundizar la comprensión de conocimientos de manera visual, dinámica, activa e interesante.
- Promover habilidades para la búsqueda y el manejo de informaciones, con utilización de herramientas informáticas.

### **Propuesta de modalidad educativa**

El aula extendida o aumentada es una propuesta pedagógico-tecnológica basada en el dictado de un curso de modalidad prácticamente presencial y en la cual se aprovechan diversos soportes tecnológicos que permiten extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase. Permite un adecuado feedback entre docente-alumno y alumnos y pretende fomentar el trabajo colaborativo [7]. Trata de incorporar las prácticas presenciales y sincrónicas. El docente ejerce una función tutorial.

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje son dispositivos que combinan un entorno virtual con una propuesta pedagógica y donde los actores de estos procesos educativos juegan nuevos roles modificando aquellos que han cumplido tradicionalmente.

Barbera explica que: “Un aula virtual no es un entorno virtual en sentido estricto porque el entorno en cuanto almacén electrónico es inerte y el aula no debería serlo; en todo caso, tiene un nivel de concreción e individualización que le dan vida y entidad propias; no es un contexto virtual de enseñanza y aprendizaje porque es solo una parte de él y tampoco la más importante, pero está claro que puede ser un gran facilitador o inhibidor del aprendizaje. Un aula virtual se crea con medios tecnológicos e informáticos y se abastece de diferentes tecnologías de la información para proporcionar los contenidos al alumnado, y también diferentes tecnologías de la comunicación para ofrecer medios de comunicación a los miembros del aula.”

#### *➤ Modelos Tutoriales*

El estudio de casos, la construcción y la solución de problemas, y la elaboración de proyectos, constituyen un grupo de métodos de enseñanza centrados en el protagonismo de quienes aprenden. Se busca que los estudiantes tomen conciencia y control del propio proceso de aprender en contextos y situaciones realistas y propias de la acción, en forma razonada y dentro de contextos manejables. Desde este lugar, se han desarrollado modelos de trabajo docente tutorial. Quien enseña debe estar dispuesto a centrar sus actividades y sus

intervenciones en el aprendizaje del estudiante, actuando como orientador, apoyo o facilitador:

- Dando información permanentemente.
- Guiando la búsqueda de nueva información.
- Apoyando la reflexión.
- Ofreciendo ayudas o pistas.
- Favoreciendo el intercambio de ideas.
- Promoviendo un feedback permanente en forma personalizada.
- Vinculando el aprendizaje al contexto y situaciones específicas

#### ➤ *Simulaciones Virtuales*

Estas simulaciones facilitan el desarrollo de tres propósitos educativos en simultáneo:

- Profundizar la comprensión de conocimientos de manera visual.
- Desarrollar habilidades para resolver problemas prácticos.
- Promover habilidades para la búsqueda y el manejo de informaciones.

#### **Laboratorio Extendido con TIC**

La química es una disciplina que forma parte del diseño curricular de un gran número de carreras de universitarias y está presente en todos los aspectos de la vida cotidiana por lo que no se puede obviar su existencia. Con el uso de las computadoras han aparecido nuevas formas de aprendizaje para la enseñanza de la química que posibilitan su acercamiento a alumnos.

Los laboratorios virtuales son herramientas informáticas que aportan las TICs y simulan un laboratorio de ensayos químicos desde un entorno virtual de aprendizaje. Si bien se encuentran limitados en la enseñanza de ciertos aspectos relacionados con la práctica experimental de la Química, cuentan con virtudes dado que ofrecen más plasticidad que un

laboratorio real en la enseñanza de esta ciencia. Estos programas informáticos se pueden complementar con los laboratorios reales para mejorar y optimizar la enseñanza de la Química. Son una alternativa complementaria válida que brindan ventajas tales como:

- Trabajar en un ambiente de enseñanza e investigación protegido y seguro.
- Realizar con los estudiantes un trabajo tanto individual como grupal y colaborativo.
- Ofrecer prácticas a los estudiantes que por su costo no tendrían acceso en todos los colegios.
- Poder reproducir los experimentos un número elevado de veces.
- Extender el concepto de laboratorio al aula de clase a través del uso de una computadora en inclusive al domicilio de cada estudiante.

Y permiten incrementar la motivación de los estudiantes debido a dos causas:

- Las actitudes positivas que muestran hacia entornos tecnologizados y
- por la habilidad que inicialmente tienen en el manejo de simuladores e instrumentos informáticos, los estudiantes se encuentran totalmente capacitados para desenvolverse rápida y fácilmente en este tipo de entornos tecnológicos.

Planteamos un Laboratorio Extendido con TIC como innovación para tratar de dar solución al problema de la masificación en los trabajos experimentales de laboratorio. Esta propuesta incluye la utilización de un aula virtual donde los alumnos podrán realizar el ensamblado de diferentes equipos que van a utilizar luego en el trabajo de laboratorio presencial. El correcto encastre de las piezas de los equipos a utilizar en la clase futura, sumado a la resolución de un cuestionario complementario, permitirá al alumno enviar la actividad a su docente por correo electrónico.

El docente realizará la devolución de la actividad antes de la clase presencial, con lo cual se espera que los alumnos adquieran conocimientos claves que les permitirán comprender con mayor profundidad los conceptos de las técnicas abordadas en el laboratorio. Cabe destacar que en muchas ocasiones un ejercicio posee más de una respuesta correcta, lo cual da lugar a

que en la clase presencial posterior no todos los alumnos realicen exactamente el mismo práctico, sino que trabajen en base al camino que eligieron para llegar a la meta asignada.

Previo a la instancia de entrega de la actividad, los alumnos tendrán a disposición espacios de consulta en el foro del Aula Virtual, donde los tutores los asistirán en la comprensión de las actividades propuestas y en el funcionamiento del Laboratorio Virtual.

### **Evaluación**

La evaluación de esta innovación será realizada por los mismos docentes de la cátedra en diversas instancias:

- Mientras los alumnos trabajan en el Laboratorio Virtual, donde el tutor podrá observar la dificultad que presenta para los estudiantes la actividad propuesta y la utilización de la plataforma virtual.
- Al momento de la corrección de la actividad realizada por los alumnos en el Aula Virtual, donde el docente podrá corroborar si los alumnos entendieron la actividad propuesta, y si avanzaron en la comprensión de los conceptos en estudio.
- En la actividad presencial de laboratorio, donde los alumnos tendrán ocasión de aplicar lo aprendido en el Laboratorio Virtual, y por tanto el docente podrá detectar avances y falencias en el conocimiento de los estudiantes.

En el caso de los trabajos experimentales de laboratorio, se propone utilizar un aula virtual para poder trabajar sobre conceptos experimentales que el alumno necesita antes de realizar el trabajo práctico.

### **CONCLUSIONES**

Programar la enseñanza es indispensable para asegurar una buena marcha de las actividades y orientar sus logros, sin embargo, un programa es siempre una hipótesis de trabajo que debe ser puesta a prueba en la enseñanza, siendo sus resultados siempre abiertos e imposibles de

encerrar en una programación. Los programas deberán ser analizados y revisados periódicamente para ponerlos al día con el desarrollo del conocimiento y de las prácticas sociales, compartiéndose esta tarea entre varios docentes para buscar en conjunto la coherencia y complementariedad de los programas, buscando facilitar la continuidad de aprendizaje de los alumnos en los distintos cursos y niveles educativos.

En el desarrollo de esta innovación curricular, tratamos de realizar cambios en la programación de los cursos de química mediante el diseño de nuevas estrategias de enseñanza que permitan a los alumnos un análisis de los temas en estudio en un entorno atractivo para ellos como lo es el Laboratorio Virtual. La enseñanza en estos espacios permite un rol activo del alumno en la interacción con los contenidos, teniendo que involucrarse y tomar decisiones, lo cual lo lleva a realizar un análisis mucho más amplio del módulo. De esta manera, el estudiante dispondrá de importantes conocimientos y una mente intrigada al momento de realizar el trabajo presencial, con lo cual se profundizará su abordaje de las temáticas en estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

- [1] Rama, C. (2009). *“La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias UNAH Universidad Nacional Autónoma de Honduras”*. Tesis de Doctorado. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- [2] Ezcurra, A. M. (2011). *“Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos”* en Eli-chiry, N. (2011) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc.
- [3] Davini, M. C. (2008). *“Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores”*. Buenos Aires: Santillana.
- [4] Fernández Lamarra, N. (2015). *“La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo”*. Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- [5] De Alba, A. (1995). *“Curriculum: crisis, mito y perspectivas”*. Argentina, Miño y Dávila Editores-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación/Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires, col. Educación, crítica y debate.

[6] Zabalza Beraza, M. A., & Zabalza Cerdeirina, M. A. (2012). "Innovación y cambio en las instituciones educativas" (No. 37.02 371.3).

[7] Barbera, E., & Badia, A. (2005). "Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red". *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1-21.



## El uso de las infografías como tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito de la enseñanza universitaria

**ABDALA GRILLO, MARÍA SOLEDAD** | solabdala.psi@gmail.com

**FARRE, JORGELINA** | jorgelinafarre@yahoo.com.ar

**Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Psicología, Argentina.**

### RESUMEN

En el presente escrito se detalla el proceso de diseño, producción, e intencionalidad pedagógica de utilización de un material educativo digital denominado Infografía como un recurso didáctico interactivo en el ámbito universitario de la enseñanza-aprendizaje de la materia Psicología Social, herramienta que nos permitirá abordar contenidos temáticos específicos de la disciplina en cuestión referidos al eje metodológico de la misma. Desde una reseña del campo de la Educación a Distancia (EaD) mediatizada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se puntualiza el rol del aula expandida en el ámbito universitario como modalidad semi-presencial en la que se inscribe nuestra propuesta pedagógica. En nuestro caso particular, la aplicación de este tipo de recursos digitales como la infografía en el contexto mayor de la enseñanza académica, se pretende viabilizar la transmisión docente y la construcción de conocimientos en los estudiantes vinculados a las diversas fases sistemáticas que componen el proceso metodológico de investigación de problemáticas psicosociales complejas en el campo de la Psicología Social. En este sentido, se realizan consideraciones sobre la especificidad del abordaje de la investigación psicosocial como estrategia pedagógica con fines educativos que contextualiza la aplicación de este tipo de materiales digitales; y su proceso de adecuación y transposición didáctica a los fines de promover saberes en los estudiantes. Se fundamenta la elección del mencionado recurso de la

infografía a partir de sus características relevantes como modo audiovisual versátil y claro de presentación, organización y comunicación de los contenidos fundamentales de la signatura. Finalmente se delinea el proceso de diseño y elaboración del material didáctico-digital en cuestión en lo vinculado a la construcción de la infografía como producto que articula una serie de otros recursos áulico-didácticos preexistentes. Con todo ello, se concluye en la importancia epistémica y ético-política de los actores institucionales académicos en poner en juego este tipo de competencias innovadoras para la praxis educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Investigación, Aula extendida, Infografía, Tecnologías Digitales, Psicología Social.

## INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo presenta el proceso de producción de un recurso educativo digital denominado Infografía, a partir de los aportes del Seminario de Especialización en Docencia Universitaria<sup>146</sup> referido al uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recursos digitales interactivos para el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la materia Psicología Social que nos permitan abordar contenidos temáticos específicos de la disciplina en cuestión. La intención fundamental del presente escrito se orienta a proponer la manera en que la aplicación de un material didáctico digital como las Infografías permite la orientación/ enseñanza académica de las diversas fases sistemáticas que componen el proceso metodológico de investigación en el campo de la Psicología Social como disciplina-profesión. Dicho recurso digital pretende funcionar como una herramienta pedagógica-didáctica válida adaptada al desarrollo del proceso de investigación psicosocial que realizan los cursantes del tercer año de la carrera de Psicología y corresponde a uno de los contenidos metodológicos específicos fundamentales de la asignatura.

Por otro lado, desde el punto de vista del rol del docente universitario, dicha elaboración supone un aprendizaje propio que consiste en generar insumos de interés para los estudiantes. Aprendizaje entendido desde una concepción de la pedagogía problematizadora

que interpela a los estudiantes en cuanto a sus saberes; y conlleva a una construcción con otros del conocimiento a partir de un contexto real. Perspectiva que se deriva de la tarea de formación y capacitación en el uso de determinadas herramientas áulicas que permitan aprehender significativamente las categorías propias de todo campo disciplinar.

Considerando tanto la complejidad que implica el dominio de determinados recursos digitales, así como la complejidad inherente a la investigación de problemáticas psicosociales actuales, nuestra tarea docente se orienta a generar puentes que posibiliten la apropiación de dichos contenidos específicos a través de un material textual/visual ameno y motivador que organice y sistematice la multiplicidad de elementos teórico-metodológicos y técnicos en juego.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **La educación mediatizada por tecnologías. El rol del aula expandida en el ámbito universitario**

A lo largo de la historia, se han ido incorporando diferentes tecnologías en los procesos educativos, ello ha transformado las prácticas de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto las relaciones alumno/docente. En esta dirección, la Educación a Distancia (EaD) es una modalidad para pensar los procesos formativos de forma diferente a otras modalidades metodológicas más tradicionales dentro del hacer y el pensar pedagógicos (Litwin, 2014).

La Educación a Distancia, en sus diversas modalidades, es, como toda práctica educativa, una práctica social que utiliza tecnologías digitales para mediar la enseñanza a través del empleo de distintas aplicaciones web. El uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en función del aprendizaje y del conocimiento permite una mayor accesibilidad a la información acercando la universidad a lugares donde antes no llegaba, y expandiendo su accesibilidad en espacios que trascienden el concreto escenario áulico tradicional (aprendizaje ubicuo).

Así, como refiere Juan Carlos Asinsten, la novedad no es solo la apertura de las aulas sino el tipo de herramientas y procedimientos, y las potencialidades que dichos recursos tecnológicos agregan. En el caso de las aulas expandidas con tecnología, el discurso docente puede desdoblarse, trasladando a la clase virtual la transmisión (previa/posterior) de información disciplinar, y reservando para la presencial, las acciones de transposición didáctica del docente

(Asinsten, 2013) En esta línea Alejandro González, plantea que dicha extensión puede realizarse en el ámbito de la educación superior y universitaria, incluso a través del uso de tecnologías digitales como blogs en el que los alumnos interactúan, foros, redes sociales, etc. (González, 2012)

Existen combinaciones de reflexiones tecnológicas y pedagógicas para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en escenarios virtuales. Entre estas combinaciones encontramos la mencionada Aula Extendida, los Modelos 1:1 y el Blended Learning (BL). Esta última formación es semipresencial y en su concepción se combinan funciones, métodos, estrategias y medios basados en la EaD y el método presencial tradicional; fomentando el trabajo colaborativo mediante un feedback entre docentes-alumnos y alumnos entre sí.

El Aula aumentada con TIC (Aula Extendida) es considerada la propuesta pedagógico-tecnológica basada en el dictado de un curso de modalidad prácticamente presencial y en la cual se aprovechan diversos soportes tecnológicos que permiten extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de la tradicional modalidad áulica (Barberá, 2005). Dicha extensión puede realizarse a través del uso de tecnologías digitales como blogs en el que los alumnos interactúan, foros, redes sociales, etc.

Es desde esta última modalidad educativa de extensión/expansión del aula a las tecnológicas digitales de la comunicación, desde donde inscribimos nuestra propuesta didáctica de aplicación de la infografía como herramienta didáctica digital al plano de la enseñanza de la investigación en ciencias sociales y de la salud, particularmente en relación con el espacio del Taller de Metodología de la Investigación Psicosocial en el cual los estudiantes participan, en tanto dispositivo pedagógico que contextualiza la aplicación de determinados recursos educativos digitales que serán elaborados en el marco de una propuesta programática pedagógica definida.

### **Consideraciones sobre el proceso de investigación psicosocial y su adecuación/transposición didáctica-digital.**

Con el paso del tiempo, los procesos de formación presentan nuevas y complejas estrategias de enseñanza y aprendizaje que ponen en movimiento una gran variedad de recursos y

materiales como mediadores de información a los que llamamos materiales educativos. Estos pueden originarse para diversos fines educativos en diferentes niveles de la enseñanza. En el ámbito educativo universitario tendrán la función de ser mediadores pedagógicos para, en nuestro caso particular, propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los diferentes pasos, momentos e instancias que componen una investigación en ciencias sociales. Si bien son herramientas, ellas solo aportarán sentido al contenido de lo que se pretende enseñar, dependiendo de cómo serán utilizadas, de su contexto, sus objetivos y la relación que establezcamos con ellas desde nuestro rol de educadores, productores de sentidos y resignificadores de textos educativos.

La práctica de la investigación psicosocial con sus categorías metodológico-operativas constituye, para nosotros, una estrategia que permite desplegar los aspectos teóricos, metodológicos y técnicos que hacen a la Psicología Social crítico-dialéctica como disciplina-profesión a través de una serie de fases y momentos precisos y orientativos, propios de dicho proceso dialéctico. Modalidad de investigación con ciertas virtudes, como poner en juego los conceptos de manera procesual/gradual a través de una serie de pasos a seguir y permitir que se despliegue la dimensión subjetiva en la perspectiva de la articulación dialéctica entre los sujetos y el escenario socio histórico al cual pertenecen.

La especificidad del campo de problemáticas en la subjetividad (psicosociales) que se expresan en lo psíquico estando determinadas por la estructura social, requiere del empleo de dichas herramientas metodológicas acordes a la complejidad puesta en juego; vale decir la inherente consideración de una doble dimensión: una determinada problemática social y sus resonancias psíquicas en la dimensión deseante, cognoscente y productora en tanto sus respectivos modos particulares del sujeto de sentir, pensar y hacer, en definitiva de participar e intervenir en lo social.

Por ello, desde el punto de vista pedagógico se torna fundamental proponer herramientas áulicas que tornen inteligibles el tránsito académico por dicho proceso sistemático de investigación en su versión psicosocial y permitan la construcción, transmisión, y transposición didáctica de los contenidos metodológicos específicos. En este sentido, la utilización de la Infografía como recurso digital permite un modo de presentación y organización de los contenidos fundamentales, que nos resulta de sumo interés a los fines del proceso educativo.

La infografía es una herramienta audiovisual que permite vincular/articular varios de los insumos previamente seleccionados por el equipo docente de la cátedra (imágenes fijas, videos, powerpoints, bibliografía, etc.) tendientes a la consecución del recorrido investigativo que propone la cursada. Por otro lado, es esperable que dicho recurso virtual genere un margen de actividad y participación donde los cursantes tiendan a generarse preguntas, debatir, interactuar, co-construir hipótesis más allá de la mera presentación de un listado de contenidos informativos sistemáticamente organizados.

Al respecto, la definición formal de infografía refiere a una «combinación de elementos visuales que aporta un despliegue gráfico de la información». Es una representación gráfica utilizada para explicar y/o presentar conceptos de manera versátil y clara. La misma se puede compartir fácilmente, utilizando un enlace, por diferentes medios: aulas virtuales, redes sociales, blogs de cátedra, etc. Las características más relevantes de esta herramienta son las siguientes: se leen rápidamente, favorecen la comprensión del tema seleccionado gracias a la utilización de recursos visuales, se pueden incluir enlaces a sitios web, videos, documentos, etc. por lo que se magnifica la cantidad de información compartida y pueden adaptarse a diferentes niveles de enseñanza modificando los contenidos según el nivel de profundización necesaria en el tema.

Según lo planteado, entendemos que la propuesta de “virtualización” de los contenidos específicos implica en su intencionalidad pedagógica, además, que los estudiantes pongan en juego otras competencias y capacidades vinculadas al abordaje de tecnologías de aprendizaje articuladas al conocimiento de las ciencias de la salud en general y de las temáticas psicosociales en particular.

### **El proceso de diseño y elaboración del material didáctico digital. La construcción de la infografía**

Tal como plantean las pedagogas M. M. Martín y F. Esnaola: *“En relación a los materiales que podemos utilizar y crear, es importante recordar que alrededor de la definición e identificación de “materiales” que circulan como “medios de enseñanza”, existen diversas posturas en el campo teórico y son definidos de diferente manera: medios de enseñanza, recursos didácticos,*

*medios instructivos, materiales didácticos, materiales educativos*". Estas autoras señalan la centralidad de identificar la intencionalidad educativa o didáctica al momento de hablar de "recursos" y de "materiales o medios didácticos" (Martin, M.M. y Esnaola, F. S/A).

En el proceso de diseño y realización de nuestra infografía digital<sup>147</sup> nos orienta una determinada intencionalidad pedagógica que reside en la transmisión y construcción de los contenidos metodológicos del complejo proceso de investigación psicosocial propuesto por el epistemólogo Juan A. Samaja<sup>148</sup> para el abordaje de problemáticas sociales actuales; así como también la intención de sistematizar y conectar una serie de recursos audiovisuales previamente existentes en el acervo del equipo docente de la Cátedra de Psicología Social (Facultad de Psicología, UNLP). Materiales preexistentes que, según entendemos, tienen un valor didáctico fundamental y que han sido anteriormente implementados en el contexto educativo para desarrollar y promover saberes vinculados a la metodología científica de investigación.

El rol de complementación/mediación que estos recursos digitales representa, constituye un apuntalamiento tanto a la práctica docente universitaria como al aprendizaje e interiorización de los estudiantes del proceso de investigación psicosocial, el cual, por significar competencias inéditas para su formación, les presenta múltiples dificultades a la hora de asimilar los contenidos específicos que articulan lo (epistémico) teórico y lo empírico del trabajo de campo (institucional). Incluso debido a la complejidad intrínseca al método científico en ciencias sociales y de la salud, supone para los docentes una serie de vicisitudes en relación con su comunicación. Por ello, el uso concreto que podrá darse a nuestra infografía será tanto en el entorno áulico de las clases de trabajos prácticos y/o talleres de metodología de la investigación como su aplicación en una plataforma virtual de una red social como Facebook o Blog de Cátedra, cuyo acceso por parte de los cursantes podrá realizarse por fuera del ámbito de las clases presenciales desde la modalidad de aula expandida, vale decir que pueda integrarse a entornos educativos presenciales y/o a distancia.

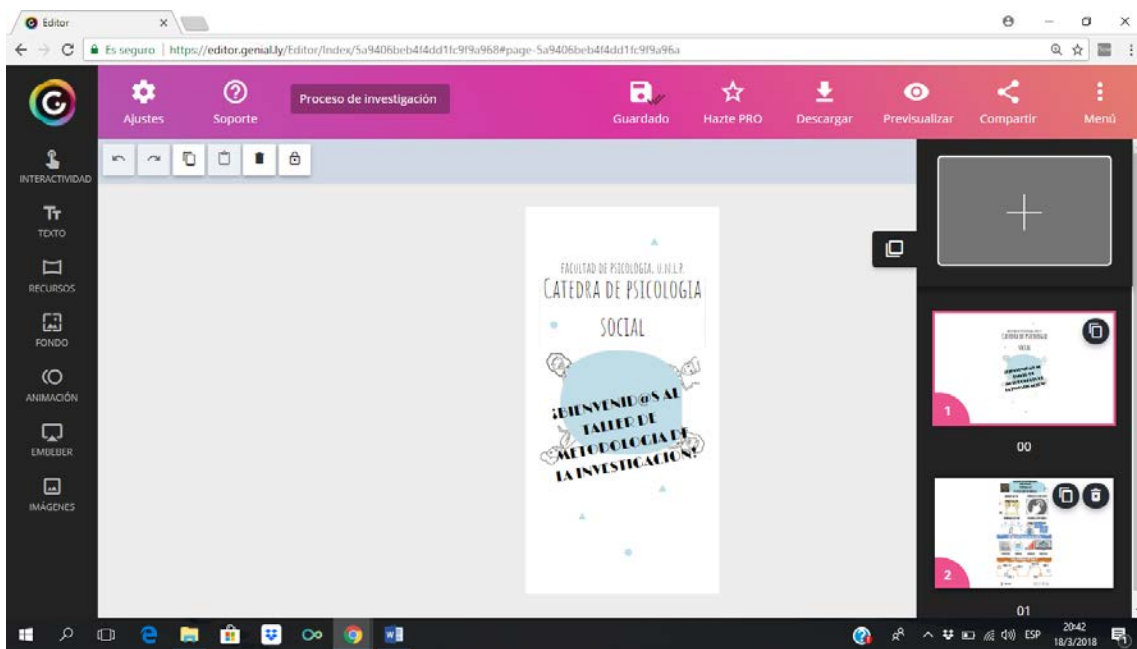
A partir de estas líneas directrices, es que realizamos nuestra infografía transitando diferentes pasos y guiándonos por los siguientes criterios en cuanto proceso de diseño; es decir que a partir de la elección del tema central, el material educativo ha sido diseñado especialmente para un grupo de destinatarios (cursantes del tercer año de la carrera de Psicología), respondiendo a requerimientos particulares pautados por el programa de la materia, incluyendo el desarrollo de

los contenidos y pautas que vinculan a otras fuentes, y proponiendo actividades que orienten y permitan tomar posición a los estudiantes sobre sus propios procesos de investigación de problemáticas psicosociales. A continuación, compartimos el link para el acceso a la plataforma de visualización del recurso en cuestión.

**Tabla 1 (Proceso de Investigación Social. Fases y momentos)<sup>149</sup>**

INSTANCIAS DE VALIDACIÓN	FASES Y MOMENTOS
<b>Conceptual</b>	Fase 1, <u>Planteamientos preliminares</u> : tema y problematización. Factibilidad.  Fase 2, <u>Formulaciones</u> : problema, objetivos, marco conceptual y propósitos éticos políticos.
<b>Empírica</b>	Fase 3, <u>Diseño del objeto</u> : unidades de análisis, variables (dimensionamiento y operacionalización), valores.  Fase 4, <u>Diseño de los procedimientos</u> : muestra, indicadores, actividades y plan de análisis.
<b>Operacional</b>	Fase 5, <u>Producción y procesamiento de los datos</u> .  Fase 6, <u>Análisis e interpretación de los datos</u> .
<b>Expositiva</b>	Fase 7, <u>Formulación de hipótesis explicativas</u> . Balance.  Fase 8, <u>Exposición sistemática</u> . Conclusiones.





**Ilustración 1 (Herramienta genially. Plantilla de diseño utilizada)**

## CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo ha sido presentar un proyecto de implementación de herramientas didácticas virtuales complementarias (no supletorias) en el marco del desarrollo del proceso de investigación psicosocial que los estudiantes deben llevar a cabo a lo largo de la cursada de la asignatura de Psicología Social. Dicha propuesta didáctica otorga un contexto al uso de las tecnologías en educación, y a su vez representa para el docente un desafío en relación con la incorporación de estas herramientas en el ámbito universitario.

En este sentido, entendemos que es fundamental preguntarnos cómo se pueden utilizar este tipo de avances en relación con el uso/desarrollo de las TIC dentro de las clases y adaptarlos a los contenidos educativos y actividades planificadas que buscamos realizar. Ante esta situación de cambio, no solo la innovación es importante, sino también la creatividad. Las infografías animadas e interactivas se presentan como una herramienta que recupera y renueva los recursos dentro de la práctica educativa. Asimismo, sumadas a las ventajas de la

web 2.0, pueden convertirse en un recurso sumamente enriquecedor para trabajar en nuestras clases áulicas tradicionales.

Finalmente pretendemos expresar que, en un momento en que lo audiovisual está tan presente en la vida cotidiana atravesando toda actividad, la infografía digital se nos presenta como una posibilidad de explicar a través de imágenes y textos sencillos aquellos contenidos complejos como el proceso metodológico de investigación en su perspectiva psicosocial. Esta tarea constituye un reto para todos los docentes universitarios ya que pone en juego nuevas competencias para la praxis educativa; una innovación para la función de los estudiantes ya que se da lugar a una búsqueda que interroga los saberes, abriendo posibilidades de recepción que invitan al diálogo y a una respuesta activa, pero sin lugar a duda y fundamentalmente, también es un movimiento que desde lo institucional es necesario empezar a realizar.

Les compartimos el link para ingresar a la infografía y visualizar los contenidos específicos:  
<https://view.genial.ly/5a9406beb4f4dd1fc9f9a968/proceso-de-investigacion-psicosocial>

## BIBLIOGRAFÍA

Asinsten, J. C. (2013). "Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial". *Revista Universidad de La Salle*, (60), 97-113. En: [http://www.aulasweb.unlp.edu.ar/aulasweb/pluginfile.php/11023/mod\\_resource/content/1/Aula%20expandida.pdf](http://www.aulasweb.unlp.edu.ar/aulasweb/pluginfile.php/11023/mod_resource/content/1/Aula%20expandida.pdf) (Consultado marzo de 2017).

AAVV-Ficha de Cátedra de Psicología Social (2013). *Proceso de investigación psicosocial*.

Barbera Gregori, E.; Badia Gargante, A. (2005). "El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior" [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (vol. 2, n° 2). UOC. [Consultado mayo 2010]. <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>

Delgado L, Venesio S. (2013). "Infografías: educar con imágenes". *Portal Educ.ar*. Disponible en "<https://www.educ.ar/recursos/116342/infografias-aprender-con-imagenes>

González, A.; Martín, M.M. (2012). "Módulo 1: Introducción a la educación mediada por tecnologías". Disponible en [https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/pluginfile.php/89071/mod\\_resource/content/2/Material%20Lectura%20Modulo%201\\_2015.pdf](https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/pluginfile.php/89071/mod_resource/content/2/Material%20Lectura%20Modulo%201_2015.pdf)

Litwin, E. (comp.) (2005). *“Tecnologías educativas en tiempos de Internet”*. Ed. Amorrortu Bs. As. Cap. 1. *“La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo”*.

Litwin, E. (2014). Video sobre TICs. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=pm9ekD5DiXs> (Material correspondiente al Módulo 1: MODALIDADES EDUCATIVAS MEDIADAS POR TECNOLOGÍAS del Seminario de Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías en la Enseñanza Universitaria, 2017 a cargo de los Prof. Mg. María Mercedes Martin y Mg. Alejandro González).

Martin, M.M.; Esnaola, F. (2017). *“Diseño y elaboración de materiales didácticos digitales*. (Material de estudio correspondiente al Seminario de Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías en la Enseñanza Universitaria, 2017).

Samaja, J.A. (2010). *“Epistemología y Metodología”*. Parte IV: *“El análisis del proceso de investigación”*.

Samaja J.A. (2003). *“Proceso de Investigación y Matrices de Datos”*. Mimeo, UBA.

Odetti, V. *“El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina (Ponencia Jornadas FLACSO) Disponible en: file:///C:/Users/Farre%20Jorgelina/Downloads/Odetti,Valeria\_El\_diseno\_de\_materiales.pdf*

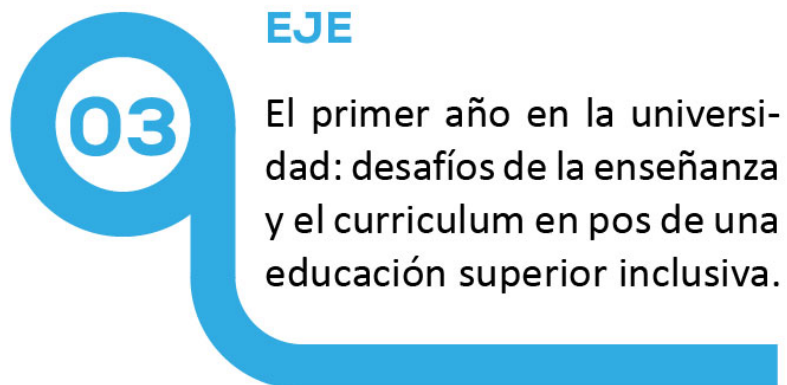
---

<sup>146</sup> Seminario de Educación a Distancia y Nuevas Tecnologías en la Enseñanza Universitaria, 2017 a cargo de los Prof. Mg. María Mercedes Martin y Mg. Alejandro González.

<sup>147</sup> La herramienta que utilizamos para diseñar nuestra INFOGRAFIA ha sido: <https://panel.genial.ly/create>

<sup>148</sup> El material textual convencional que representa la bibliografía obligatoria del eje metodológico propuesta por este autor ha sido el soporte de lectura y escritura en papel sobre el cual se ha trabajado en la infografía como material educativo.

<sup>149</sup> Material didáctico original perteneciente a la Ficha de Cátedra sobre el Proceso de Investigación que fue adaptado como recurso a la infografía digital.



## EJE

03

El primer año en la universidad: desafíos de la enseñanza y el curriculum en pos de una educación superior inclusiva.

## EXPERIENCIAS DE INGRESO A LA UNIVERSIDAD

### El curso de ingreso de Filosofía en perspectiva: el desafío de profundizar una política de inclusión

- ❖ **BETHENCOURT, VERÓNICA** | vbethencourt@yahoo.com
- ❖ **SÁNCHEZ GARCÍA, VICTORIA** | victoriasanchez@fahce.unlp.edu.ar
- ❖ **PETON, ADELINA** | ade\_ap\_7@hotmail.com
- ❖ **MENTASTI, JUDIT** | mentastijudit@yahoo.com.ar
- ❖ **HERNÁNDEZ, MARILINA** | marilina\_her@yahoo.com.ar

FaHCE, UNLP, Argentina.

## RESUMEN

El Curso de ingreso a las carreras de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP (en adelante CIF) comenzó a implementarse en 2011 como parte de una de las líneas de trabajo que se trazara la Facultad en 2008 con el objetivo de desplegar una política de inclusión tendiente específicamente a mejorar los altos niveles de deserción que se registrasen en los primeros años de cursada de las carreras, así como a propiciar mejores estándares de graduación.

A tales efectos, se constituyó un primer equipo docente que confeccionó los materiales y actividades con los que se llevaron adelante las primeras ediciones del Curso.

En el año en que se conmemoran los cien años de la Reforma universitaria, hito profundamente ligado con la transformación social de la universidad argentina, y en el contexto de un sistema universitario que en los últimos quince años se expandió fundamentalmente en zonas de alta complejidad social, en el presente trabajo nos proponemos poner en perspectiva esta iniciativa a la luz de la problemática de la inclusión.

Quienes conformamos hoy el equipo de reflexión y de trabajo de este curso de ingreso –y quienes pasaron por esta experiencia con anterioridad- estamos comprometidas con la idea de que una universidad pública verdaderamente democrática requiere del ingreso irrestricto, pero también de garantizar la permanencia y promoción de las y los estudiantes. Por ello, desde nuestros distintos roles dentro del equipo pergeñamos, diseñamos y ponemos a prueba distintas estrategias didácticas y sometemos a crítica nuestros propios marcos teóricos. Parte de ese ejercicio es el que ponemos a consideración en esta oportunidad.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza, Filosofía, Curso de Ingreso, Inclusión.

## **INTRODUCCIÓN**

En junio de 1918 se precipitaba en la ciudad de Córdoba la Reforma Universitaria, hecho que no sólo significó la transformación de la universidad en nuestro país sino que se constituyó en una referencia para las universidades en toda América Latina. Por entonces, solo existían en Argentina cuatro universidades nacionales a las que accedían las clases acomodadas con el objeto de transformarse en profesionales o en parte de la exclusiva clase política dirigente. Precisamente, la Reforma en tanto movimiento fue una denuncia de aquella situación y un proceso a través del cual, a través de las banderas del claustro estudiantil exigiendo el cogobierno, la libertad de cátedra, la extensión universitaria y la autonomía universitaria, irrumpían de las clases medias en las casas de estudio.

Cien años después, como lo declarara la CRES de 2008 en Cartagena de Indias, la educación superior es concebida como un derecho social y el sistema universitario nacional muestra una imagen completamente diferente delineada por cincuenta y tres universidades nacionales públicas, más de ciento cincuenta mil docentes, dos millones de estudiantes y más de treinta mil no docentes y/o funcionarios.

En este crecimiento pueden reconocerse fases o períodos que obedecieron a procesos políticos diversos. Durante el último de ellos, bajo el gobierno kirchnerista, se crearon quince

nuevas universidades casi todas enclavadas en zonas de una alta complejidad social dentro del conurbano bonaerense, con una fuerte impronta de inclusión social.

Sin embargo, como han señalado diversos referentes en los estudios del área (Ezcurra, 2011), esta inclusión ha tenido como contrapartida altos niveles de deserción, abandono y baja graduación. En este marco, cobraron cuerpo y sentido en la última década las llamadas “políticas de inclusión”, es decir, aquellas tendientes a garantizar ya no solamente el ingreso sino la permanencia y la graduación de las y los estudiantes de las universidades. En términos generales y sin ser completamente exitosas, estas políticas se desplegaron en dos sentidos: hacia el último año de la escuela secundaria, a través de programas de articulación entre las escuelas y las universidades; y hacia el interior de las propias universidades, aunque en instancias diferentes como los llamados cursos de ingreso y las modificaciones de las cátedras de los primeros años de las diversas carreras universitarias (Marano, 2017).

En este contexto general, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de nuestra Universidad, en el año 2008 se inició un trabajo específico para dar cuenta de esta problemática que comprometió a todos los Departamentos de la Facultad. Una de las líneas específicas de este trabajo fueron los Cursos de nivelación o cursos de ingreso en casi la totalidad de sus carreras.

El curso de ingreso del Departamento de filosofía (en adelante CIF) fue uno de los últimos en ser implementado en el año 2011. Sus objetivos generales fueron el resultado de una discusión interclaustró que, a partir de un diagnóstico que daba cuenta de la mayor deserción y extensión de los estudios de grado, estableció la necesidad prioritaria de orquestar un curso a través de cuyos contenidos las y los estudiantes pudieran:

Por un lado, recuperar, reafirmar y ampliar de manera preliminar los saberes y las habilidades intelectuales previamente adquiridas y vincularlas con aquellas propias del área de filosofía. Por otro lado, intentar introducir a l@s estudiantes en las particularidades de la ciudadanía universitaria, brindándoles conocimientos sobre el funcionamiento de la vida universitaria en la UNLP, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y en el Departamento de Filosofía en particular, atendiendo además al recorrido curricular de las carreras específicas en sus componentes puntuales (organización del plan de estudios, modalidades de dictado de asignaturas, formas de evaluación, etc.)<sup>150</sup>.

Se concibió, entonces, una propuesta que contemplaba tres etapas: la primera, de difusión del propio CIF; una segunda etapa que consistía en el curso propiamente dicho; y, finalmente, algunas iniciativas tendientes a promover un seguimiento de aquellas y aquellos estudiantes que atravesaron la experiencia. Adelantamos que esta es la etapa menos lograda.

El presente trabajo tiene la intención de poner en perspectiva esta iniciativa a la luz de la problemática de la inclusión. Quienes conformamos hoy el equipo de reflexión y de trabajo de este curso de ingreso —y quienes pasaron por esta experiencia con anterioridad— estamos comprometidas con la idea de una universidad pública verdaderamente democrática para la cual el ingreso irrestricto, pero también la permanencia y promoción de las y los estudiantes, es condición necesaria. Por ello, desde nuestros distintos roles dentro del equipo pergeñamos, diseñamos y ponemos a prueba distintas estrategias didácticas y sometemos a crítica nuestros propios marcos teóricos. Parte de ese ejercicio es el que ponemos a consideración en esta oportunidad. Hacemos, asimismo, la mención a otras y otros profesoras y profesores que han sido parte de esta experiencia docente que intenta en todo momento ser una construcción colectiva.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

En este marco general, diseñamos la primera edición del CIF con la idea de construir un espacio de trabajo ni eliminatorio ni obligatorio, en el que las y los ingresantes pudieran relacionarse y acomodarse a las peculiaridades de la vida universitaria, por una parte, y hacer un pasaje lo más amable posible desde las formas y modos de lectura y escritura más propios de la escuela con los modos de lectura, escritura y expresión oral que les serían demandados desde el inicio de la carrera, por la otra.

Por supuesto, una empresa como ésta implicó asumir varios supuestos tanto en relación a las razones por las cuales se produce un pasaje conflictivo entre la escuela y la universidad, en relación a las definiciones de orden filosófico respecto de cuáles son o deberían ser los elementos a través de los cuales dicho pasaje puede facilitarse, así como en relación a la propia filosofía en tanto disciplina.

En sus comienzos, la propuesta encontró sustento teórico en cuatro ideas que sólo mencionaremos: la idea bajtiniana de género discursivo, que nos permitió retomar tanto las



formas de producción escrita y oral como las formas de lectura que aparecen como “propias” de la filosofía y de la academia como un “género discursivo” propio de una comunidad de hablantes, de modo que el tránsito de la escuela secundaria a la Facultad sea trabajado como la incorporación de estos hablantes a un novedoso género discursivo con sus propias reglas.

En segundo lugar, asumimos una idea sobre la lectura entendida como una práctica social y como un proceso interactivo y dinámico en el que el lector o la lectora dialoga con un autor/ra a través de un texto, es decir, una actividad en la que la lectura deja de pensarse como meramente receptiva y adopta un rol fundamentalmente activo, poniendo en funcionamiento procesos y operaciones que le permiten establecer una relación con el texto a partir de la cual éste cobra sentido (De Certeau, 2007). Esta idea de la lectura nos permitió -o al menos eso intentamos- abrir la posibilidad de establecer recorridos de lectura completamente exteriores al canon de la filosofía.

Finalmente, se incorpora a nuestro análisis la dimensión institucional de la mano del concepto de “alfabetización académica” de Paula Carlino (Carlino, 2005).

Ahora bien, el recorrido entre las dos esferas discursivas y aquí una de las definiciones más fuertes, a nuestro criterio, debía centrarse en el modo de tratar los temas en principio más propios de la actividad filosófica que, en términos generales y por el imperio de la visión hegemónica de la disciplina, todas y todos entendemos que es el plano argumentativo. Si hay algo que atraviesa todo lo que en nuestras aulas acontece es el análisis de argumentos.

Esta dimensión, para quienes enseñamos, aparece retomada por el concepto de lo procedimental. Asumido lo anterior, diseñamos el curso pivotando sobre los procedimientos propios de la filosofía ligados a la argumentación. En función de ello, seleccionamos diversas textualidades no necesariamente canónicas -en un comienzo ninguna lo era- y tampoco necesariamente escritas por filósofos, sobre las cuales diseñamos una serie de actividades que retomaban de una u otra forma aquella dimensión procedimental. El esfuerzo estuvo puesto en brindar herramientas y no conceptos o no conceptos filosóficos.

El CIF no se plantea, entonces, como la antesala de la materia Introducción a la Filosofía, sino como un trabajo preparatorio para el trabajo filosófico académico en general. A partir de allí se confeccionó un Dossier de textos y actividades que estructura el trabajo diario de las comisiones.

Para poner en acto este andamiaje, el CIF cuenta con una coordinación, tres docentes y hasta seis colaboradoras o colaboradores estudiantes que, durante el mes de febrero, tres veces por semana y en dos bandas horarias, trabajan en forma de taller con los aproximadamente ciento veinte ingresantes a las carreras de Licenciatura o Profesorado de filosofía.

El trabajo en el aula se estructura alrededor de los diversos fragmentos que conforman el Dossier de textos, todos ellos escritos por filósofos y filósofas, aunque no todos pertenecientes al canon de la disciplina. Estos textos han sido publicados en formatos diversos: artículos de diario, textos académicos, debates televisivos que posteriormente fueran editados y publicados. El orden entre ellos sigue dos criterios: por una parte, la complejidad del planteo del autor o autora; por la otra, la complejidad de las actividades presentadas.

En las últimas ediciones del CIF esta secuencia ha sido modificada sustancialmente así como los textos que lo componen. En las primeras ediciones, los textos no incluían filósofas y tampoco eran exclusivamente de filósofos. De hecho, formaban parte del mismo Roberto Arlt, Jorge Luis Borges y Juan José Saer. Sin embargo, a través de las permanentes evaluaciones y conversaciones con las y los estudiantes que atravesaron el Curso, pudimos constatar que la presencia de filósofas y filósofos obra como una herramienta más, que potenciaba nuestra tarea de “pasaje” de un género discursivo a otro.

En la actualidad, el Dossier sigue un recorrido que va desde un artículo publicado por Umberto Eco en la contratapa de un diario, que se trabaja con actividades de una complejidad media como es la identificación de conceptos, hasta llegar al tratamiento de la primer Meditación cartesiana en un formato semejante al que se plantea en Introducción a la Filosofía. Lejos de la idea originaria, que no avanzaba tanto en los modos académicos de la lectura y escritura filosófica retomando conceptos y habilidades o procedimientos, en la propuesta actual todo el trabajo se ordena hacia la que será la primera experiencia de lectura, escritura y trabajo de expresión estrictamente filosófica.

Para llevar adelante este trabajo, tanto las y los ayudantes como las y los estudiantes, cuentan con actividades preestablecidas que, por supuesto, no obstan para la realización de muchas otras que convengan específicamente al trabajo de cada una de las comisiones.

Como ya señalamos, a través de las actividades y textos que componen el Dossier aspiramos a retomar tanto la dimensión de la expresión oral como de la escrita del discurso académico y

filosófico en especial, propiciando a través de actividades colectivas o individuales la frecuencia con los modos del tratamiento conceptual y argumental de la disciplina. En forma concomitante y siempre dependiendo de las singularidades de los distintos grupos, las profesoras y los profesores del curso llevan adelante un riguroso trabajo de corrección de las producciones escritas. Este es uno de los pilares del CIF asumiendo un criterio modelizador, es decir, corregir y mostrar alternativas correctas posibles. Acompañando de este modo lo que a nuestro criterio constituyó un acierto de las compañeras y compañeros que dictan el Curso de ingreso a las carreras de Letras, entendemos que no es suficiente señalar los errores en la escritura para propiciar una buena comprensión sobre el “error”: las formas de expresión académica y de la filosofía académica conllevan aspectos formales y conceptuales difíciles de escindir. De allí que pongamos el acento en poner a disposición de las y los ingresantes alguna o algunas de las alternativas “correctas” desde la perspectiva de la academia.

En este marco, cobra una dimensión importante el rol de las y los colaboradores estudiantes no solo a través de su participación en el esquema general del taller, permitiendo un trabajo más cuidado sobre la totalidad de las y los estudiantes, sino confeccionando las relatorías de estas discusiones que posteriormente fungen de herramientas para llevar adelante la evaluación del propio curso.

Asimismo, y como parte del cronograma de actividades, el equipo docente junto a la Comisión de estudiantes de filosofía (a la que no necesariamente pertenecen las y los colaboradores estudiantes) llevan adelante actividades alrededor de la institución universitaria en general y de la Facultad en particular, tendientes a propiciar mejores maneras de incorporación tanto a la dinámica política de la universidad pública cuanto a la mejor resolución de cuestiones administrativas con las que las y los ingresantes se encontrarán ni bien comience el ciclo lectivo.

Finalmente, mientras se desarrolla este trabajo, las y los estudiantes realizan talleres de género, concurren a la biblioteca, desarrollan actividades con los estudiantes de filosofía y con las graduadas y graduados de la carrera con la finalidad de promover mejores formas de relacionarse con las y los diversos actores institucionales.

## CONCLUSIONES

Después de siete ediciones, modificaciones varias de textos, de actividades e incluso de referencias teóricas, y a manera de análisis de este dispositivo, podemos señalar, a partir de las evaluaciones del equipo docente así como de las encuestas que cada año se le realizan a las y los estudiantes, algunos aciertos y varios pendientes de nuestro trabajo.

En primer lugar, nos parece importante señalar, asumiendo al CIF como una instancia de “pasaje” y de pasaje amable entre el nivel secundario y el universitario, que la realización del curso resulta estimulante para las y los ingresantes en relación a diversos aspectos ligados a los estudios de filosofía tanto en el orden de la llamada vida universitaria y a la relación con sus compañeros y compañeras. En este mismo sentido, las y los estudiantes lo rescatan como una herramienta importante en la incorporación a la vida institucional de la universidad.

En segundo lugar, si bien no hemos podido realizar un seguimiento ordenado y sistemático que a la postre nos permitiera una mejor evaluación de lo que atravesar el CIF efectivamente propicia/permite o habilita en las prácticas de las y los estudiantes según las y los estudiantes, en principio el CIF resulta de “utilidad”.

Pensando desde la perspectiva de la enseñanza de la filosofía, el CIF nos ha mostrado que ésta es una instancia específica de enseñanza de la filosofía. En efecto, a través de estos años y en base al trabajo propuesto, el Curso nos ha permitido repensar y profundizar varios conceptos ligados a la propia enseñanza de la disciplina en función de su especificidad –la del curso–; por ejemplo, aquella que nos llevó a incorporar el concepto de política de la lectura en orden a intentar fundamentar la necesidad de abordar el tratamiento complejo de procedimientos y conceptos.

De hecho, desde el año pasado estamos revisando el marco teórico del CIF que reseñamos en el inicio de este trabajo. Como decíamos, la propuesta del curso asume que el discurso filosófico tiene centralmente una característica argumentativa y que, como tal, en la medida en que enseñamos a extraer conclusiones, detectar supuestos, comparar conjuntos de ideas, a argumentar en forma consistente, entonces, se podría fácilmente aprender filosofía; o, al menos, que ese constituía el bagaje necesario para emprender aquel recorrido. Sin embargo, ante la persistencia de los hiatos entre el CIF y las primeras materias propiamente filosóficas creemos interesante retomar los conceptos de canon y de política de la lectura. El concepto de

canon remite a dos cuestiones que nos interesan particularmente: en primer lugar, a una preceptiva básica que estipula y define el dominio, los supuestos teóricos y prácticos, las metas, los objetivos y los valores que les son propios a una disciplina. Entre los preceptos de ese canon, Rabossi consigna los modos argumentativos propios de la filosofía y la argumentación como la estructura conversacional característica de la filosofía, así como una relación complicada de la disciplina con su propia historia; en segundo lugar, “canon” remite a un conjunto de temas y problemas “clásicos”, estandarizados que forman parte de un saber.

Retomando estas dos acepciones podemos decir que la filosofía en la universidad o, más específicamente, su enseñanza, tiene, responde y cuenta con un canon; que hay valores, objetivos y procedimientos canónicos como hay temas y problemas, así como modos de tratarlos, canónicos también. Hacerse de ese canon es lo que habilita a alguien, posteriormente, a ser un enseñante de la disciplina. Dentro de este canon es que puede hablarse de una política de la lectura, es decir, de un cierto modo de seleccionar lecturas, de establecer recorridos en y entre los textos, de determinar modos correctos e incorrectos de leer, de estipular una prioridad en las lecturas, así como sus finalidades. Entre ese canon y esa política toma forma nuestra manera de hacer filosofía y de enseñarla. La afirmación no quiere ser taxativa, solo una propuesta de trabajo. Es en este sentido que estamos revisando y evaluando la real efectividad del trabajo centrado casi con exclusividad en el nivel de los enunciados a la par que sopesamos las alternativas de avanzar en la incorporación de algunas cuestiones de índole conceptual.

Finalmente, el CIF también se nos ha mostrado como una instancia importante en orden a la formación de futuras y futuros profesores de filosofía mediante el trabajo que nos ha habilitado a través de la figura del colaborador estudiante: esta figura también ha ido cobrando otro protagonismo a lo largo del tiempo, de modo tal que actualmente las y los colaboradores estudiantes que han realizado sus materias de didáctica específica pueden, si lo desean y bajo nuestra supervisión, tomar a su cargo alguna de las actividades programadas durante el curso. A su vez, esta instancia fortalece la formación docente de las y los profesores a cargo de las comisiones.

Retomando lo que llamaremos los “pendientes”, debemos señalar que durante este período las y los docentes del curso se han ido renovando cada dos años, y alguno de ellos ha

permanecido tres períodos enteros, lo que indudablemente (les) permitió una mejor conceptualización sobre el curso en general y una práctica en el aula mucho más fluida y centrada en los rasgos del género filosofía que el curso resalta. En este punto, no debemos olvidar que la formación que han recibido las profesoras y los profesores de filosofía no ha retomado casi en ningún momento estos aspectos como particularmente significativos.

En este sentido, entendemos que parte de la evaluación radica en señalar la importancia de avanzar en la consolidación de un equipo de trabajo para el ingreso que se sostenga en el tiempo y que pueda efectivamente trabajar específicamente en la problemática que los estudiantes ingresantes le proponen a la enseñanza de la filosofía. Incluso en esta instancia se podrían convocar a profesoras y profesores que de hecho no estuvieran trabajando efectivamente en el CIF pensando tanto en una instancia de formación específica como así también en la necesidad de profundizar en el estudio de esta peculiar instancia de la enseñanza de la filosofía.

Finalmente, una consideración sobre la necesidad de avanzar en la continuidad de las propuestas del CIF, al menos en las materias del primer año de las carreras de Filosofía. Los escasos testeos a través de la comisión de alumnos de filosofía -comprometida desde el inicio de esta experiencia- nos muestran que una vez en la carrera las y los estudiantes notan un corte abrupto entre la propuesta del curso el trabajo de las materias. Esto nos deja en claro la necesidad, por una parte, de profundizar y mejorar nuestro propio trabajo en el CIF de forma tal de contribuir a un mejor “pasaje”, para continuar con esta imagen. Sin embargo, creemos también que resultaría interesante la creación de un espacio en que las y los docentes del ingreso y de las primeras materias pudiésemos abordar la problemática en forma conjunta y diseñar una política de la enseñanza de la filosofía verdaderamente inclusiva.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Bethencourt, V. (2014). “El curso de ingreso a las carreras de Filosofía en la UNLP: una experiencia para pensar la enseñanza de la filosofía” trabajo presentado en las XXI Jornadas sobre enseñanza de la filosofía. Coloquio internacional.*

Bethencourt, V. (2017). "El curso de ingreso de Filosofía. De los "procedimientos" a la "política de la lectura": recalculando". Ponencia presentada en las Jornadas del Departamento de Filosofía de la FAHCE, UNLP, Ensenada.

De Certeau, M. (2007). "La invención de lo cotidiano. 1 artes de hacer", Universidad Iberoamericana. México.

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

Ezcurra, A. (2011). "Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial" 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC – CONADU. ISBN 978-987-630-109-1

Marano, G. (2017). "El acceso a la universidad desde una perspectiva de inclusión" ponencia presentada en el 4to. Coloquio Internacional de inclusión educativa "Los desafíos de la educación inclusiva" Buenos Aires.

Peton, A. (2017). "La lectura y escritura como práctica situada. Un análisis de las transformaciones en las interpretaciones de los textos y en los escritos de los/as ingresantes a la carrera de filosofía en el curso de ingreso". XI Jornadas de Investigación en Filosofía, organizadas por el Departamento de Filosofía, FaHCE, UNLP, Ensenada. (Trabajo en instancia de publicación en Actas)

Rabossi, E. (2008). "En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis", Buenos Aires: Gedisa

Sánchez García, V. P. (2017). "Un análisis sobre la articulación entre el Curso de Ingreso y las materias introductorias en las Carreras de Filosofía de la UNLP desde el Diseño Curricular", en Actas de las XI Jornadas de Investigación en Filosofía, Depto. de Filosofía, FaHCE, UNLP. Publicado Online en el sitio Web

---

<sup>150</sup> Cfr. Estrategias Ingreso 2018.

## Factores que favorecen la trayectoria pedagógica en el primer año de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora

- ❖ **FERNÁNDEZ, GRACIELA** | gramofer@hotmail.com
- ❖ **MONTERO, MÓNICA** | monicammontero@yahoo.com.ar
- ❖ **PEÑA, REBECA** | licrep06@hotmail.com
- ❖ **TORNAY, INGRID** | Ingrid\_tornay@hotmail.com
- ❖ **SOTELO, LUCAS** | lucassotelo1@yahoo.com.ar

**Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Argentina.**

### **RESUMEN**

El presente trabajo es un relato de investigación en curso que intenta conocer cuáles son los factores que favorecen la trayectoria pedagógica en el primer año de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Para ello realizamos un trabajo de investigación a través de entrevistas a estudiantes para intentar responder a interrogantes como qué favorece que un/a estudiante permanezca en la universidad, a pesar de tener algunas dificultades, cuáles son esas dificultades que deben afrontar, qué factores resultan de ayuda a la/os estudiantes, qué factores marcan la diferencia, qué responsabilidad tienen las prácticas docentes en favorecer o no la permanencia. Nos proponemos entonces develar esos factores que- a pesar de las dificultades que la/os estudiantes tienen- han favorecido o ayudado a su permanencia en la universidad.

Comenzamos analizando los aspectos que hacen que un/a estudiante universitario/a “tenga éxito”, entendiendo por esto aprobar las materias dentro de un plazo esperado, y graduarse.



Otra de las características presentes en las/los estudiantes que logran concluir los estudios universitarios, tiene que ver con el grado de motivación de esta/os estudiantes.

El trabajo de investigación es realizado como un trabajo descriptivo con una metodología cualitativa. Para ello utilizamos como instrumento de recolección de datos entrevistas a estudiantes que buscan conocer acerca de la vida cotidiana de lo/as estudiantes tanto dentro como fuera de la Institución educativa.

El primer análisis de las entrevistas, permitió reconocer algunos de los primeros esbozos de facilitadores de consecución y logros en las trayectorias universitarias en el primer año de la carrera universitaria que tienen que ver con los proyectos de vida, el acompañamiento familiar, el buen desempeño durante su escolaridad anterior, el hecho de haber cursado otra/s carrera/s previas, que tengan o no que ver con la nueva, la asunción de protagonismo como estudiantes, el poder formar grupos de estudio, contar con docentes de primer año con determinado perfil, entre otras.

**PALABRAS CLAVE:** Ingreso Universitario, Permanencia en la Universidad.

## INTRODUCCIÓN

La propuesta de investigación *“Factores que favorecen la trayectoria pedagógica en el primer año de las carreras de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora”* surge del grupo de profesores que integramos el equipo de la Materia *“Introducción a la Educación”* que se encuentra en el primer año de las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Profesorado y Licenciatura en Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Nuestra cátedra trabaja con compromiso en la concreción de espacios de acompañamiento, facilitadores de la cursada y de auto-observación de la enseñanza, procurando que los planteos de nuestras prácticas en la materia favorezcan la realización del primer año de la Universidad, cuya concreción resulta muchas veces difícil. Los índices de desaprobación de la materia, así como los de abandono momentáneo o definitivo

de la carrera se constituyen en un desafío para replantear nuestras prácticas como profesores que buscamos fortalecer la democratización del acceso a la universidad.

Esta motivación llevó a plantear, a principios de 2016, la primer definición de la investigación que tenía como ejes conocer con la mayor profundidad posible las trayectorias académicas de las y los estudiantes que desaprobaban nuestra materia y en muchos casos, el abandono -momentáneo o definitivo -de la carrera original; así como las claves para entender las causas de aprobación para quienes continuaban sus estudios. Desde el primer momento acordamos en analizar la trayectoria académica del estudiantado en profunda relación con las situaciones que interactúan al momento de definir situaciones pedagógicas, proponiéndonos integrar al análisis de los casos su situación personal, el contexto social y el análisis de la propuesta institucional, entre otros, trabajando en forma paralela con los datos que el SIU Guaraní proporciona sobre el desempeño de la/os estudiantes.

En abril de 2016 asistimos al III Congreso Internacional de Educación “Formación, Sujetos y Prácticas” organizado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Concurrimos a varios paneles en los cuales se abordaron problemáticas cercanas a la nuestra, y se manifestó la dificultad para realizar el análisis de las causales que abonaban el abandono de la carrera. Anticiparon así nuestro mismo obstáculo: es muy difícil contar con el testimonio de quienes experimentan el fracaso en la materia o en la carrera. El Congreso fue sumamente productivo y nos proveyó de numerosas ideas, nutriendo al mismo tiempo nuestro marco teórico.

Para nuestra investigación, habíamos diseñado un formato predominantemente cualitativo, que detallamos en el apartado metodológico.

Nuestra investigación, en la actualidad, se ha circunscripto a las trayectorias de estudiantes exitosas/os y sus señalamientos acerca de cuáles fueron los facilitadores y obstaculizadores de sus trayectorias, tanto en los ámbitos personales, como en los sociales y particularmente en el de estudio. En estos meses nos encontramos reconociendo los principales aportes obtenidos de los testimonios recogidos en las entrevistas personales que hemos realizado con las y los estudiantes que prosiguen las carreras. Las respuestas, nos han llevado a indagar en otros aspectos teóricos que no habíamos considerado.

## DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Partimos de una nutrida bibliografía que se fue ampliando en interacción con los resultados del campo.

Nos preguntamos ¿qué favorece que un/a estudiante permanezca en la universidad, a pesar de tener algunas dificultades? ¿Cuáles son esas dificultades que deben afrontar? ¿Qué factores resultan de ayuda a la/os estudiantes? ¿Qué factores marcan la diferencia? ¿Qué responsabilidad tienen las prácticas docentes en favorecer o no la permanencia? Nos proponemos entonces develar esos factores que- a pesar de las dificultades que la/os estudiantes tienen- han favorecido o ayudado a su permanencia en la universidad

Comenzamos analizando los aspectos que hacen que un/a estudiante universitario/a “tenga éxito”, entendiendo por esto aprobar las materias dentro de un plazo esperado, y graduarse. Para profundizarlo, tomamos un trabajo realizado por Pérez y Valenzuela, del año 1994, donde explican que la/os estudiantes exitosos se caracterizan por poseer estrategias de autorregulación y adoptan un enfoque profundo de aprendizaje.

Otra de las características presentes en las/los estudiantes que logran concluir los estudios universitarios, tiene que ver con el grado de motivación de esta/os estudiantes, y por supuesto con sus creencias respecto a sus propias capacidades y el juicio acerca de la capacidad para resolver una tarea. *“El abordaje de cualquier actividad no se hace en blanco sino cargado de recuerdos, expectativas, habilidades, intereses, actitudes y características personales”* (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 1994)

Resulta relevante incluir la concepción de estrategias de aprendizaje: podríamos decir que se trata de procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) mediante los cuales la/el estudiante elige y recupera los conocimientos que necesita para satisfacer una determinada demanda o lograr un objetivo.

Existen así mismo otras estrategias desplegadas: las estrategias de apoyo contribuyen a generar una disposición motivacional, actitudinal y emocional adecuada para que la resolución de la tarea se lleve a buen término (Valle, González Cabanach, González, Martínez, Fernández y Pérez, 1997). Las motivacionales permiten mantener un nivel de interés necesario para

emprender y mantenerse en la tarea. Las actitudinales favorecen disposiciones positivas hacia la actividad de aprendizaje.

Pensamos que es aquí, en las estrategias de apoyo, donde nosotras/os, profesora/es universitarios podemos enfocarnos para facilitar esa permanencia, preguntándonos ¿Qué lleva a la/os estudiantes a sentirse convocada/os, ingresar, permanecer, participar, avanzar en la carrera, graduarse? ¿Qué condiciones contextuales y subjetivas diferencian a la/os que llegan de la/os que no lo hacen, la/os que avanzan y se gradúan de la/os que desertan?

Quien enseña pone en acción su idea acerca de cómo se construyó el conocimiento de su propia disciplina y tiene una idea acerca de cómo aprenden la/os estudiantes, de cómo construyen el conocimiento en general y, en particular, en su propia disciplina.

Otras cuestiones se van añadiendo. Entre ellas, ¿cuáles son las características de la/os estudiantes que recibimos? ¿Sus habilidades, competencias y conocimientos previos son facilitadores y obstaculizadores para aprender lo que la universidad les propone?

Son definitorias para nuestras decisiones sobre el currículo, las ideas que tenemos acerca de quiénes aprenden y cómo aprenden las/os estudiantes. Y entre otras cuestiones, es de la mayor importancia la respuesta a la pregunta que se refiere al tipo de graduada/os que queremos formar. Ésta preside cada una de las decisiones que tomamos.

## **DECISIONES SOBRE EL ASPECTO METODOLÓGICO**

Como se ha dicho anteriormente nuestro trabajo adopta una metodología cualitativa en su desarrollo analítico. La selección de esta metodología corresponde a que entendemos que la metodología cualitativa es un trabajo que permite una relación de diálogo entre teoría y práctica, nos permite revisar las concepciones teóricas y nutrirlas con el conocimiento proveniente de la práctica misma, al mismo tiempo que nos posibilita una mirada holística intentando comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia (Monje Álvarez 2011).

El tipo de estudio que realizamos en nuestro trabajo es descriptivo, ya que como indican Sampieri, Collado y Lucio (1991), estos buscan especificar propiedades importantes en cualquier fenómeno, grupo o persona sometido a análisis. Creemos que para conocer el comportamiento humano este tipo de estudio es el que más se acerca a nuestros propósitos.

Desde esta postura se decidió trabajar con entrevistas semiestructuradas que nos permitan conocer la trayectoria de lo/as estudiantes contadas en primera persona. Implicaba el completamiento de un cuestionario semiestructurado a toda/os la/os estudiantes del primer cuatrimestre de 2016, indagando sobre algunos aspectos de su vida y con profundización en sus posibilidades y decisiones de estudio.

Estas entrevistas buscan conocer acerca de la vida cotidiana de lo/as estudiantes tanto dentro como fuera de la Institución educativa. Las preguntas indagan sobre las cuestiones socio-económicas del sujeto y su familia, así como también sobre la formación académica formal la de sus padres. El tiempo también es un eje de análisis importante para nuestro trabajo, por lo que indagamos acerca de las horas dedicadas al estudio pero también las horas dedicadas al trabajo y a otras actividades (deportivas, artísticas, etc.). Cuando hablamos de conocer la vida cotidiana de los/as estudiantes nos referimos a saber, lo más fielmente posible, cómo se desarrollan sus días entre las distintas actividades que realizan. En otras palabras: cómo es un día “normal” en su vida. La trayectoria escolar es otro eje que tenemos en cuenta a la hora del análisis, ya que permite conocer, en resumen, las distintas experiencias escolares con las que el sujeto se encontró en su vida marcando algunas cuestiones y preparando, para otras. Y como último eje de análisis colocamos el desempeño de la Institución como la encargada de la educación de ese sujeto. Nos interesa conocer qué ideas tiene un/a ingresante durante su desempeño durante el primer año, sobre la Universidad, la carrera, las materias y lo/as docentes.

Acordamos con Glaser y Strauss (2009) que la teoría que se genera no proviene sólo de los datos recolectados, sino que son trabajados de manera sistemática en relación con los datos del mismo proceso de investigación. Es decir, la fuente de las ideas y modelos que se traducen en teoría, pueden provenir de otros datos. Por eso consideramos que el estudio descriptivo, la metodología cualitativa y las entrevistas semiestructuradas nos permitirán movernos con libertad para generar un conocimiento teórico a partir de la práctica.

## PRIMERAS CONCEPTUALIZACIONES REALIZADAS

El primer análisis de las entrevistas, permitió reconocer algunos de los primeros esbozos de facilitadores de consecución y logros en las trayectorias universitarias en el primer año de la carrera universitaria.

### A- Aspectos personales y socioeconómicos

Los **proyectos de vida** tienen un lugar gravitante en la continuidad de los estudios, sobre todo en estudiantes adultos/as. En la universidad encontramos jóvenes que cuentan con recursos económicos y tiempo disponibles, así como con otros que compatibilizan los roles de estudiantes, padres, jefes de familia y a veces sostén de la misma. Así, **el desarrollo de su carrera está anudado a un proyecto de vida**; tener un proyecto de vida donde el estudio universitario se integra: trazar planes de vida y proponerse la formación universitaria dentro de los mismos funciona como meta o logro a alcanzar y en función de ello, se orientan las decisiones y acciones que llevan a cabo la/os estudiantes, de forma más o menos sistemática y mediadas por las realidades propias y sociales que las contextualizan. Resulta relevante la **capacidad de diseñar estrategias que contengan y acompañen a los estudios universitarios**: las/los estudiantes entrevistadas/os han pensado de antemano las condiciones en que van a sostener la carrera: tiempo de viaje, cercanía al trabajo, edad en que se pueden dejar a los hijos.

Aquí se hace necesario pensar en la **cuestión de género**, ya que la mayoría de las/os estudiantes de la carrera son mujeres, que se ven interpeladas por esta condición: son más susceptibles a abandonar, según los vaivenes económicos de la familia, ante alguna necesidad emergente que requiera una reorganización familiar, en casos de embarazo, etc.

**Acompañamiento familiar**: el acompañamiento de las familias es fundamental para que la/os estudiantes de primer año puedan construir su vida agregando la condición de universitarias/os. Entendemos este acompañamiento en dos sentidos: por un lado una condición que podríamos denominar económica, y otra condición, como mencionábamos antes, emocional, sentirse apoyados. Al interior de cada estructura familiar, la distribución de tareas domésticas, los roles distintos y sus respectivas responsabilidades, los compromisos asumidos y los

acuerdos establecidos son singularmente variables; pero más allá de ello, la concreción o efectivización en términos materiales y simbólicos que puedan adoptar, es decisivo para generar la sensación de este “sentirse apoyados” y con ello, las posibilidades de darle continuidad a los estudios.

**Buen desempeño durante su escolaridad anterior:** la trayectoria como estudiantes se va construyendo y delinea formas de serlo. Aunque consideramos en principio la diversidad de experiencias, reconocemos que el peso institucional de las experiencias escolares hace a ciertos “modelos”: así si fue un “buen alumno”, es más probable que pueda seguir siéndolo en la universidad. La capitalización de rutinas, hábitos, ordenadores, normas comunes a todas las instituciones desde los niveles primario y secundario, facilitan la aproximación a determinadas exigencias de desempeño, sean éstas formales o no, explícitas o no.

**Haber cursado otra/s carrera/s previas, que tengan o no que ver con la nueva.** El haber sido antes estudiante universitario sentó las bases que le enseñaron a “ser alumno del nivel superior” proporcionando la autonomía que el nivel amerita, y la confianza para sobrellevar las dificultades.

Un alto porcentaje de estudiantes son docentes tanto de nivel inicial, primario como secundario, lo que significa que no sólo ingresan con saberes previos propios de las carreras que cursan sino que cuentan con experiencia de ser alumno de nivel superior y con experiencia en la práctica docente. Esto les permite partir de una base conceptual conocida, traer a clase problemáticas compartidas y buscar respuestas en nuevas perspectivas teóricas. Si bien esta condición de docente es reconocida como favorecedora en la inserción en el primer año de la carrera, también se percibe como una fuerte auto-exigencia con la que si no alcanzan la aprobación de los exámenes con calificaciones de buenas a excelentes la frustración los lleva a abandonar la materia y hasta la carrera.

Quienes provienen de otras experiencias universitarias, pero no vinculadas a la docencia, refieren que saben acerca de la dinámica de clases en general para el nivel, de las prácticas universitarias en general- tanto en lo pedagógico como en lo administrativo y político-institucional- y de las responsabilidades a asumir en cuanto a ritmos de trabajo, posibilidades de ordenamiento de tareas, de elección de su propia trayectoria en relación al plan de carrera formal entre otras cuestiones y lo perciben como elementos a favor.

## B- Aspectos académicos de su desempeño

**Los aspectos que los estudiantes exitosos asumen como favorecedores son:**

**Asunción de protagonismo como estudiantes:** asumen y reclaman protagonismo, centralidad a la hora de organizar grupos. Esto es válido, al menos para quienes manifiestan posturas cercanas al aprendizaje autorregulado y por ende, necesitan desarrollar conocimientos desde sí misma/os, ya que ello implica ir generando procesos de aprendizaje que se van enriqueciendo y profundizando.

**Importancia de la presencialidad:** Valoran como fructífero contar con profesores que orienten, expliquen o construyen andamiajes para facilitar la lectura de los textos, la organización de la información de la que deben hacerse, las guías que puedan facilitarles para la comprensión o visualización de los principales ejes del conocimiento que se les propone aprender, la presentación de contenidos a través de formatos audiovisuales, el sostén subjetivo – emocional, motivacional y humano- que se va generando en el momento de encuentro en el espacio del aula, tanto por el acompañamiento de los docentes como por el intercambio con los otros estudiantes.

**Continuidad entre cursar y dar finales:** Entienden la cursada de materias integral, perciben su crecimiento en la apropiación de los contenidos lo que les permite evaluar aciertos y desaciertos a la hora de estudiar. De esta forma una vez aprobada la cursada de la asignatura rinden los exámenes finales dándole el cierre a la misma lo que a su vez fortalece su autoestima para seguir adelante en la carrera.

**Reposicionamiento ante el conocimiento:** Reajustan sus maneras de concebir el conocer, en la secundaria más ligada a la apropiación de certezas y en el nivel superior más asociado a las incertidumbres. Las/os estudiantes que asumen incipientemente que su formación es profesionalizante, toman con un alto grado de responsabilidad a la misma y se comprometen necesariamente en esta posición protagonista, que debería implicar a la/os estudiantes universitaria/os.

En las entrevistas y también durante las cursadas nos encontramos con frases recurrentes de los estudiantes: *“esta materia (o este autor, o este tema) me abrió la cabeza”*; *“la facultad me*



*mostró otro mundo*”, las que sintetizan el reposicionamiento ante el conocimiento que adquieren en el primer año en la universidad. Por otra parte se sienten más activos frente al conocimiento lo que les da confianza en sus posibilidades para no solo afrontar los estudios y graduarse sino también en su futuro desempeño profesional.

**Formar Grupos de estudio:** ésta es también una condición que por un lado está ligada a una cuestión organizativa, para armar cursadas, estudiar, etc.; pero también, otra vez, a una cuestión emocional “apoyarse en el par”. La integración social a través de los grupos de estudio - e inclusive de otros grupos propios de la vida institucional universitaria- les permite la distribución de cargas de tareas, espacios de contención y abordaje de problemas de distinta índole, pero sobre todo los personales que pudieran desmotivar, encuentros con distintas perspectivas sobre los temas de estudio; es decir, son espacios de mutuo reconocimiento y que aportan una valoración positiva de las acciones llevadas a cabo, posibilidades de crítica y mejora, integración personal e institucional.

**Contar con docentes de primer año con determinado perfil:** Las experiencias de aprendizaje vividas como enriquecedoras y fortalecedoras por parte de la/os estudiantes han sido aquellas donde han tenido docentes no solo profundamente comprometida/os con la tarea, sino que además han logrado marcar con claridad dentro de ese compromiso, una posición generosa y humilde por parte de ella/os misma/os, que invita a encauzar las acciones como estudiantes hacia el camino de la autonomía. La/os estudiantes han entendido y experimentado así, de alguna forma, que la humanización de la relación entre docentes y estudiantes es condición necesaria para acercarse “al éxito” en sus propias trayectorias universitarias; más aún, la/os motiva a continuar. Cátedras con docentes comprometidos a la hora de dar sus clases. Coherentes en lo que dicen y hacen con la/os estudiantes.

## CONCLUSIONES

El análisis de los principales factores que han aparecido como favorecedores de las trayectorias pedagógicas en el primer año de la Carrera, nos permiten elaborar las siguientes conclusiones primarias, referidas a la Didáctica del Nivel Superior y a las condiciones institucionales.

Necesitamos generar diseños de propuestas de cátedra que involucren a las/os estudiantes, que generen experiencias con significación teórica, técnica e interpersonal. Que incluyan múltiples saberes, incluso los del sentido común, para poder repensar los conceptos desde una matriz de aprendizaje situado.

Para que el cambio sea real y profundo debe surgir desde adentro del cuerpo de profesores, comprometiendo a la/os profesores en análisis reflexivos y participando en contextos de colaboración. El punto de partida de reflexión sobre las propias prácticas, objetivadas y con instancias de retroalimentación, resulta un paso ineludible. Si a esta situación pueden sumarse la/os estudiantes, se favorece el entorno democrático y se estimula la participación.

Fortalecimiento de la interacción docentes-estudiantes como retroalimentación -lo más constante que sea posible- de las decisiones y acciones llevadas a cabo por la/os actores de las prácticas educativas. Sentirse escuchada/os, registrada/os por la/os docentes resulta para la/os estudiantes una de las formas de contención más elementales. Esto excede las cuestiones de volumen de la matrícula con la que trabajamos; remite básicamente a posiciones frente a la/os estudiantes, comprendida/os como sujetos activa/os del conocimiento y como personas que son nuestra/os pares humanos. Retomando las ideas de Valle, González Cabanach, González, Martínez, Fernández y Pérez (1997) creemos que el acompañamiento de los/as docentes del primer año es de vital importancia. Y este acompañamiento no debe olvidar que lo emocional es muy importante a la hora de formarse como estudiante de nivel superior universitario. El favorecimiento de la autoestima y el brindar espacios donde lo/as estudiantes se conozcan y se reconozcan así mismos como estudiantes universitario/as debe ser moneda corriente en las aulas de la Universidad.

Permitir vislumbrar el sentido de cada materia dentro de la carrera, y de la carrera misma, estableciendo relaciones constantes con otras materias, con las experiencias escolares, con las historias socioculturales de las/os estudiantes. Se diferenciarán así, las configuraciones de linealidad y las de construcción configurada, que resignifica el sentido, relacionando autores, recursos, etc. Uno de los desafíos de la universidad es desprenderse de rasgos de escolarización.

Incorporar las cuestiones de género. La mayoría del alumnado de nuestra materia está compuesto por mujeres. La particularidad de este hecho, se acompaña de una nueva demanda

a la Didáctica. Si bien en la mayoría de las universidades existen centros dedicados al estudio de las problemáticas de género, queda mucho trabajo por hacer para que la presencia de la mujer implique, de manera coherente, revisión de contenidos y de prácticas que permitan la visibilización y el empoderamiento de las mujeres. Esto permitiría a las estudiantes mujeres un lugar de reconocimiento de género como cuestión de partida y un estímulo para reconocerse a sí mismas desde un lugar positivo.

Potenciar el uso de Tecnologías. De común acuerdo aceptamos que estamos viviendo en la “sociedad del conocimiento” donde las ciudadanías se van reconfigurando con las mediaciones tecnológicas. Más allá de las distintas formas, grados y niveles de profundidad de las que participamos tanto estudiantes, como docentes e instituciones al respecto de las dinámicas aludidas, consideramos que dichas mediaciones favorecen la diversificación para la presentación, organización, recreación del conocimiento y luego, para la creación de nuevos contenidos de la enseñanza y los aprendizajes. El aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles en las prácticas educativas -dentro y fuera del aula- potencian la profundidad en los procesos de enseñanza y aprendizajes, favorecen la autonomía y autorregulación de estudiantes, facilitan posiciones de tutoría como docentes. Se erige la necesidad de la integración de saberes, personas, instituciones y recursos, a través de las mediaciones tecnológicas; la necesaria capacitación de todas las personas implicadas y la generación de políticas institucionales que respalden este enfoque educativo flexible.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bach, A. (2015). “Para una didáctica con perspectiva de género”. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.*
- Bombini G., Labeur P. (2017) “Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior”. Buenos Aires: Editorial Biblos.*
- Camilloni, A. (2001). “Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001”. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina, UBA. OPS/OMS. Buenos Aires.*

Camilloni, A. (2010). "La formación de los profesionales en la universidad" en *Revista Gestión Educativa* Vol. 02 N° 02 Universidad Nacional de La Matanza.

Coronado M. y Gómez Boulin, M. (2016). "Orientación, Tutorías y Acompañamiento en Educación Superior, Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas". Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Chiecher, A. (2006). "Autorregulación en estudiantes universitarios. Estudio comparativo en contextos presenciales y virtuales. El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos". En Noveduc, n° 63 Colección Ensayos y Experiencias. Buenos Aires

Figuera, P., Torrado, M. I. y Freixa, M (2015). "Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación". En *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

Glaser, B. y Strauss, A. (2009). "Lecturas de Investigación Cualitativa I". Documento de cátedra de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

Monetti, Elda (2016). "La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de cla-ses". Buenos Aires: Editorial Noveduc.

Monje Álvarez, C. (2011). "Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica". Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Sampieri, R., Collado, C. y Lucio, P. (1991). "Metodología de la Investigación". México: McGrawHill.

## Implementación de un sistema de créditos en el ingreso como promotor de la promoción y predictor del desempeño académico de los estudiantes

- ❖ CAMBIAGGI, VANINA LAURA | vcambaiggi@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ ACOSTA, MARIA SOLEDAD | masoacosta@hotmail.com
- ❖ TERMINIELLO, JONATAN | jterminiello@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ PIOVE, MARCELA LUCRECIA | mpiove@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ ZUCCOLILLI, GUSTAVO OSCAR | guoszucc@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

La Medicina Veterinarias poseen un interés creciente para los graduados de la escuela secundaria y esto se traduce en una carrera con un incremento de la matrícula año a año. Esta tendencia nos obliga a pensar en estrategias que permitan asistir a un mayor número de estudiantes anualmente. Los docentes del primer año consideran que la implicación estudiantil importa, y mucho, y que sobre todo importa durante el crítico primer año, en este sentido se ha diseñado un sistema de evaluación que no sea eliminatorio pero que el aprobado le signifique al estudiante un beneficio/estímulo en los cursos del primer cuatrimestre de la carrera. El presente trabajo pretende evaluar si el sistema de créditos incorporado en el ingreso de la carrera de Medicina Veterinaria, sirve como predictor del desempeño académico de los estudiantes en el curso de Embriología y Anatomía Sistemática. Este curso fue seleccionado porque en encuestas realizadas a los ingresantes lo mencionan como uno de los cursos en los cuales posee menor cantidad de conocimientos previos, lo que implica un desafío mayor para la afiliación intelectual de estudiante. De los datos analizados se desprende que los resultados de las evaluaciones del módulo de Embriología y Anatomía

del curso de inserción a la vida universitaria, sirven como predictor del desempeño del estudiante en el curso de Embriología y Anatomía Sistemática de la carrera de grado de Medicina Veterinaria. Es evidente que los estudiantes que obtuvieron algún tipo de crédito en el ingreso pudieron aprobar o promocionar el curso en mayor porcentaje en comparación con los estudiantes que no obtuvieron crédito. El grupo que no llegó a obtener la calificación mínima de cuatro puntos en la evaluación del ingreso fue el que mostró mayor ausentismo y abandono en el curso de grado. Creemos que el abordaje del primer año reclama un giro. Un viraje de políticas. Así, habría que apuntar a otro objetivo: “una mejor educación” y ya no a amenguar u obturar la deserción. En consecuencia, la retención no debería ser un propósito, sino un resultado. En otros términos, una mejor educación daría la llave de la persistencia. Los programas de retención exitosos se enfocan invariablemente, primero y antes que nada, en la educación de los alumnos, sobre todo durante el primer año, con una mirada trasladada al aula y a los docentes donde el aprendizaje sea el foco sobre la enseñanza. No podemos dejar de resaltar que estos resultados subrayan la importancia del diseño de políticas institucionales tendientes a fortalecer tanto la articulación entre la escuela media y la universidad, como el primer año de los estudios universitarios.

**PALABRAS CLAVE:** Ingreso, Inclusión, Medicina Veterinaria, Evaluación, Desempeño Académico.

## **INTRODUCCIÓN**

Las instituciones Universitarias Argentinas tienen como premisa inexcusable garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso como así también la permanencia de los estudiantes en sus casas de estudio. Sin embargo, pese a las estrategias de ingreso y permanencia que muchas de ellas llevan adelante, la deserción y repitencia en los primeros años es un tema que preocupa hoy a la mayor parte de las universidades argentinas. Los jóvenes ingresantes traen consigo la experiencia de un camino educativo previo tanto formal como informal que tal vez no haya sido uniforme y ecuánime para todos los aspirantes, por lo tanto, deben aprender

dentro de la Universidad el “oficio de estudiante”. Lo cual significa aprender los roles inherentes que el sistema educativo exige dentro de cada institución (Pierella, María Paula 2014).

Casco Miriam (2011) plantea al ingreso como una afiliación y postula diferentes puntos de vista provenientes de la sociología, el interaccionismo y la etnometodología de la educación, enuncia que el investigador francés Alain Coulon propone considerar la entrada a la universidad como un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra. En el sentido que le daría un etnógrafo, ese pasaje exige una iniciación: lo primero que está obligado a hacer un individuo cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante. El proceso se daría en tres tiempos: el tiempo de la alienación (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior); el tiempo del aprendizaje (movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva); y el tiempo de la afiliación (relativo dominio de las reglas institucionales). Si el pasaje es exitoso, el individuo progresa de su condición de novato a la condición de aprendiz, y de ella a la de miembro afiliado (Coulon, 1995).

Las ciencias veterinarias poseen un interés creciente para los graduados de la escuela secundaria y esto se traduce en una carrera con un incremento de la matrícula año a año. El número de aspirantes fue ascendiendo gradualmente en los últimos años pasando de 640 estudiantes en el año 2012 a 823, 872, 901, 947 y 967 en los años 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018 respectivamente.

Esta tendencia nos obliga a pensar en estrategias que permitan asistir a un mayor número de estudiantes anualmente.

Los docentes del primer año en acuerdo con lo planteado por Ezcurra entienden que la implicación estudiantil importa, y mucho, y que sobre todo importa durante el crítico primer año. En particular, en alumnos que trabajan, de tiempo parcial, que tienen responsabilidades familiares y poco tiempo disponible para el estudio. Para ellos, el aula es casi el único lugar donde se encuentran entre sí, con pares, y con los docentes, por lo que el aula resulta decisiva para el progreso del estudiante. Entonces, irrumpe una perspectiva teórica adicional, que coloca al aula como un factor condicionante fundamental del desempeño estudiantil (Ezcurra, 2007).

Según indican datos estadísticos y diagnósticos elaborados en los últimos años la población de estudiantes que estudian Medicina Veterinaria provienen: del interior de la provincia de Buenos Aires (13 %), del gran Buenos Aires (38%), de La Plata, Berisso y Ensenada (35%), de

otras provincias (13%) y de otros países (4%). En cuanto a la edad de los estudiantes el 32% tiene 19 años, y casi un 25% tienen entre 20 y 21 años, el 79% son mujeres y el 44,5% trabajan. En un relevamiento de trabajos de universidades argentinas, Ana María García de Fanelli (2014), refiriéndose a las variables organizacionales, cito algunos trabajos donde se estudió la relación entre los resultados del curso de ingreso o de las asignaturas introductorias de la carrera sobre el rendimiento posterior y el abandono de los estudios. Se observó al respecto que el rendimiento a lo largo del primer año o en los cursos de ingreso es un predictor muy importante de la trayectoria académica posterior del estudiante (Porto 2007).

El presente trabajo pretende evaluar si el sistema de créditos incorporado en el ingreso de la carrera de Medicina Veterinaria, sirve como predictor del desempeño académico de los estudiantes en el curso de Embriología y Anatomía Sistemática. Este curso fue mencionado en encuestas realizadas a los ingresantes como uno de los cursos en los cuales el estudiante posee menor cantidad de conocimientos previos.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **CARACTERÍSTICAS DEL CURSO DE INSERCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA**

Las estrategias de ingreso llevadas adelante para la carrera de Medicina Veterinaria durante los últimos años fueron pensadas a partir de la opinión de los estudiantes, de los docentes participantes, de los consejeros estudiantiles, de la secretaria de asuntos estudiantiles y de la secretaria de asuntos académicos. Los estudiantes realizan una encuesta en la etapa final del curso de inserción a la vida universitaria, las mismas son analizadas y los resultados observados son utilizados para el diseño de las estrategias de ingreso del año posterior.

En consecuencia, a partir del año 2016 se implementó un sistema de evaluación diferente con un sistema de créditos que le servirían al estudiante para acreditar por promoción los cursos del primer cuatrimestre de la carrera. El resultado de desaprobación no genera cambios en la situación académica del estudiante que puede matricularse libremente en todos los cursos del primer cuatrimestre.



El curso de Inserción a la vida universitaria se lleva adelante durante todos los días el mes de febrero y parte de marzo, consta de banda horaria y cada jornada se divide en dos momentos, una primer parte donde se desarrollan encuentros generales con los estudiantes en los cuales se les da la bienvenida y se les informa sobre cuestiones administrativas, de organización de la institución, sobre extensión universitaria, se realizan simulacros de evacuación y se dan normas de seguridad, se informa sobre programas de bienestar estudiantil, charla del área de derechos humanos, se realizan visitas a la biblioteca, al museo de anatomía y al hospital escuela y se imparten una serie de charlas que abarcan las variadas actividades reservadas del título de médico veterinario en las áreas de salud animal, producción y salud pública y bromatología. En la segunda parte de cada uno de los encuentros los ingresantes inician el proceso de cursada de cinco módulos disciplinares: Bioestadística, Biología Celular, Bioquímica, Biofísica y Embriología y Anatomía con el objetivo de poder favorecer la afiliación institucional e intelectual de manera de atravesar lo más rápido posible la dimensión de lo desconocido que es lo que la institución representa para el estudiante ingresante y reemplazarlo por un sentirse reconocidos (Pierella 2014).

Todos los docentes que trabajaron en el curso de Inserción a la vida universitaria en los últimos años, debieron acreditar la asistencia y aprobación de un curso impartido en la institución sobre alfabetización académica. Este curso se diseñó con la precisa intención de disminuir la brecha entre aquello que los docentes esperamos que se logre y los logros reales que el estudiante obtiene, tomando como guía la experiencia de Paula Carlino en su libro *“Escribir, leer y aprender en la universidad”* (Carlino 2006). Esta capacitación más el trabajo permitió generar un vínculo más personalizado entre docentes y estudiantes y un entendimiento por parte del docente de las dificultades con las que se encuentra el estudiante ingresante en esta etapa de su vida universitaria. Entendemos y compartimos la idea de María Paula Pierella, *“Los docentes de los primeros años constituyen actores institucionales claves a considerar en el diseño de políticas de admisión de carácter inclusivo”* (Pierella 2014).

El curso de Inserción a la vida universitaria solo tiene como requisitos de ingreso para poder inscribirse en los cursos del primer cuatrimestre de la carrera, la asistencia al 80% de las clases y la realización de las evaluaciones al final de cada módulo. Las mismas se desarrollaron con diferentes modalidades e instrumentos de evaluación dependiendo del coordinador de cada

módulo. Se llevaron a cabo durante el transcurso de las últimas dos semanas del curso y se contempló un recuperatorio. La nota final de cada módulo se computó como créditos para los cursos correspondientes al primer año de la carrera. Las notas entre 4 y 6, dieron un crédito de 0.5 centésimos para el curso correspondiente. Las notas entre 7 y 10 dieron un crédito de 1 punto para el curso correspondiente. Las evaluaciones con notas menores a 4 se consideraron desaprobadas y no dieron crédito. Estos créditos se utilizaron siempre que la nota final del curso de grado superará los cuatro puntos y no podían utilizarse para alcanzar el puntaje mínimo exigido para la aprobación (4 puntos).

Las dificultades de los estudiantes detectadas por los docentes coinciden con las postuladas por otros autores (Martínez Silvia) en cuanto a problemáticas referidas a la lectura y escritura, tales como: la falta de comprensión lectora de enunciados y consignas, la falta de interpretación de textos, los errores en la jerarquización de las ideas, la escasa actividad lectora, el escaso desarrollo de la competencia para la comunicación oral y escrita (gramática), las dificultades referidas al uso y administración del tiempo, la ausencia de conocimientos básicos, el desaprovechamiento de la clase de consulta, entre otros. Estas carencias que habitualmente se le han atribuido a determinadas orientaciones del secundario o a la procedencia del estudiante, en las investigaciones de los estudiantes de Veterinaria, no muestran correlación entre los indicadores mencionados y el desempeño académico de los estudiantes en el primer año de la carrera de Medicina Veterinaria (Piove y col. 2012).

## **RESULTADOS**

Con la estrategia de ingreso para el ciclo lectivo 2016 se observó que los estudiantes ingresantes habían logrado cierta afiliación académica evidenciada en la adquisición de un lenguaje disciplinar básico que favoreció el desarrollo de las primeras actividades en cada uno de los cursos del primer cuatrimestre de la carrera. El ausente entendido como el estudiante que nunca asistió al curso disminuyó en relación al ciclo lectivo 2015. Sin embargo, no deja de ser una gran preocupación institucional el número de estudiantes ingresantes que abandonan las cursadas del primer cuatrimestre por no haber finalizado sus estudios secundarios.

En el año 2015 la facultad recibió a 845 aspirantes de los cuales solo figuraron en el sistema estadístico como ingresantes 559 estudiantes ya que 291 de ellos no terminaron los estudios secundarios en el período establecido como límite para la UNLP. Es lógico comprender que un estudiante que adeuda materias de la escuela secundaria no encontrará ni el tiempo, ni la motivación para ocuparse de las actividades del curso de inserción y de los cursos del primer cuatrimestre que comienzan a mediados del mes de marzo. Esta coyuntura que afecta a un 30-34% de los estudiantes aspirantes se presenta como muy complicada para los cursos del primer cuatrimestre del plan de estudios.

Del análisis de los ciclos lectivos 2016, 2017 y 2018 (ver tabla 1), se puede observar claramente que un 19% de los estudiantes que se inscriben a la carrera de Medicina Veterinaria no asisten nunca o abandonan en el transcurso del curso de ingreso.

El porcentaje de aprobados y desaprobados varió en los diferentes ciclos lectivos, mientras que el porcentaje de estudiantes ingresantes (aquellos que cumplieron con los requisitos del ingreso y completaron la documentación necesaria para inscribirse en la universidad) correspondió a un porcentaje entre el 54-60% de los aspirantes en los ciclos lectivos 2016 y 2017. Por la altura del año, aún falta el cierre del ciclo 2018 pero si la tendencia continúa podríamos hablar de 570 (60% de los aspirantes) estudiantes ingresantes aproximadamente.

**Tabla 1. Tabla de datos de los ingresantes de los ciclos lectivos 2016, 2017 y 2018**

CATEGORÍA	2016	2017	2018
ASPIRANTES	899	904	947
AUSENTE/ABANDONO	174 (19%)	178 (19%)	181(19%)
APROBADOS	352 (48,5%)	247 (34%)	202 (26,4%)
DESAPROBADOS	373 (51%)	479 (66%)	563 (73%)
INGRESANTES	537 (60%)	490 (54%)	-----

La tabla muestra el número de estudiantes agrupados según las diferentes categorías: **ASPIRANTES:** son todos aquellos estudiantes que comienzan el curso de inserción a la vida universitaria, que figuran en el SIU Guaraní, pero que pueden no haber completado la totalidad de la documentación requerida.

**AUSENTE O ABANDONO:** estudiantes que nunca asistieron o no cumplieron con el porcentaje de asistencia mínimo.

**APROBADOS:** estudiantes que obtuvieron una calificación mayor a los cuatro puntos.

**DESAPROBADOS:** estudiantes que obtuvieron una calificación inferior a los cuatro puntos.

**INGRESANTES:** estudiantes que cumplieron con los requisitos del ingreso y completaron la documentación necesaria para inscribirse en la universidad.

En cuanto al impacto del crédito del Ingreso en el curso de Embriología y Anatomía Sistemática (ver tabla 2), se puede observar que de los estudiantes que obtuvieron un punto de crédito en el ciclo lectivo 2016, el 28% promocionaron el curso y el 11% aprobaron la cursada (39%). Mientras que en el 2017 el 34% promocionaron y el 15% aprobaron la cursada (49%).

El mayor porcentaje de ausentes y abandonos se observa en el grupo que no obtuvo ningún crédito en el ingreso llegando a un porcentaje total del 69% y 79% para los años 2016 y 2017.

El grupo de estudiantes que obtuvieron 0,5 créditos en ambos años mostraron un porcentaje del 48-50% entre los ausentes y abandonos para los dos ciclos lectivos. Este grupo también evidencia el mayor porcentaje de insuficientes en comparación con los otros dos grupos. Del seguimiento de este grupo se desprende que el 40% de estos estudiantes desaprueban el primer parcial o abandonan alrededor de las cuatro primeras actividades o no asisten nunca (ausentes).

**Tabla 2. Relación entre el crédito del ingreso y el desempeño del estudiante en el curso de grado de Embriología y Anatomía Sistemática en los años 2016 y 2017.**

CRÉDITO	2016					2017				
	Aus.	Abandono	Regular	Promoción	Insuf.	Aus.	Abandono	Regular	Promoción	Insuf.
0	70 (19%)	193 (54%)	4 (1%)	1 (0,3%)	105 (30%)	112 (23%)	268 (56%)	12 (2,5%)	1 (0,2%)	86 (18%)
0,5	26 (10%)	93 (38%)	14 (6%)	11 (5%)	102 (42%)	25 (14%)	63 (36%)	19 (11%)	10 (6%)	56 (32%)
1	10 (9%)	16 (15%)	12 (11%)	30 (28%)	38 (36%)	4 (5%)	18 (24%)	11 (15%)	25 (34%)	16 (21%)

La tabla muestra a los estudiantes de las cohortes 2016 y 2017. Se analizaron las siguientes categorías:

**AUSENTE:** estudiantes que se inscribieron y nunca asistieron (0% asistencia)

**ABANDONO:** estudiantes que realizaron algún transito pero no llegaron a rendir algún parcial.

**REGULAR:** estudiantes que obtuvieron una calificación mayor a los cuatro puntos (aprobado).

**INSUFICIENTE:** estudiantes que obtuvieron una calificación inferior a los cuatro puntos (desaprobado).

**PROMOCIÓN:** estudiantes que obtuvieron una calificación igual o superior a 7 en el promedio de las evaluaciones.

## CONCLUSIONES

De los datos analizados se desprende que los resultados de las evaluaciones obligatorias pero no eliminatorias del módulo de Embriología y Anatomía del curso de inserción a la vida universitaria, sirven como predictor del desempeño del estudiante en el curso de Embriología y Anatomía Sistemática de la carrera de grado de Medicina Veterinaria. Es evidente que los estudiantes que obtuvieron algún tipo de crédito en el ingreso pudieron aprobar o promocionar el curso en mayor porcentaje en comparación con los estudiantes que no obtuvieron crédito. El grupo que no llegó a obtener la calificación mínima de cuatro puntos en la evaluación del ingreso (grupo: o crédito) fue el que mostró mayor ausentismo y abandono. Esta información coincide con lo manifestado por Porto en el año 2007, donde se observó al respecto que el rendimiento a lo largo del primer año o en los cursos de ingreso es un predictor muy importante de la trayectoria académica posterior del estudiante (Porto 2007). Los resultados que se presentan corresponden solo al módulo de ingreso y al curso de Embriología y Anatomía Sistemática de la carrera de Medicina Veterinaria, quedando pendiente la comparación del desempeño de los estudiantes en los demás cursos (Bioestadística, Biología Celular, Biofísica y Bioquímica). Estos resultados no pueden generalizarse para otras pruebas, carreras o universidades. También plantean la necesidad de ser muy cuidadosos en el diseño e interpretación de los resultados de pruebas de evaluación

tomadas en cursos de ingreso. El diseño de las evaluaciones a cargo de los coordinadores de cada módulo del ingreso es revisado año a año e intentan reflejar un nivel de exigencia similar al de los cursos de la carrera de grado.

El curso de Inserción a la vida universitaria en su diseño entiende que si afiliarse significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico, será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria (Coulon, 1995: 211). En este sentido, en el curso de Inserción a la vida universitaria, se plantean dos momentos para cada una de las jornadas: un primer momento que estimula la afiliación institucional (charlas y visitas) y un segundo momento relacionado con los disciplinarios que estimula la afiliación intelectual (5 módulos disciplinares).

El desenvolvimiento de estos dos subprocesos no es necesariamente simultáneo: puede ocurrir que el ingresante supere las “pruebas” que le impone la dimensión institucional sin haber podido sortear la etapa de alienación en lo intelectual. La diferencia cronológica entre los dos tipos de afiliación explicaría la presencia en primer año de un nutrido grupo de “estudiantes fantasmas”, es decir, visibles en lo administrativo e invisibles en lo pedagógico (Legendre, 2003), situación que también ocurre en la carrera de Medicina Veterinaria.

El ingreso universitario irrestricto (sin examen de admisión) carece de un sistema de selección previa de los estudiantes, pero en realidad realiza un proceso de selección largo que expulsa, después de varios años, a aquellos estudiantes que no logran afiliarse y progresar en sus estudios. En este modelo, una consecuencia previsible es el incremento progresivo de la matrícula de los cursos de los primeros años. Esto trae aparejado como consecuencia nociva, que los docentes de los primeros cursos cada vez tienen a su cargo mayor número de estudiantes y esta modificación de la relación docente/alumno favorece el anonimato del estudiante y posterga su compromiso con la institución. De esta forma, se ingresa en un círculo vicioso que se transforma en una situación crítica para la institución educativa: mayor

abandono y desaprobación del curso, al año siguiente se traduce en una mayor matrícula y esto se incrementa matemáticamente cada año.

El trabajo de aula con un número reducido de estudiantes (30-35) se ha mostrado como el mejor sistema para motivar el aprendizaje de conocimientos y la adquisición de competencias, este es el camino que debemos seguir si pretendemos generar una educación universitaria inclusiva y con calidad donde el estudiante pueda generar un vínculo espiritual con su docente como principal factor motivador.

El análisis de la producción científica en ciencias sociales sobre rendimiento académico y abandono en las universidades argentinas muestra que, entre sus principales determinantes, se encuentran los factores individuales, centralmente vinculados con el capital cultural y social de los estudiantes (especialmente, la formación académica previa y la educación de los padres), el género (mejor rendimiento las mujeres) y la actividad económica de los alumnos. Estos trabajos también han revelado que estas características personales de los estudiantes y de su entorno social, impactan sobre el rendimiento académico en el primer año y éste, a su vez, constituye buen predictor del éxito posterior. Estos resultados subrayan la importancia del diseño de políticas institucionales tendientes a fortalecer tanto la articulación entre la escuela media y la universidad, como el primer año de los estudios universitarios. (García de Fanelli 2014).

En relación al abandono, Tinto (1975) realiza dos distinciones importantes a la hora de armar indicadores. En primer lugar, señala que se debe distinguir entre el abandono forzoso, debido a problemas en el rendimiento académico, de aquel que responde a decisiones voluntarias. Al respecto Tinto destaca que este último suele ocurrir entre estudiantes con muy buen rendimiento académico pero disconformes con la carrera o la institución. En segundo lugar, hay que diferenciar entre el abandono definitivo del transitorio y del que supone transferencia a otra carrera o universidad. Si bien las distinciones marcadas por Tinto son de alta relevancia para explicar los factores que se asocian con estos tipos de abandono, normalmente los investigadores no cuentan en la Argentina con datos que le permitan medir su peso relativo. Entre las definiciones de abandono universitario empleadas en la Argentina, encontramos que en aquellos casos en los cuales se realiza el seguimiento de una o más cohortes de ingresantes por un plazo al menos igual o mayor a la duración formal de las carreras, se operacionaliza este concepto como la proporción de los ingresantes que no se han graduado ni continúan

estudiando respecto del total de la cohorte. En otros casos, se considera que una estudiante abandonó si no tiene actividad académica por un número determinado de períodos.

Este último párrafo y los diferentes enunciados presentados en este trabajo nos invita a reflexionar sobre la importancia y la necesidad de comenzar en el corto plazo a dialogar entre la educación media y la superior para favorecer el tránsito del estudiante y evitar conflictos de índole personal y social de aquellos interesados en ingresar a la educación universitaria. También es central la producción de información sobre estas cuestiones y de encuestas longitudinales que permitan seguir una cohorte de jóvenes desde el nivel medio hasta la probable adquisición de un título universitario (García de Fanelli 2014).

Como reflexión final y en coincidencia con otros autores, creemos que el abordaje del primer año reclama un giro. Un viraje de políticas. Así, habría que apuntar a otro objetivo: “una mejor educación” –y ya no a amenguar u obturar la deserción. O sea, la retención no debería ser un propósito, sino un resultado (Crissman y Upcraft, 2005). En otros términos, una mejor educación daría la llave de la persistencia. Por eso, Tinto (2006b) arguye que los programas de retención exitosos se enfocan invariablemente, primero y antes que nada, en la educación de los alumnos, sobre todo durante el primer año, con una mirada trasladada al aula y a los docentes donde el aprendizaje sea el foco sobre la enseñanza (Ezcurra 2007).

## BIBLIOGRAFÍA

- Carlino, P. (2005). *“Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica ISBN: 9505576536.
- Casco, M. (2011). *“Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad”*. *Coherencia*, [S.l.], v. 6, n. 11, p. 233-260. ISSN 2539-1208.
- Coulon, A. (1995). *“Etnometodología y educación”*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Crissman, J. y Lee Upcraft (2005). *“The keys to first-year student persistente”*, en Upcraft M. Lee, John N. Gardner, Betsy O. Barefoot & Associates.
- Ezcurra, A. (2007). *“Cuadernos Pedagogía Universitaria 2: Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”*. São Paulo. Próreitoria de Graduação Universidade de São Paulo.



García de Fanelli, A. (2014). "Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina". *RAES ISSN 1852-8171 Año 6 Número 8*.

Legendre, F. (2003). "Les étudiants fantomes. Les sorties précoces de l'université Paris 8". En: *Revue Carrefours de l'éducation* 16.

Matas Terrón, A. (2012). "Evaluación de los aprendizajes. Universidad de Málaga". En Beltrán, J.F., Conradi, M., Gutiérrez, J.J. y Rodríguez, M. Eds. *Nuevos estándares en la innovación docente en Historia Natural. Actas del I Congreso de innovación docente universitaria en Historia Natural*. 473 pp. Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla. Sevilla.

Pierella, M. P. (2014). "El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional". México: Universidades.

Piove, M.L., Sánchez, H.L., Silva, L., Cambiaggi, V.L., y Zuccolilli, G.O. (2012). "El perfil del alumno del curso de Anatomía I de la carrera de Ciencias Veterinarias. Algunas consideraciones". *Actas del IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales*. (pp. 1105-1111). Argentina: Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0875-9.

Porto, A. (2007). "Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios". En Porto, A. (ed). "Mecanismos de admisión y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Estudio comparativo para estudiantes de Ciencias Económicas" pp. 7-18. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

Tinto, V. (1975). "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research". *Review of Educational Research* 45 (1), pp. 89-125.

Tinto, V. (2006b). "Educational communities and student success in the first year of university" Monash University, Australia.

## El ingreso a las carreras de inglés: la materia Introducción a la Lengua Inglesa

- ❖ **BAUM, GRACIELA** | [gracielabaum@gmail.com](mailto:gracielabaum@gmail.com)
- ❖ **PELUFFO, MERCEDES** | [mercedesvpeluffo@gmail.com](mailto:mercedesvpeluffo@gmail.com)
- ❖ **ROSICA, PAOLA** | [paolarosica@gmail.com](mailto:paolarosica@gmail.com)
- ❖ **VERNET, MERCEDES** | [mervernet5@gmail.com](mailto:mervernet5@gmail.com)

**Universidad Nacional de La Plata, Argentina.**

### RESUMEN

Revisamos los modos en que históricamente el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE de aquí en más) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP de aquí en más) pensó y diseñó el ingreso a las carreras de inglés y específicamente desde la sanción de la Ley de Educación Superior (LES de aquí en más) en 1995. Identificamos las diferencias en las estrategias de ingreso aplicadas en otras carreras dentro de la Unidad Académica y encontramos -al interior de dicho Departamento- una modalidad restrictiva solapada que se reprodujo a partir de tradiciones eurocéntricas y nativistas fuertemente naturalizadas, y que si bien fue reformulada en términos políticamente más correctos no fue descartada sino hasta 2016.

A partir de la creación de la materia Introducción a la lengua inglesa (ILI de aquí en más) en 2016, nos convoca la idea -ya vigente en el entorno global de la FaHCE y de la UNLP- de que la variable de ajuste en el ingreso no puede ser académica -aquello de los lenguajes disciplinares que el/la estudiante aún y casi lógicamente no sabe. Por el contrario, es necesario promover el acceso y la permanencia mediante estrategias de contención. La materia ILI entiende que los diversos modos de conocer y de conocimientos deben encontrar su espacio de posibilidad ontológica y

filosófica en la universidad para expresarse desde perspectivas verbales, multisemióticas, encarnadas. Conocimientos aprehendidos y producidos desde subjetividades dinámicas, académicas, biográficas, de praxis constitutiva y de cultura popular. Nos propusimos entonces en el entorno de la materia poner en diálogo la relevancia sociocultural implicada en la enseñanza decolonial situada de la lengua inglesa como lengua-otra desde saberes que genealógicamente se inscriben en la identidad del/la estudiante y constituyen su sentido histórico. En este contexto, los materiales didácticos decoloniales situados diseñados ad hoc aparecen como artefactos culturales para promover aprendizajes y como instrumentos para develar y decolonizar discursos y prácticas hegemónicas. Es esa la razón de su centralidad en la materia.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión, Dispositivo de Contención, Andamiaje Instruccional, Pedagogía Decolonial Situada, Material Didáctico Decolonial Situado, Inglés Lengua-Otra (IL-O)

## INTRODUCCIÓN

Para entamar una breve revisión histórica que nos permita reconstruir el trazado de las instancias de ingreso que nos interesan aquí, recurrimos a Montenegro (2017) cuyo artículo *“La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata, 1995-2015”*, echa luz sobre los modos en que se configuraron las estrategias de ingreso a partir de la LES. La LES, sancionada y promulgada en 1995, permite a las Facultades –antes lo hacían las Universidades- definir sus regímenes de admisión. Esta mayor autonomía institucional provoca una proliferación de posicionamientos ideológicos, teóricos, y hasta administrativos que se operativizan en políticas de ingreso hiperdiversificadas tanto inter como intrainstitucionalmente, como lo manifiesta Montenegro (2017, p.2) al referirse a la heterogeneidad de modalidades, desde las más flexibles e introductorias hasta las más fuertemente evaluativas y exclusivas. En este último orden y generando un recorte al interior de la FaHCE y de las Carreras de Lenguas Modernas, Montenegro sostiene: *“el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, como veremos más adelante, optó por un sistema de “evaluación con prueba”, instancia que define el inicio o no de las cursadas de las materias*

*específicas del primer año, aunque sin restricción para las asignaturas curriculares en castellano como alumnos regulares.”*

En los años 90 –con la apertura intelectual y académica que conllevara el retorno a la democracia- nos encontramos con la masificación en el ingreso a dos de las carreras de la FaHCE -Psicología y Educación Física- razón por la cual se aborda en el año 1991 el diseño de un curso introductorio para cada una de ellas. Este curso ya da cuenta de la necesidad de entablar un diálogo con los factores internos –y no sólo con los externos- que explican el sostenido desgranamiento. A partir de ese año en adelante surgen programas que procuran acompañar a los estudiantes que no logran cumplir con los objetivos: el POS (Plan de Orientación y Seguimiento) en 1984 y luego el PEOE (Programa de Equiparación de Oportunidades Educativas) dependiente del nivel central (op. cit. p. 6).

En referencia al Departamento de Lengua y Literaturas Modernas, Montenegro refiere: *“Por su parte, en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, la Estrategia de Ingreso era diseñada e implementada por el Departamento docente y financiado por la Facultad. Los alumnos debían presentar una Prueba de Ubicación lingüística correspondiente al idioma respectivo (inglés o francés). El ingreso en ese Departamento se alejaba de los objetivos planteados en los anteriores casos, dado que los estudiantes debían acreditar un nivel de dominio de la lengua para poder cursar las materias específicas. Quienes desaprobaban podían cursar algunas materias en castellano y debían inscribirse en el “Curso de Consolidación de Inglés”.* Uno de los testimonios relevados, indicó que en la carrera de Inglés existió una *“impronta muy fuerte”* acerca de la necesidad de *“conocimiento”* y *“nivel de la lengua”*. Para los entrevistados, esta connotación ha sido mantenida durante el período de nuestra investigación, a pesar de los cambios introducidos en la etapa siguiente.” (op. cit. p.6).

Esta etapa es la de los años 2000, cuando la FaHCE plantea políticas de ingreso claramente tendientes a la inclusión y a la permanencia de los estudiantes y a la naturaleza disciplinar aunque introductoria de los dispositivos de ingreso a las diversas carreras. Esta raigambre disciplinar de los currículos de ingreso se entiende como una primera aproximación a los lenguajes de las disciplinas, un primer acercamiento a lo que se define como una instancia de participación periférica legítima en la comunidad de práctica a la que están ingresando y en la que están inscribiendo su membresía (Wegner, 1998, 2007).

Este escueto recorrido por los últimos años de los dispositivos de ingreso a la FaHCE da cuenta de una creciente preocupación por la inclusión, la contención y la permanencia de los estudiantes. Asimismo, por el escalonamiento y articulación de los contenidos curriculares atento a acompañar el ingreso al primer año de las carreras de esta Unidad Académica.

Finalmente, repasa Montenegro: *“la cuestión de la exigencia de un nivel del idioma también daría cuenta de las formas en que la disciplina contribuye a la formación requerida para el desempeño profesional. Esta variable introduce nuevas tensiones en el proceso de definición de una política: el mercado laboral demandaría profesionales con alto nivel de dominio de una lengua extranjera que podría quedar asociado a una política de ingreso selectiva y restrictiva; mientras que, la Facultad plantea estrategias y modalidades que permitan el ingreso a ese tipo de carreras, aún para aquellos estudiantes que no hubieran alcanzado la suficiente formación previa del idioma, con antelación a su ingreso a la carrera de grado.”* (op.cit. p.11).

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La materia III se instanció como respuesta urgente a una situación coyuntural emergente que no admitía mayor postergación. Entendemos ésta como una urgencia en el contexto democrático y de democratización del acceso a los saberes que ha atravesado –como vimos- y atraviesa las políticas de ingreso de la FaHCE crecientemente desde los años 90.

La precariedad de la situación de lxs estudiantes no ingresantes a las materias de inglés –a la que calificamos como periférica, o -a lo sumo- como liminal, ponía en evidencia un sesgo anglocéntrico, nativista y elitista que asumía como condición sine qua non para el ingreso “real” un dominio de saberes que sólo podían ser adquiridos por fuera del sistema de la educación secundaria pública. Favorecía a los favorecidos y castigaba en una especie de “limbo” académico (el PEOE y sus etapas) a los socio-económicamente desfavorecidos.

La materia III se instaló entonces en las discusiones de la Comisión de plan de estudios del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas y se acordaron contenidos y objetivos mínimos que orientaran la configuración de la materia. En 2015 se anticipó su incorporación al próximo plan de estudios –aún en proceso de discusión- mediante la aprobación del Consejo Directivo.

Luego de transcurrida la etapa de selección docente y conformación de la cátedra, y al pensar la materia en términos más concretos, entendimos que –dada la población que recibiríamos- debíamos dialogar con esos lugares de proveniencia y enunciación que se constituían en la última huella académica en la biografía escolar de lxs estudiantes ingresantes.

Concebimos entonces la materia como un espacio -con identidad y entidad propia- de formación e interlocución entre la Escuela Secundaria y la Universidad –y sus correspondientes culturas. Partimos entonces de tres configuraciones académicas particulares y una supra configuración puestas en relación, a saber.

- a. Una supra configuración que determina socio-históricamente los discursos y prácticas circulantes, las ideologías y los marcos macro-políticos.
- b. Una configuración académica de partida: la Escuela Secundaria
- c. Una configuración académica de llegada o meta: la Universidad
- d. Una configuración académica intermedia con características de a y b y propias: la Materia

Introducción a la Lengua Inglesa. Tanto b, c, y d comportan mesosistemas que interactúan con el microsistema del/la estudiante y su marco nuclear de referencia.

La configuración que trazamos en primer lugar (a) se emplaza como los macro y cronosistemas de Bronfenbrenner (2005) dado que instancia las condiciones de producción y circulación de conocimientos en un momento socio-histórico dado y según las coordenadas que atraviesan los contextos geopolíticos sincrónica y diacrónicamente.

En (b) nos encontramos con el/la estudiante egresante de la Escuela Secundaria quien está evolutivamente cursando su adolescencia lo cual nos permite definirlo genotípica, fenotípica y socioculturalmente en términos de sus estructuras cognitivas, sus sistemas afectivos y sus procesos de socialización. Esto implica la creciente capacidad de operaciones de pensamiento estratégico, racional, auto-determinado y crítico, aunque siempre en función de los rasgos contextuales que enmarcan sus acciones.

En relación a (c) –la configuración dada por la Universidad- podemos decir que el/la estudiante ingresante porta los rasgos cognitivo-evolutivos de su rol anterior pero inicia un recorrido donde el desarrollo de la función simbólica y el uso de artefactos semióticos secundarios

deberán adaptarse al nuevo contexto. Sin embargo, la heterogeneidad inherente a biografías escolares diversas y modos dispares de aprender, definen el capital intelectual de cada estudiante y demandan un abordaje diferenciado. En el caso particular de las carreras de inglés existe una especificidad que desarrollamos en relación a (d) -III- en tanto:

1. A la heterogeneidad natural derivada de la diversidad de los contextos de procedencia del colectivo del alumnado y a los recorridos académicos personales, se asocia una heterogeneidad adquirida derivada de entornos físicos y/o simbólicos diferenciables de los de las instituciones escolares. Esta segunda forma de heterogeneidad se define y es definida por el conocimiento previo específico en el ámbito de la lengua “otra”, con que el/la alumnx se posiciona como ingresante. Este fenómeno singular evidencia la necesidad de un instrumento para acercarse a tal diversidad inicial de modo que se garanticen las condiciones de accesibilidad a y permanencia en el sistema, en consonancia con el objetivo de orden superior de genuina transversalización y democratización del derecho a la educación en todos sus niveles.

2. A las demandas y desafíos contextuales se agrega la dificultad de pensar la lengua-otra (Baum, 2018) polivalentemente, esto es,

- Como medio para la apropiación del cuerpo de nociones y conceptos durante la enseñanza.
- Como andamio para la construcción de nuevos conocimientos ligados a ella o sobre ella.
- Como fin en sí misma, dada la especificidad disciplinar.
- Como constructo identitario y socio-cultural y locus de agencialidad discursiva del sujeto y de la/del sujeto-estudiante desde una perspectiva situada, decolonial y crítica –según nuestro abordaje.

Encontramos que era preciso generar un dispositivo específico que respondiera a las condiciones iniciales referidas y funcionara como sistema de contención pedagógico del alumnado y como mecanismo de andamiaje instruccional.

En tanto sistema de contención, tal dispositivo porta los rasgos necesarios ya que es de carácter anual, se sustancia en una modalidad eminentemente práctica, se compone de una planta docente lo suficientemente numerosa (14 profesores) como para atender a la heterogeneidad inicial antes mencionada y habilita un recorrido amplio en el rango de proficiencia. En tanto mecanismo de andamiaje instruccional, se operativiza a través de una pedagogía de corte decolonial y de la producción de insumos didácticos ad hoc.

Los insumos didácticos cobran singular relevancia en el dictado de la materia y son el resultado de procesos de intervención y diseño por parte del equipo docente, según enfoques basados en tareas, en la conciencia crítica de los géneros discursivos, y en la enseñanza de contenidos críticos. El planteo metodológico les confiere organicidad, coherencia interna y estabilidad en tanto insumos por lo cual son referidos como materiales didácticos decoloniales situados ad hoc (Baum, 2018)

El currículum de la materia se basa en contenidos enlazados temáticamente y agrupados en recorridos. Hemos denominado “recorridos” a lo que en los libros de texto suele llamarse “unidades” o “módulos” dado que los pensamos y entendemos como procesos de apropiación en los que el aprendizaje emerge del “andar el camino” de modos propios, identitarios, culturales de cada alumno -con sus marchas y contramarchas- antes que de llegar a un punto abstracto y monológico. El diseño de los materiales promueve el desarrollo de las competencias comunicativas desde la lectura, la escritura, la oralidad y la lengua en uso, y al hacerlo mediante espacios de pensamiento dialógicos y críticos, se inscribe claramente en el marco pedagógico decolonial situado de la materia.

A modo de ejemplo, narramos algunas de las tareas que componen dichos recorridos:

El **recorrido 1, *Languages (Lenguas)***, aborda temáticas relacionadas a las lenguas del mundo. A través de diversas tareas se reflexiona sobre el rol geopolítico del inglés como instrumento colonial en el pasado y en el presente. Se aborda también la complejidad lingüística del Paraguay como locus de empoderamiento enunciativo. Asimismo, se visibiliza la muerte -en tantos casos- y -en tantos otros- la lucha por sobrevivir de las lenguas originarias en el actual territorio de nuestro país. En este contexto, se propone la lectura de un artículo de La Gaceta titulado “America’s discovery was a massacre” (“El descubrimiento de América fue una



masacre”)<sup>151</sup>. El mismo invita a diferentes tareas de comprensión lectora, a la elaboración de una nube semántica que conglomere el léxico como estrategia de concientización, y al análisis de las comillas como recurso retórico intra e intertextual que habilite desnaturalizar y desambiguar la palabra. Estas tareas pretenden acompañar el pensar la lengua inglesa como lengua-otra. Entre las cuestiones que se focalizan y anclan en la historia local, el artículo lleva a cabo un breve repaso de los nombres que ha recibido el 12 de octubre en Argentina. Así, dos proyectos se desprenden casi naturalmente: en primer lugar, un trabajo grupal de investigación y exposición sobre lenguas aborígenes latinoamericanas; y –en un segundo momento- una actividad colaborativa para pensar, decidir y proponer un nuevo nombre para el 12 de octubre. Utilizando la herramienta de Google Poll cada comisión vota internamente el nombre más representativo; luego este nombre participa de una nueva elección inter-comisiones, y finalmente todos los estudiantes y profesores consensúan el nombre más apropiado. Esta secuencia revela estudiantes involucrados en una tarea significativa desde una perspectiva situada, decolonial y crítica.

El *eje temático del recorrido 2, Languages and Identities (Lenguas e Identidades)* pone de manifiesto la estrecha vinculación entre las lenguas y las identidades múltiples constitutivas de los sujetos, quienes las construyen a partir de las relaciones con los otros en un contexto familiar, social, cultural y político determinado. Los estudiantes analizan, entre otros aspectos, las problemáticas de inmigrantes y/o sus descendientes en los nuevos contextos lingüísticos y culturales tanto en textos de no ficción (artículo periodístico sobre Sandra Cisneros y autobiografía de Richard Rodríguez) como de ficción (“Woman Hollering Creek”). Para el acercamiento a este último texto, las tareas diseñadas buscan dirigir la mirada sobre las mujeres y la libertad que pueden o no ejercer en la toma de sus decisiones frente a la presencia opresiva de los hombres en sus vidas. Las tareas entonces pretenden visibilizar y desnaturalizar el patriarcado, y la lengua permite a los estudiantes leer, nombrar, decir y contestar estos fenómenos, todo lo cual andamia sólidamente el desarrollo de sus competencias comunicativas y de pensamiento de orden superior.

El *eje temático del tercer y último recorrido* de ILI está estrechamente relacionado con cuestiones de la historia y la memoria recientes ya que se centra en las últimas dictaduras de Chile y Argentina. En este marco, los insumos seleccionados incluyen artículos periodísticos de diversas fuentes, videos, cuentos cortos, novelas y películas, entre otros. A partir de tareas los estudiantes trabajan la lengua en uso, desarrollan estrategias y habilidades académicas diversas tales como la confección de líneas de tiempo, la comprensión y reformulación de información, la identificación y transferencia de información en el macro contexto socio-histórico de referencia.

Cabe destacar también que uno de los contenidos mínimos de la materia es la producción de narraciones breves. Con este objetivo, la inclusión analítica de cuentos cortos y novelas en los recorridos y talleres nos permite abordar el género discursivo con lxs estudiantes, quienes -a partir y a través de ciclos de (re)escritura- logran construir sus propias narraciones adecuadamente. Una de las novelas elegidas por su relevancia es *La casa de los Conejos* de Laura Alcoba, que -si bien los estudiantes leen completa en su versión en inglés para el examen final- ya el recorrido 3 anticipa su abordaje desde un análisis de rasgos paralingüísticos, lectura del prólogo y del capítulo 1. Las tareas diseñadas apuntan a elaborar y actualizar esa relevancia críticamente, situando al narrador, los personajes y el conflicto en el contexto geo-socio-histórico. Finalmente, la tarea de producción escrita se presenta enmarcada en el Proyecto Desaparecidos que a través de su página invita a los lectores o visitantes a colaborar con sus propios cuentos. Esta secuencia de tareas brinda a lxs estudiantes la posibilidad de manifestar, escuchar y reflexionar sobre su propia voz y las voces de otrxs, al tiempo que desarrolla su conciencia lingüística, discursiva, y metalingüística.

Como hemos visto, en este amplio entramado las claves para la formación se montan en la noción de relevancia socio-cultural en tanto plataforma impactada por una doble significación: base de trabajo y conjunto de principios éticos. Entendemos así con Miguel Cortez (Barrio Pueblo Nuevo, Venezuela) que resulta esencial, para instanciar dicha relevancia socio-cultural, la democratización de la historia en tanto la centralidad de la historia local permite abreviar las brechas generacionales.

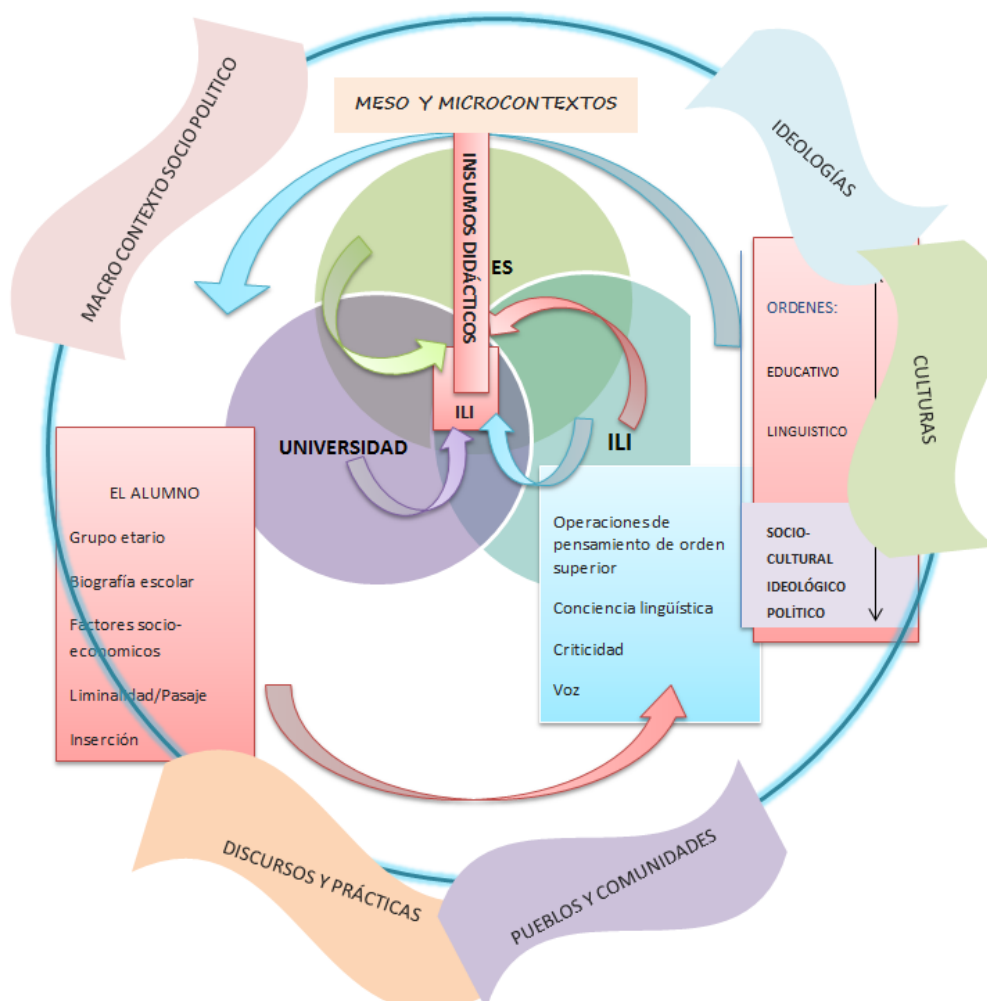
Nos proponemos también incorporar a nuestra labor las concepciones de educación popular y de conocimientos, dada la necesidad de producir desde las bases -como lo expone Mignolo

(2009)- contenidos que se expresen en nuevos conocimientos emancipatorios y términos que reformulen los modos en que estos conocimientos emancipatorios se producen. De este modo el foco se desplaza hacia los sujetos de construcción de conocimientos a fin de superar la colonialidad epistémica. Esto es, la palabra divorciada del mundo que produce un tipo de conocimiento escrito, conceptual, abstracto, individual, frecuentemente masculinizado, occidentalizado e imbuido de determinados contenidos. Es interés de la cátedra ILLI aportar a la construcción de conocimientos que permitan subvertir órdenes de discurso y prácticas sociales prevalentes instalando un paradigma latinoamericanista de apropiación desde los márgenes socioculturales en que los sujetos puedan desplegar sus conocimientos plurales: académicos, afectivos, encarnados, vividos. Vivos.

Es por esto que en el ámbito disciplinar adherimos a las Pedagogías críticas y decoloniales que definen sujetos de aprendizaje de la lengua-otra no sujetados sino críticos, reflexivos y autónomos, pedagogías emancipatorias que reponen ideas originadas en la cultura popular y en los movimientos sociales (Motta y Cole, 2013); a las pedagogías basadas en la conciencia crítica de los géneros discursivos (Devitt, 2009); al aprendizaje basado en tareas -en tanto resolución de problemas- (Ellis, 2016, 2018) y en contenidos críticos (Mei Yi, 2008).

Dada nuestra raigambre académica, portamos líneas de reflexión lingüística de cuño funcionalista/socio-etno-pragmático (Halliday, 1989, 1994; Hasan, 1984, 1989; Huffman, 2017).

El siguiente constructo (Ilustración 1) explica y resume la matriz teórica de la materia:



## CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, entendemos la incorporación de la Materia ILI como parte de las políticas de inclusión, contención y retención de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, es decir, como un componente dentro del andamiaje pensado para garantizar el acceso y la permanencia de lxs estudiantes ingresantes a la universidad pública. En este contexto, creemos en el valor de abordajes contextuales que visibilicen los márgenes, desnaturalicen rumbos legitimados, y construyan otros pluriversales; de pedagogías críticas decoloniales cuyo aporte en términos de relevancia socio-cultural revele nuevos modos de aprender la lengua-otra desde la idiosincracia, la historia, y las venas abiertas que nos son

propias. Pensamos esta materia como una construcción territorial intersubjetiva concreta y simbólica que contenga e interpele a lxs estudiantes de modos sensibles y ostensibles en tanto sujetos sociales, políticos y académicos comprometidos con la realidad latinoamericana.

## BIBLIOGRAFÍA

Acheraïou, A. (2011). "Questioning Hybridity, Postcolonialism and Globalization". *Palgrave Macmillan: UK. (Part II. pp. 163 – 178).*

Akbari, R. (2008). "Postmethod Discourse and Practice". *TESOL QUARTERLY. 42:4.*

Andreotti, V. (2011). "Actionable Postcolonial theory in Education". *NY: Palgrave Macmillan (pp. 13-24; 85-161; 175-190).*

Anwei, F. and M. Byram (2002). "Authenticity in College English Textbooks - an Intercultural Perspective" *RELC Journal 33; 2: 58-84.*

Baum, G. (2016). "Problemáticas y reflexiones en torno a los materiales de enseñanza de inglés lengua extranjera". Ponencia presentada en las III Jornadas de Formación Docente y I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes. Septiembre, 2016.

Baum, G. (2017). "Criteria for assessing, selecting, intervening and designing didactic material for the language classroom". *Material de circulación interna de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas Docentes en Lengua Inglesa 2.*

Berkenkotter, C. and Th.Huckin (1993). "Rethinking Genre from a Sociocognitive Perspective *Written Communication*", 10:475-509.

Bronfenbrenner, U. (Ed.)(2005). "Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development". *USA: Sage Publications. (pp. ix-xx / 3-15).*

Brown, S. and L. Menasche (s/f) "Defining Authenticity". *Draft paper at www.as.yzu.edu*

Cammarata, L. (2010). "Foreign Language Teachers' Struggle to Learn Content-Based Instruction". *L2 Journal, 2(1).*

Devitt, A. (2009). "Teaching critical genre awareness". *Genre in a changing world. 337-351. Ed. Charles Bazerman. Parlor Press.*

Ellis, R. (2003). "Designing a Task-Based Syllabus" *RELC Journal 34: 64-81*

- Ellis, R. (2016). "Focus on form: A critical Review", *Language Teaching Research*; 1-24
- Ellis, R. (2018). "Towards a Modular Language Curriculum for Using Tasks", *Language Teaching Research*. SAGE.
- Eoyang, E. (2003). "Teaching English as Culture: Paradigm Shifts in Postcolonial Discourse". *Diogenes* 50;3.
- Fairclough, N. (1999). "Global Capitalism and Critical Awareness of Language", *Language Awareness* 8 (2).
- Freire, P y D. Macedo [1987 (2005)]. "Literacy: Reading the Word and the World". London: Routledge.
- Freire, P. [1970, 1993 (2000)]. "Pedagogy of the Oppressed" NY: Continuum.
- Giroux, H. (2002). "The corporate war against higher education". *Workplace*, 9, 103-117.
- Giroux, H. (2014). "Beyond Neoliberal Miseducation". Op-ed. Truthout. Recuperado de <http://www.truth-out.org/opinion/item/22548-henry-giroux-beyond-neoliberal-miseducation>.
- Guelman, A. y Palumbo, M. (2015). "Prácticas pedagógicas descolonizadoras: un encuentro entre la academia y los movimientos sociales en territorio". *Revista nuestraAmérica*, ISSN 0719-3092, Vol. 3, n° 5, enero-junio, 2015.
- Hall, G. (1998). "Local Approaches to Critical Pedagogy: An Investigation into the dilemmas raised by critical approaches to ELT".
- Lewin, L. and Shoemaker, B. (2011). "Great performances. Creating Classroom-Based Assessment Tasks". Alexandria. USA: ASCD.
- MacDonald, M. et al (2006). "Authenticity, Culture and Language Learning". *Language and Intercultural Communication* Vol. 6, No. 3&4.
- Mei Yi Lin, A. (2008). "Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. Traducido por: José Manuel Ocampo". *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 51, Mayo - Agosto de 2008.
- Mignolo, W. (2009). "Epistemic Desobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom". *Theory, Culture and Society* (SAGE) Vol 26(7-8): 159-181.
- Mignolo, W. y Escobar, E. (ed.) (2010). "Globalization and the Decolonial Option". NY: Routledge.
- Mignolo, W. (2012). "Local Histories / Global Designs". *Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. New Jersey: Princeton University Press.

- Montenegro, J. (2017). "La construcción del ingreso como política de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata", 1995-2015. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (11), e024. <https://doi.org/10.24215/23468866e024>
- Motta, S. and Cole, M. (ed.) (2013). "Education and Social Change in Latin America". US: Palgrave Macmillan. (Introduction – Part 1: Chapters 1, 2 and 3).
- Ollis, T. (2012). "A Critical Pedagogy of Embodied Education. Learning to Become an Activist". NY: Palgrave Macmillan.
- Pessoa, R., de Andrade, M. y E. Ferreira (2017). "A Critical Teacher Education Experience in the State of Goiás, Brazil". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Epub September 21, 2017.
- Pessoa, R., y Urzêda-Freitas, M. T. (2016). "Language as space of power: classroom research from a critical perspective". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 16(1), 133-156.
- Programa de Introducción a la lengua inglesa (2017) disponible en versión digital <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/lenguas-y-literaturas-odernas/descargables/programas/introduccion-a-la-lengua-inglesa-2017/view>
- Ramsey J. and Fitzgibbons, D. (2005). "Being in the Classroom". *Journal of Management Education* 29, 333:356.
- Santos, B. (2005). "Beyond neoliberal governance: The World Social Forum as subaltern cosmopolitan politics and legality". In B. De Sousa Santos & C. Rodríguez-Garavito (Eds.), *Law and Globalization from Below: Towards a Cosmopolitan Legality (Cambridge Studies in Law and Society*, pp. 29-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, B. (2007). "Beyond abyssal thinking. From global lines to ecologies of knowledges". *Review XXX*: 1, 45-89. Recuperado de: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Beyond\\_Abyssal\\_Thinking\\_Review\\_2007](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Beyond_Abyssal_Thinking_Review_2007)
- Sato, Sh., Hasegawa, A. y Kumagai, Y. (2017). "Content-based Instruction (CBI) for the Social Future: A Recommendation for Critical Content-Based Language Instruction" (CCBI) *L2 Journal*, 9(3).
- Shomoossi, N. and S. Ketabi (2007). "A Critical Look at the Concept of Authenticity *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*"; 4: 149-155.
- Tatsuki, D. (2006). "What is Authenticity?" *Authentic Communication: Proceedings of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference*; 1 – 15.
- Taylor, D. (1994). "Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity?" *TESL-EJ*, 1(2).

- Urzedo-Freitas, M.T. (2012). "Teaching to Transgress: Reflections on Critical Foreign Language/English teaching". *Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (51.1): 77-98, jan. /jun. 2012*
- Van Lier, L. (2000). "From input to affordance: Social-interactional learning from an ecological perspective". In Lantolf, J. "Sociocultural Theory and Second Language Learning". Oxford: OUP. pp. 245-259.
- Van Lier, L. (2004). "The semiotics and ecology of language learning. Perception, voice, identity and democracy". *Utbildning & Demokrati 13: 3. pp. 79-103.*
- Van Lier, L. (2008). "Agency in the classroom". In: Lantolf, J.P. & Poehner, M.E. (Eds.) (2008), *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, London: Equinox.
- Walqui, A. (2006). "Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework", *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 9: 2.*
- Walsh, C. (2006). "Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento". Buenos Aires: Del Signo
- Walsh, C. (2009). "Interculturalidad crítica y educación intercultural". Ampliación de la ponencia dictada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural" organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, C. ed. (2013). "Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir". TOMO I.
- Walsh, C. ed. (2017). "Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir". TOMO II. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala
- Weber, V. (2006). "¿A qué llamamos materiales didácticos?" Buenos Aires: FLACSO.
- Widdowson, H.G. (2003). "Expert beyond experience: Notes on the appropriate use of theory in practice". In. D. Newby (ed.) *Mediating between Theory and Practice in the Context of Different Learning Cultures and Languages*. Strasbourg/Graz: Council of Europe Press.
- <http://www.desaparecidos.org/main.html>

---

<sup>151</sup> La traducción es nuestra.



## Nivelación y contención de los ingresantes de la Facultad de Odontología de la UNLP

- ❖ **COSCARELLI, NÉLIDA** | [coscarelli@folp.unlp.edu.ar](mailto:coscarelli@folp.unlp.edu.ar)
- ❖ **SEARA, SERGIO** | [seara@folp.unlp.edu.ar](mailto:seara@folp.unlp.edu.ar)
- ❖ **SAPORITTI, FERNANDO** | [saporitti@folp.unlp.edu.ar](mailto:saporitti@folp.unlp.edu.ar)
- ❖ **MEDINA, MARÍA MERCEDES** | [medina@folp.unlp.edu.ar](mailto:medina@folp.unlp.edu.ar)
- ❖ **TOMAS, LEANDRO** | [tomas@folp.unlp.edu.ar](mailto:tomas@folp.unlp.edu.ar)

**Facultad de Odontología Universidad Nacional de La Plata, Argentina.**

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar el Curso de Introducción a la Odontología de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. Este curso conforma la primera asignatura de la carrera, surgió ante la necesidad de proporcionar al alumno ingresante experiencias de la vida universitaria que le ayuden a superar la transición del nivel medio al superior y lograr una adecuada preparación para encarar los cursos básicos de la carrera. Es una estrategia institucional no eliminatoria, de nivelación y orientación a los estudiantes.

El Curso Introductorio, conjuntamente con el Programa de Tutorías de Seguimiento y Orientación Académica, constituyen dos estrategias institucionales que han impactado en la trayectoria académica y han contribuido, por ejemplo, al acortamiento de la duración de carrera. También se presentan los resultados de un análisis sobre la duración real de la carrera, índices de deserción y eficiencia terminal, a partir de la implementación de dichas estrategias, realizado en 10 cohortes de ingresantes a la FOLP.

**PALABRAS CLAVE:** Ingresantes, Orientación, Nivelación, Permanencia, Contención

## INTRODUCCIÓN

Empezar una carrera universitaria suele despertar temores, incertidumbre e inseguridad ante lo nuevo. Las mayores exigencias académicas, y la desinformación sobre aspectos que hacen a la vida universitaria generan desconcierto y desorientación, pudiendo esto afectar el rendimiento académico de los estudiantes, ya que de no adaptarse a las mismas puede conducirlos al retraso o abandono de los estudios.

Los resultados de diversas investigaciones plantean diferentes interrogantes sobre la incidencia del funcionamiento administrativo y pedagógico de las instituciones, considerando que los problemas de retraso en los estudios y deserción no son solo responsabilidad de los estudiantes, sino también de la falta de políticas adecuadas de ingreso, por planes de estudios desarticulados con la realidad del país, por los regímenes de evaluación y la organización general de las instituciones, independiente de si son de carácter público o privado. Los factores de deserción en Argentina, según estos estudios, se resumen básicamente en: *“la calidad de la información, los factores económicos, la orientación vocacional y el rendimiento académico”*. (Vélez y López Jiménez, 2004 Pág.178-179).

En el ámbito exclusivamente universitario, el fracaso se define primariamente por *“abandono de carrera y repetición de curso”* (Aparicio, 2012 Pág. 150).

La Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata cuenta con diversas instancias destinadas al seguimiento académico y apoyo de los estudiantes, los mismos se han ido con-figurando a lo largo del proceso de implementación del Plan de Estudios vigente, atendiendo a las necesidades de contención de los estudiantes en sus trayectorias de formación. Entre ellas se encuentran:

- Programa de Tutorías y Orientación Académica de la FOLP: como propuesta institucional que surge para atender la deserción, el rezago, la eficiencia terminal y el índice de titulación.
- Programa de Seguimiento de alumnos y graduados que incluye: Proyecto de Análisis de la graduación, deserción y permanencia según el rendimiento académico de los estudiantes,

Proyecto de Análisis exploratorio de Estrategias y Enfoques de Aprendizaje, y Proyecto de Análisis de los Estilos de Aprendizaje en la FOLP.

- Curso de Introducción a la Odontología.

La Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata ha desarrollado distintos estudios sobre el desempeño y los resultados académicos de los estudiantes durante sus trayectorias de formación. Dichas investigaciones ponen de manifiesto que los procesos de rezago y deserción son multicausales, con fuerte incidencia de variables y dimensiones sociales, culturales, y económicas externas a la propia institución formadora.

Las aulas del colegio secundario brindan al estudiante una visión panorámica de las ciencias, por lo que en ese lapso se logran conocimientos generales y de ningún modo, especializados.

Las disciplinas de las ciencias de la Salud se orientan, en cambio, hacia un objetivo específico bien delimitado: el estudio del ser humano en condiciones de salud y enfermedad. Por consiguiente, estos estudios tienen como centro de interés al hombre, alrededor del cual gira todo aquello que aporte los conocimientos necesarios para brindarle una vida lo más duradera posible y en las mejores condiciones de salud.

En la Carrera de Odontología la formación de los recursos humanos, no sólo se halla orientada a la faz científica que lo capacita para recuperar la salud bucal del hombre enfermo, sino también lo prepara para ayudar al hombre y a la comunidad a conservar su salud.

De allí que el eje programático fundamental de nuestro curriculum tiene por objetivo la salud oral de la población, cuya meta es la señalada como “salud para todos en el año 2020”.

Es por esto que se torna necesario que el alumno comprenda que la misión de la Universidad en esta área no sólo está circunscripta a formar recursos humanos idóneos en las distintas disciplinas de las ciencias de la salud, sino también a brindar servicios de excelencia a la comunidad en la que está inmerso.

En otro sentido, el rápido avance de los conocimientos y la transformación acelerada de las tecnologías, como notas distintivas del conocimiento científico actual, nos pone frente al hecho de que el cambio es el proceso fundamental que subyace, y para enfrentarlo es necesario instrumentarnos tanto a nivel cognitivo como actitudinal, mediante procesos formativos que promuevan estrategias intelectuales adecuadas en los alumnos. De este modo,

no resulta útil ya acumular una gran cantidad de información, “sino el aprendizaje del proceso de aprendizaje”.

Aprender a aprender, postulado básico de la educación permanente, por esto, se debe proveer al estudiante de la instrumentación teórico - práctica que le permita encarar su propio proceso de aprendizaje en forma reflexiva, crítica, creativa y autónoma a través del dominio de los diferentes momentos del estudio y manejo técnico de fuentes de información, elaboración y organización de la misma, así como su posterior expresión, en forma oral, escrita o práctica.

El Objetivo de este trabajo es presentar el Curso de Introducción de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata. Este curso conforma la primera asignatura de la carrera, surgió ante la necesidad de proporcionar al alumno ingresante experiencias de la vida universitaria que le ayuden a superar la transición del nivel medio al superior y lograr una adecuada preparación para encarar los cursos básicos de la carrera, cuya culminación es el único requisito de ingreso a los estudios universitarios.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

#### **Curso de Introducción de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata**

Es una estrategia institucional no eliminatoria, de nivelación y orientación a los estudiantes, que se propone como objetivos institucionales:

- Contar con un espacio de formación general previa a la inserción de los alumnos ingresantes en el sistema universitario que contribuya a optimizar su posterior desempeño en el mismo.
- Ofrecer a los alumnos ingresantes un panorama general del campo de la Odontología y de la profesión Odontológica que les permita conocer y valorar las problemáticas inherentes al ámbito en que se inserta.

Cuyos propósitos, coherentemente con su perfil introductorio apuntan a otorgar al alumno que se inserta en la formación odontológica miradas globales que le posibilitarán dimensionar las

implicancias de su profesión futura en el marco del mantenimiento y especialmente el mejoramiento de la salud oral de la población. Asimismo posibilita acercarse al conocimiento de los fines, organización política, académica y administrativa de la Facultad de Odontología y de la UNLP, y del rol del estudiante en ella. Proporciona una primera lectura panorámica del Plan de Estudios y del perfil preventivo, social y general del mismo. Provee también un primer acercamiento a las distintas áreas ocupacionales en las que podrá actuar una vez egresado, así como al conocimiento de las modalidades de organización de la atención de la salud bucal en nuestro medio. Contribuye asimismo a vislumbrar las destrezas manuales necesarias para el ejercicio profesional, y a adquirir herramientas de aprendizaje útiles para desarrollar un pensamiento lógico, así como emitir juicios basados en el saber científico y en hechos documentados. También desarrolla elementos de expresión oral, y aprendizajes en general, conjuntamente con conocimientos básicos del idioma Inglés que serán retomados luego para el acceso a la bibliografía de los distintos cursos, y a su aplicación más específica en la odontología. De este modo, el Curso de Introducción a la Odontología se propone como objetivos referidos a los alumnos ingresantes:

- Proveer al estudiante la instrumentación teórico - práctica que le permita encarar su propio proceso de aprendizaje en forma reflexiva, crítica, creativa y autónoma a través del dominio de diferentes momentos y manejo técnico de fuentes de información, elaboración, y organización de la misma y su posterior expresión, tanto en forma teórica (oral o escrita) como práctica.
- Afianzar los conocimientos biopsicosociales y culturales que lo capaciten para la iniciación del ciclo básico socio - epidemiológico.
- Desarrollar habilidades manuales.

Este curso se organiza en 4 módulos que son: Módulo Biológico, Módulo Pedagógico, Módulo de Competencia en Idioma Inglés y Módulo de Destreza Manual.

En ellos se abordan los siguientes objetivos de formación:

### **MÓDULO 1: BIOLÒGICO: “EL HOMBRE INTEGRADO”**

- Analizar las razones por las que se considera a la Odontología una parte integrante dentro de las ciencias de la Salud.
- Estudiar al hombre como un ser integrado bio-psico-social.
- Interpretar que el paso de la Salud a la Enfermedad, constituye un proceso único.
- Valorar la importancia de las distintas instancias de este proceso con el fin de conservar y/o recuperar la Salud.
- Relacionar Salud-Enfermedad con los contenidos correspondientes al Plan de Estudios.
- Conocer las conformaciones de la cavidad bucal en sus aspectos fundamentales.
- Diferenciar y valorar las distintas medidas preventivas de que dispone la odontología para preservar la salud bucal.
- Conocer las distintas áreas donde puede desempeñarse el Odontólogo.
- Identificar y valorar el papel que cumple el Odontólogo en el mantenimiento de la salud cuando se integra a equipos multidisciplinares.

### **MÓDULO 2: “METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE”**

- Conocer los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje de un sujeto.
- Caracterizar al estudio como una acción sistemática que realiza el sujeto, abordaje de un objeto de conocimiento para lograr su aprendizaje.
- Realizar una autoevaluación de los hábitos de estudios personales más frecuentes.
- Conocer diferentes estrategias de abordaje del material de estudio.
- Aprender a utilizar diversas estrategias para reelaborar la información obtenida a partir del material de estudio.
- Conocer los elementos a tener en cuenta para realizar una lectura crítica y analítica del material de estudio.
- Realizar una aproximación al conocimiento de los caminos a través de los cuales la ciencia aborda el conocimiento de la realidad.

- Conocer la estructura organizativa de la U.N.L.P.
- Caracterizar la organización y estructura académica de la Facultad de Odontología.

### **MÓDULO 3: “DESTREZA MANUAL”**

- Realizar diversas destrezas motoras que aparecen en prácticas frecuentes en la tarea del Odontólogo.
- Propiciar una autoevaluación por parte del alumno respecto de sus habilidades motrices.
- Manipular distintos materiales e instrumental de uso común en odontología y familiarizarse con los mismos.
- Vivenciar las características de la profesión odontológica en lo que respecta a la práctica diaria de diversas destrezas motoras.

### **MÓDULO 4: “COMPETENCIA EN IDIOMA INGLÉS”**

- Conocimientos básicos de Idioma Inglés. Vocabulario y sintaxis. Comunicación en situaciones básicas de la vida cotidiana y de la vida profesional. Léxico odontológico básico.

## **RESULTADOS**

En el marco de un Programa de Evaluación y Seguimiento de Estudiantes y Egresados de dicha unidad académica, se presentan resultados sobre la duración real de la carrera, índices de deserción y eficiencia terminal a partir de la implementación del Curso de Introducción y del Sistema de Tutorías.

El universo objeto de estudio está representado por 10 cohortes de ingresantes a la FOLP, cohorte 1997 a 2006. Es una investigación de tipo observacional, longitudinal, descriptiva. La información fue obtenida de la Oficina de Registro y Control Académico de Alumnos.

Es de destacar como un indicador de impacto de las políticas de contención y graduación la duración de la carrera. En este sentido la duración teórica de la carrera es de 5 años y de 5.657 horas.

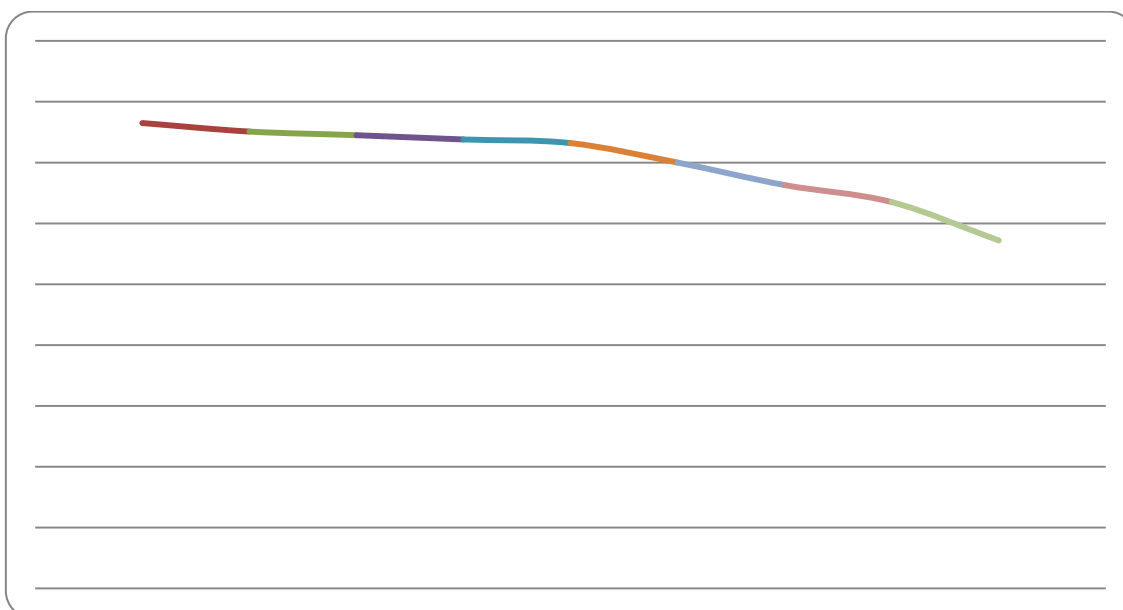
### PROMEDIO DE DURACIÓN REAL DE CARRERA POR COHORTE DE INGRESANTES

Tabla Nº 1 (Fuente: elaboración propia)

Año de Ingreso	Corresponde egreso	Duración de la carrera en años
1997	2001	7,65
1998	2002	7,51
1999	2003	7,45
2000	2004	7,38
2001	2005	7,32
2002	2006	7
2003	2007	6,63
2004	2008	6,35
2005	2009	5,72
2006	2010	5,70

### DURACIÓN REAL DE LA CARRERA

Gráfico Nº 1 (Fuente: elaboración propia)

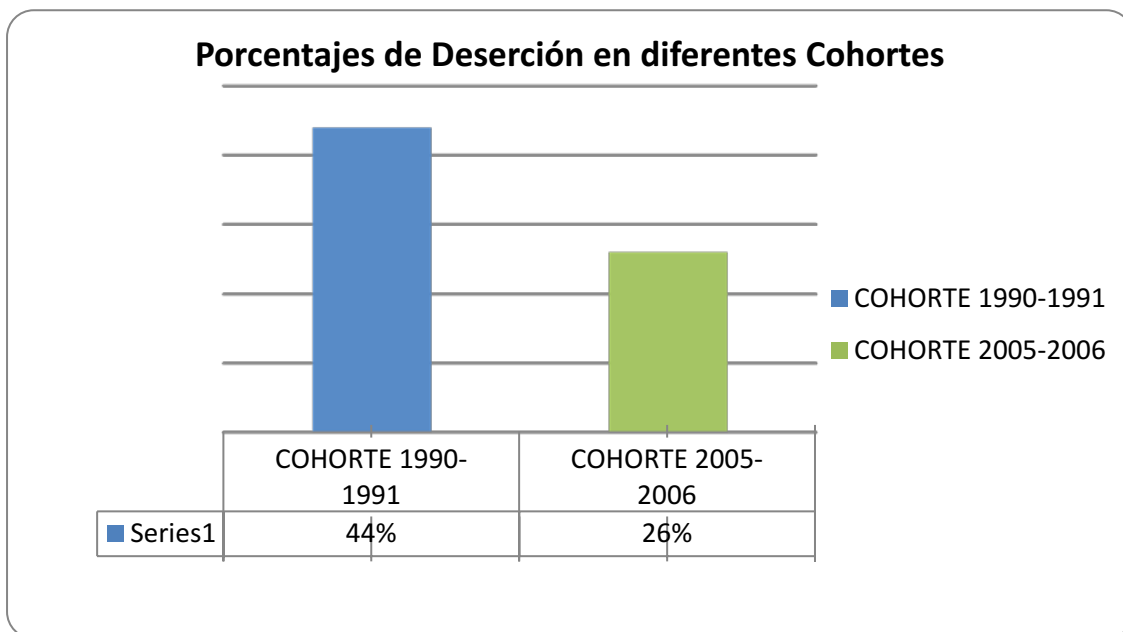




Los datos presentados en el Gráfico 1 y en la Tabla 1 permiten observar una tendencia decreciente en el promedio de duración real de los estudios, siendo significativo que la duración consignada para la cohorte 2005, de 5,72 y para la cohorte 2006, de 5,70 es inferior al promedio general de todas las cohortes analizadas.

Es importante también destacar que desde el análisis de los datos de graduación por cohorte se evidencia que entre un 15% y un 20% de los estudiantes se gradúan en el tiempo teórico de duración de la carrera, estando el pico más elevado de egreso en los dos años subsiguientes.

También como indicadores del impacto institucional es importante destacar los estudios realizados en la FOLP con respecto a la deserción en diferentes cohortes, los cuales evidenciaron: (Gráfico 2).



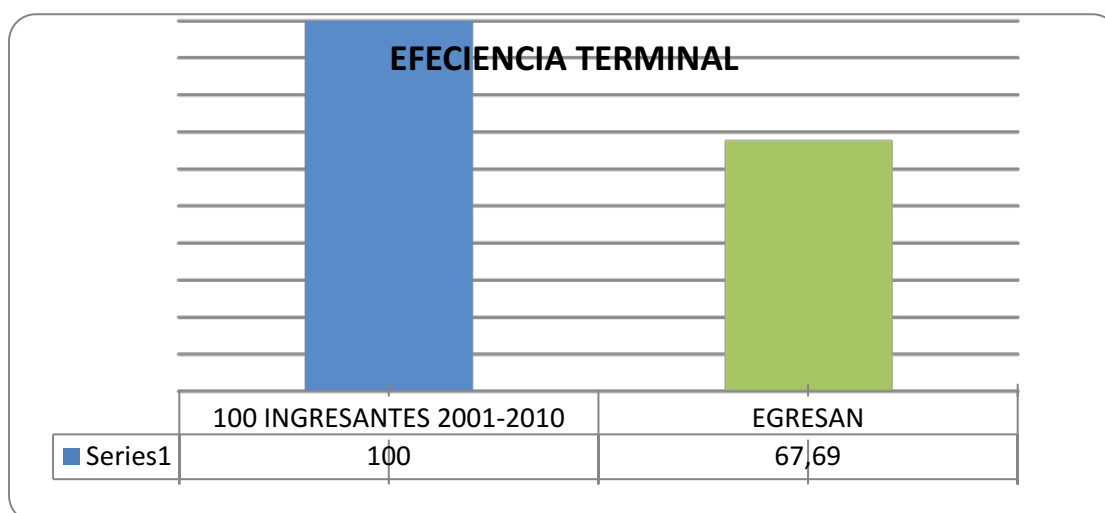
**Gráfico Nº 2 (Fuente: elaboración propia)**

Cohortes (1990 y 1991) la eficiencia en la retención era del 56.0%, es decir, estudiantes que finalizaban su Plan de Estudios y el 44% representaba a los desertores. La principal causa de deserción obedeció a motivos académicos con un 48.0%.

Cohortes (2005 y 2006) últimas cohortes analizadas, luego de la implementación de las estrategias de inclusión y retención se evidenciaron una disminución del porcentaje de deserción al 26 % y la principal causa continuó siendo académica.

Otro indicador interesante es la eficiencia terminal, es decir la cantidad de egresados por cada 100 ingresantes que entre 2001 y 2010 fue en promedio de 67,69 resultando la segunda Unidad Académica de la UNLP (después de Ciencias Médicas 83,41). Gráfico 3

**Gráfico N° 3 (Fuente: elaboración propia)**



## CONCLUSIONES

El desarrollo del Curso Introductorio, conjuntamente con el Programa de Tutorías de Seguimiento y Orientación Académica, constituyen dos estrategias institucionales que han impactado fuertemente en la contención de los estudiantes en su trayectoria académica y han contribuido, por ejemplo, al acortamiento de la duración de carrera y el mejoramiento en el desempeño académico de los estudiantes.

Es de destacar, que en el proceso de Evaluación Institucional realizado por la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), realizada en el año 2017, donde la Carrera de Odontología de la UNLP fue acreditada por 6 años, se consideró, en el

informe de dicha comisión, al Curso de Introducción a la Odontología como una de las fortalezas del Plan de Estudios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Almeyda, O. (2002). *"Tutoría y la Orientación Educativa"*. Perú.: Ed. M.A.S.
- Álvarez Pérez, P. (2012). *"Tutoría universitaria inclusiva: Guía de "buenas prácticas"*. Madrid. España: Ed Narcea.179 págs.
- Aparicio, M. (2012). *"La Deserción Universitaria como Parámetro de Calidad y su relación con factores Psicosociales"*. Rev. Diálogo Canoas N 20 145-166.
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J., (2007). *"Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil en la Universidad de Antioquia"*, *Lecturas de Economía*, 65, 9-36.
- Díaz Peralta, C. (2008). *"Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena"*. *Estudios Peda-gógicos XXXIV*, N° 2: 65-86, 2008.
- Rodríguez Núñez, L. et al (2011). *"Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria"*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. No. 33, (mayo-agosto de 2011, Colombia), acceso: [<http://revistavirtual.ucn.edu.co/>].
- Vásquez, C. et al. (2007). *"La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia"*. [En línea]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37. Recuperado en febrero de 2011.
- Vásquez, R. (2003). *"Deserción en educación a distancia en educación superior"*. Universidad de Guadalajara. [En línea] Recuperado en febrero de 2010. Disponible en: [http://www.virtual.educa.org/encuentros/miami2003/es/actas/11/11\\_22.pdf](http://www.virtual.educa.org/encuentros/miami2003/es/actas/11/11_22.pdf).
- Vélez White, C. et al (2008). *"Deserción estudiantil en la Educación Superior Colombiana. Elementos para su diagnóstico y Tratamiento"*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. Colombia.
- Vélez, A.; López Jiménez. (2004). *"Estrategias para vencer la Deserción Universitaria. Educación y Educadores"*, año/vol. 007. P. 177-203. Universidad de La Sabana. Cundinamarca, Colombia.

## Desafíos y estrategias inclusivas respecto de los ingresantes a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

❖ **CHACÓN, EDGARDO DANIEL** | sirchacon@yahoo.com.ar

❖ **NUGOLI, SOLANGE CAROLINA** | solange@nugoli.com

**Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.**

### RESUMEN

En el marco de la convocatoria para las Segundas Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública, compartimos diversas estrategias académicas surgidas y desarrolladas en el contexto áulico de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (materia inicial obligatoria a la carrera de abogacía), en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

De este modo, reflexionando respecto de nuestras propias intervenciones, en el marco una filiación institucional pública, nos hemos propuesto el diseño de prácticas docentes propias que atiendan a facilitar al acceso y permanencia, de los alumnos ingresantes, en especial para aquellos que provengan de hogares sin antecedentes universitarios y de escasos recursos económicos.

En este contexto, intentamos no perder de vista las condiciones que circunscriben el anhelo de una persona por estudiar o completar su formación -en el caso universitaria- y las vicisitudes que presenta el devenir inevitablemente si necesitara trabajar, para obtener un «sustento económico» a fin de hacer frente entre otros a los gastos que requiere estudiar, pues entendemos que corresponde distinguir, sí simplemente con sanas ambiciones educativas a fuerza de sus propios méritos, por más pobre que fuera, tendría igualdad de oportunidades para hacer de sí mismo lo que quisiera o resulta una rareza que los hijos de la pobreza puedan traspasar el «techo de chapa» de su origen social a través de la educación y obtener un ascenso en la escala social.

En un mundo donde la inclusión escasea, observamos como la pobreza atrapa a las personas en un círculo del cual es muy difícil de salir: pues aquellos que no tienen garantizadas sus necesidades básicas cotidianas se encuentran obligados a pensar obcecadamente en ese día a día y están más condicionados para enfocarse en el largo plazo. No podemos dejar pasar que la Universidad, desde la recuperación de la democracia en nuestro país, ha sido un ánfora que permaneció inmune a las políticas desarrolladas en los últimos años por los gobiernos de turno, sin embargo, no logro cambiar, aquella utopía de la igualdad de oportunidades educativas, pues sin lugar a dudas todavía sigue siendo eso: una utopía. Transformarla en más inclusiva, es responsabilidad de todos, pero más aún de quienes tenemos esas necesidades satisfechas y el compromiso de educar. Por ello, analizamos estos contrastes en el ámbito de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales (Ex Curso de Adaptación Universitaria de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales).

**PALABRAS CLAVE:** Ingresantes, Inclusión.

## INTRODUCCIÓN

Recogiendo experiencias, en ocasiones turbulentas, realizamos un análisis sobre las propias prácticas docentes en el devenir de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales materia inicial y obligatoria de la carrera de abogacía en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de la Universidad Nacional de La Plata.

De este modo, ensayamos una mirada crítica y reflexiva del método académico utilizado a fin de facilitar el acceso, y sobre todo la permanencia de los estudiantes que ingresan a la carrera de abogacía, en especial de aquellos que poseen escasas herramientas para la construcción del llamado “oficio del estudiante”<sup>152</sup> (Ibarra y Szychowski 2015) o no poseen antecedentes familiares universitarios.

Así, intentamos “deconstruir los modelos que interiorizamos a lo largo de nuestra trayectoria formativa para construir nuevos modelos que estén más en consonancia con las necesidades sociales”<sup>153</sup> visualizando cómo la intervención docente puede contribuir en la

permanencia del estudiante en la universidad, evitando una reproducción poco reflexiva del trabajo docente que en ocasiones importa una utilización errónea de las herramientas que tenemos a disposición.

Estamos convencidos que transformar una universidad de pocos en un ámbito inclusivo, es responsabilidad de todos, por ello resulta importante que los docentes nos replanteemos las prácticas de enseñanza que adoptados en el proceso de aprendizaje, pues tenemos la competencia de enseñar y el compromiso de educar a personas. En este sentido, vale señalar que *“las situaciones que afrontan los profesores se conciben (...) como complejos e inciertos procesos sociales, cargados de opciones de valor, de intereses en conflicto”* Pérez Gómez, Ángel (1993: 11). Por ello, la propuesta es adoptar una actitud crítica y reflexiva que importe un análisis sobre nuestra actividad profesional, para luego reconocer el múltiple papel del docente en la enseñanza y como actor social, el cual lo ubica como motor de cambio.

Por dichas razones, anclados en estos contrastes, recogemos en el ámbito de la asignatura Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales las prácticas áulicas de intervención, para mejorarlas a través de un análisis crítico y reflexivo, el cual nos permita reconstruirlas y reconstruirnos como docentes, generando un marco inclusivo propio de una universidad pública.

## **LAS PRACTICAS DOCENTES EN LA ASIGNATURA INTRODUCCION AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES**

Luego de un profundo análisis de las prácticas docentes en la asignatura de la que formamos parte en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, hemos observado que como docentes tenemos un predominio casi monopolístico de las mismas. Estas consisten en su mayoría en la enseñanza a través de la clase magistral, en ella, un docente totalmente solitario se instala en el frente del aula para hablar a un grupo de estudiantes que permanece impávido ante sus las palabras, un discurso casi monologado con el que se pretende que alumno aprenda.

La clase consiste, cada vez, en la exposición de un tema, el cual, corresponde a los contenidos del programa de la asignatura. La misma se realiza usualmente de manera monótona, sin intervención de los estudiantes, salvo alguna pregunta aclaratoria, y menos aún con la cooperación de los mismos para la construcción del conocimiento que se pretende transmitir.

Así, el docente permanece a lo largo de la clase siempre en el frente del aula, sentado o parado como si se ejerciera de esa manera cierto control o ello le diera alguna clase de autoridad, dirigiéndose a los alumnos con un tono invariable de voz.



Poco se utiliza la imagen como recurso y, con ello, lo visual a fin de facilitar el proceso de conocimiento, es más, excepcionalmente se vale del pizarrón, pues todo prácticamente se ciñe a la palabra del docente, la exposición verbal es el centro de las prácticas de enseñanza.

El rol del docente se ciñe con exclusividad en transmitir saberes académicos, pues su formación únicamente lo habilita para ello, carece de herramientas didácticas que le permitan adaptarse a la contemporaneidad de los estudiantes. Ello lo invita a hacer reiteradas reminiscencias a tiempos pasados y “mejores”, en donde los alumnos presentaban una calidad y preparación “superior”. Esto responde a un modelo mimético, que se replica a través de los años como práctica docente y se extiende como permanente por las aulas.

En el aula se ubica en el micro espacio que sólo él puede ocupar, en tanto se concibe a sí mismo como el único de los sujetos involucrados en la relación didáctica con capacidad para transmitir el conocimiento, observando un respaldo razonable en el hecho de que es él quien

está a cargo de la clase. Esta concepción, lo deshumaniza poco a poco y lo lleva a considerar al alumno como vaso vacío para llenar (educación bancaria, decía Freire 1968).

El ambiente áulico como espacio pedagógico es simultáneo, homogéneo, frontal, muy poco individualizado y humanizado, lo que frente a grupos numerosos de estudiantes, (cuarenta y cinco, sesenta en ocasiones aún mayor) otorga complejidad al proceso de aprendizaje, pues no permite que el docente advierta las problemáticas que pudiese atravesar cada alumno (nivel social o académico, situaciones personales o laborales, entre otras), menos aún indagar si se trata de estudiantes que integran la primera generación que accede a la educación superior, por el contrario marca gran distancia, homogeniza y hasta, porque no, invisibiliza<sup>154</sup>.

Es significativo destacar que las sillas, en muchos casos, están unidas y no pueden desplazarse, cuando no es así se las ubica orientadas hacia “adelante” donde se encuentra ese micro espacio que crea el docente.





En este contexto, la evaluación cumple con los mismos parámetros, en tanto es típicamente tradicional tendiente sólo a certificar saberes, predominante escrita y destinada únicamente a aprobar o desaprobar al alumno conforme este cumpla o no con ciertas pautas (poco claras para el docente y en su mayoría desconocidas para los alumnos), por ello resulta desintegrada del proceso de aprendizaje (Celman, 1998), se ancla al culmino de los ciclos educativos teñida de un efecto sorpresa que importa no saber las pautas que guiaran la evaluación sino hasta el final de un ciclo.

La evaluación y análisis de los mecanismos evaluativos, definitivamente no existen.



De esta manera, se empodera al docente transformándolo más en un juez que en un maestro, convirtiendo al estudiante en acusado que debe acreditar que puede reproducir los conocimiento para poder aprobar, importando más una acreditación memorística de leyes, artículos y decretos que un análisis concienzudo de las herramientas normativas que el futuro profesional tendrá a disposición. Esta distorsión del proceso educativo, obliga a los alumnos a

estudiar para preparar pruebas, no para saber y aprender cómo los instrumentos jurídicos entran en juego en contextos sociales reales, donde la política y factores culturales aportan importantes elementos al quehacer diario del abogado.

En razón de lo precedentemente expuesto lo histórico, social y cultural tiene un vasto predominio para la transmisión del conocimiento, del cual surge un perfil de docente mimético con características conservadoras que poco se anima a modificar en el aula. Esto, por supuesto impacta directamente en el proceso de aprendizaje, donde el docente tiende a adoptar una postura pasiva lejana de cualquier innovación, ya sea por miedo, incapacidad o comodidad.

Por último, en el aspecto institucional se advierte que el discurso formal imperante impulsa y proclama una política de inclusión basada en una democratización de la educación (vertical y horizontal). Sin embargo, ella no se acompaña de recursos humanos y estructurales que la hagan sustenten otorgándole viabilidad, transformándola, de este modo, en un proyecto ambicioso sin contenido. En consecuencia, presenciamos la deserción, el abandono de cursadas y la desaprobación sistemática de las materias llamadas “filtro”.

Por otro lado, si bien un análisis profundizado del curriculum formal excedería el marco del presente, corresponde señalar que a pesar de su reciente reforma (Gajate, 2016) no se adecua a las necesidades de los nuevos alumnos que acceden a la universidad.

En relación a la capacitación del cuerpo docente, se advierte que la misma no es requisito para acceder a la docencia y más aun no es tenida en cuenta para el acceso a cargos docentes. Entendemos que esta cuestión actúa en detrimento de aquel docente con voluntad de impulsar algún tipo de práctica innovativa, estas a menudo se consideran como un ataque al status quo dado en perjuicio del “poder” del docente a cargo. La invitación, en la mayoría de los casos es a someterse y procurar conservar “todo como está”.

Las condiciones descritas hacen que el proceso de aprendizaje no deje espacio para la construcción del conocimiento, resulte deshumanizado, sin participación tendiente a una formación típicamente académica

## PRÁCTICA DOCENTE PLANIFICADA Y LA IMPORTANCIA DE LA CLASE

Conforme consideráramos a través del análisis precedente, si queremos que nuestras prácticas tiendan a la inclusión y permanencia de los alumnos en la universidad, especialmente de aquellos que se muestran más inermes frente al nuevo desafío, es necesario planificar una práctica de enseñanza diferente, tenemos que generar con ella un cambio, reconstruyendo las prácticas desde la puesta en crisis de las vigentes.

Entendemos que también es preciso reinventar nuestro rol docente, para mejorar, adaptar e innovar las prácticas, pues el docente debe reconstruirse, formarse para formar y adecuarse a la contemporaneidad en que le toca enseñar. Ello importa un trabajo consiente y cotidiano sobre su qué hacer diario, pues es el instrumento de las herramientas metodológicas. Lo que se justifica en tanto, los métodos de intervención, son como guías, la indicación de un camino, un modo de aproximación, y no un conjunto de certezas.

Ello así, es indispensable planificar la clase apropiar las prácticas a objetivos estrechamente vinculados con la evaluación.

Frente a este contexto, nos hemos propuesto aplicar prácticas en las que prevalezca la confianza entre los alumnos y el docente, como una apuesta hacia futuro (“Teoría de la confianza” de Cornu, 1999), fijando como norte (en tanto se trata de una materia inicial) el acompañamiento permanente en la evolución del alumno, durante el transcurso del currículum de la materia.

Al respecto Cornu señala que *“La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne al futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse por el no-control del otro y por el tiempo”*. (Cornu, 1999:)

En tal sentido, comenzamos por desestructurar el aula formamos entonces un semicírculo, herradura o especie de reunión eclesial en donde todos podemos vernos a la cara, compartir y especialmente escucharnos. El aprendizaje es recíproco, en tanto cada integrante es invitado a transmitir conocimiento y los docentes nos transformamos simplemente en guías.



El entorno físico del aula, influye y condiciona el comportamiento de los estudiantes; consecuentemente, incide en el proceso de conocimiento. Además del ambiente áulico, cobra relevancia el entorno psicosocial capaz de favorecer (o desfavorecer) las relaciones interpersonales. Pues en los grupos en donde se crea un espacio cálido, permisivo, democrático y participativo parece haber mayor motivación para trabajar y mayor satisfacción, los estudiantes y el grupo son más “productivos”. Asimismo, observamos mejoras empáticas en las relaciones que se revelan con actitudes de compañerismo, cordialidad y cooperación, fluyendo así el pensamiento y la creatividad.

De este modo, los docentes dejamos de ser el centro de la escena y pasamos a integrar un proceso de aprendizaje cooperativo<sup>155</sup>, ya no ocupamos el lugar del profesor que habla en el frente (echado hacia atrás de manera que parece que fuera a caerse de espaldas) sino que la

intención es que seamos alguien más cercano que escucha, aporta, explota capacidades, se preocupa por los alumnos (humanización) y transmite experiencia sin perder el rol docente.

Finalmente, coincidiendo con Cornu, la propuesta es embarcarnos en una aventura por el alumno, a través de la cual podamos despertar intereses y capacidades, procuramos que el sienta que puede y que tiene a un docente en quien confiar, porque este confía en él.

Pensamos, que vale el esfuerzo y recuperamos la idea de Jaques Ranciere (2007), quien en el relato del Profesor Joseph Jacotot y la enseñanza de Telémaco demuestra que los estudiantes son capaces de comprender por sí mismos, que tienen que usar su propio método para aprender, pues “todos los hombres tienen una inteligencia igual”. En tal sentido, el maestro emancipador tiene que otorgarles libertad en su aprendizaje y apostar a que la fuerza de la seducción de su planteo pueda ser más potente que la mera autoridad.

Es necesario entonces que el docente abandone el lugar de un simple disertante, para que los alumnos no sólo desarrollen la habilidad de escuchar y repetir. Entendemos que la realidad imperante exige formar profesionales que puedan desarrollar herramientas para cambios cotidianos, desafíos de la sociedad del conocimiento. Para ello, es necesario impulsar el desarrollo de intelectuales que les permitan seguir aprendiendo e integrarse a equipos de trabajo.

A tales fines, resulta imperioso reflexionar en relación al modo en que construimos la clase, cómo se seleccionan los conocimientos, cómo se presentan los mismos al alumno y qué actividades son las más indicadas para lograr los objetivos del programa. Se pretende, la construcción de una clase que ofrezca las herramientas necesarias para revisar, desarrollar y fortalecer la práctica docente.

A fin de cambiar el eje de la clase proponemos basar nuestras prácticas docentes en la corriente pedagógica basada en la “teoría del conocimiento constructivista”, que postula la necesidad de entregar al estudiante herramientas (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

El constructivismo educativo propone un paradigma donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por

el "sujeto cognoscente"). El constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción.

La perspectiva constructivista de David Ausubel, sostiene que el aprendizaje es significativo o sea que el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen. Es decir, que aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado. Por eso el conocimiento nuevo encaja en el conocimiento viejo, pero este último, a la vez, se ve reconfigurado por el primero. Es decir, que ni el nuevo aprendizaje es asimilado del modo literal en el que consta en los planes de estudio, ni el viejo conocimiento queda inalterado. A su vez, la nueva información asimilada hace que los conocimientos previos sean más estables y completos.

## CONCLUSIONES

De lo hasta aquí analizado entendemos que el camino recién comienza, pero estamos convencidos que queremos sumarnos a un proceso de innovación diseñando estrategias académicas que atiendan el problema de acceso y permanencia en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Por ello, entendemos que trabajar (en la primera materia de la Facultad) con prácticas docentes que permitan a los alumnos conocer y manejar las herramientas que permitan superar los desafíos impone a la institución un modo de lograr nuestro objetivo.

Así es que concebimos la creación de una práctica evaluativa integrada al proceso de aprendizaje, que no sea exclusiva de conocimientos teóricos como una propuesta que avanza en su desafío a la forma tradicional y evaluativa de nuestra Facultad.

Trabajamos en conjunto porque existe una "intencionalidad" que nos impulsa, esta es la universidad incluya, incluso a aquellos excluidos.

Finalmente, en tanto proceso, ponemos de resalto que esta práctica se encuentra en continua crítica, y abierta a una mejora continua de la mano del docente que lee el trabajo y del alumno que trabaja en ella.

## BIBLIOGRAFÍA

- Araujo, S. (2016). "Tradiciones de enseñanza, de aprendizaje y evaluación. Dos puntos de vista, dos modos de actuación". *Revista Trayectorias Universitarias*, Volumen 2, N° 2 <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>. (Consultado el 13/02/2018).
- Carlino P. (2004). "La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable". *Acción Pedagógica* Vol. 13, No. 1. Argentina.
- Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezcurra, A. M. (2011). "Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos" en Elichiry, Nora (coord.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc. Cap.6.
- Gajate R. M., Lezcano, J. M. y Pedragosa, M. A. (2016). "Reforma del plan de estudios de Abogacía. Innovaciones y desafíos". 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. *Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*. Universidad Nacional de La Plata.
- Ibarra, M. I. y Szychowski, A. (2015). "La construcción del Oficio de Estudiante Universitario. Reflexiones y estrategias. Introducción al estudio de las Ciencias Jurídicas y Sociales. Curso de Adaptación Universitaria". *Universidad Nacional de La Plata Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Secretaría de Asuntos Académicos*. Buenos Aires.
- Cornu, L. (1999). "Confianza en las relaciones pedagógicas". Disponible en: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/105.%20Cornu,%20La%20confianza%20en%20las%20relaciones%20pedagogicas.pdf>
- Moreno, T. (2011). "Frankenstein Evaluador". *Revista de la Educación Superior*. Volumen XL (4) N. 160. Argentina. Octubre-Diciembre de 2011.
- Pérez Gómez, A. (1993). "La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores", *Universidad De Málaga, España*.
- Ranciere, J. (2007). "El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual". Buenos Aires: Libros del Zorzal.

*Boaventura de Sousa, S. (2005). "La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad". Buenos Aires.*

*Freire, P. (1975). "Pedagogía del oprimido" México: Editorial Siglo XXI.*

---

<sup>152</sup> Esta construcción importa preguntarse: cuándo estudiar (organización de horarios con antelación); dónde estudiar; con quién o quiénes; y con qué técnicas de estudio.

<sup>153</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=sU2UKDPb6yQ> (último ingreso 21/11/2017)

<sup>154</sup> Definición ampliamente utilizada en las ciencias sociales para designar una serie de mecanismos culturales que lleva a omitir la presencia de determinado grupo social.

<sup>155</sup> El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar los logros de los demás. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva (análisis de textos, exposición de temas, investigación y evaluación).



## Introducción a la Formación en perspectiva de Género en el curso de Ingreso a las carreras de Filosofía de la FaHCE-UNLP

- ❖ GARCÍA, ERNESTO<sup>1</sup> | ernestogarcia\_dx@yahoo.com.ar
- ❖ HERNÁNDEZ, MARILINA<sup>2</sup> | marilina\_her@yahoo.com.ar
- ❖ MENTASTI, JUDIT<sup>3</sup> | mentastijudit@gmail.com

<sup>1</sup> FaHCE-UNLP, Argentina.

<sup>2-3</sup> FaHCE-UNLP-IDIHCS, Argentina.

### RESUMEN

En el centenario de la Reforma Universitaria de Córdoba, aprovechamos el hito histórico para volver a pensar las prácticas de nuestra universidad, el modelo de educación superior de nuestro país, la formación de nuestros/as estudiantes. Para ello, en el presente trabajo nos centraremos en nuestra área de formación, la filosofía; particularmente en el caso de la enseñanza enmarcada en perspectiva género en el Curso de Ingreso a las carreras de Filosofía (CIF) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Repasaremos dos instancias específicas que tiene el CIF sobre esta perspectiva: el taller de género dictado por la UNLP, y la lectura de la introducción a *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir en una de las clases del curso.

A partir de una mirada sistémica de las relaciones de dominación y del entrecruzamiento de las relaciones de clase, género y etnia, nos proponemos discutir brevemente las tareas de la deconstrucción en filosofía en relación a las cuestiones de género.

Como cierre del trabajo, analizaremos también cómo nuestra disciplina, constituida históricamente desde un canon masculino, requiere una revisión integral de sus autores y su currículum en clave de género y feminista para lograr una verdadera educación inclusiva.

**PALABRAS CLAVE:** Filosofía, Universidad, Género, Feminismo, Curriculum.

## INTRODUCCIÓN

El sistema universitario nacional muestra hoy una fisonomía bien diferente que en los años de la Reforma y esto no solo en función de su dimensión, la cantidad de docentes y estudiantes, de universidades, las nuevas formas de producción y circulación de conocimiento, el lugar que hoy ocupa el conocimiento en el desarrollo de nuestros países y otros tantos etcéteras. De todas estas cruciales diferencias queremos poner el acento en la que tiene que ver con lo que fue sin dudas fue uno de los motores que dieron fuerza revolucionaria a aquel proceso que sobrepasó largamente las fronteras de la universidad argentina y que fue el reclamo por la democratización de una institución que después de más de veinte años seguía siendo profundamente elitista. Mucha agua ha corrido bajo el puente desde entonces, y hoy el sistema universitario que vio duplicada su matrícula en la década del 80, recibe sostenidos embates que pretenden poner en tensión lo que desde hace más de diez años fue una definición mundial en la educación superior: la educación superior como un derecho individual y social.

Desde esta perspectiva, cobran sentido en la última década las llamadas políticas de inclusión. En relación a esta pretendida inclusión en las universidades, se han desplegado estrategias diversas, cabe destacar en particular que, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, desde el año 2008 se comenzó a desplegar una línea de trabajo en relación a los cursos de ingreso a las carreras ofrecidas por la misma.

En este marco, analizaremos de qué manera se han implementado políticas para una educación inclusiva en el Curso de Ingreso a las carreras de Filosofía (CIF), tomando en consideración la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) llevado adelante por la Dirección de Género, Diversidad y Derechos Humanos.

## **SOBRE EL CURSO DE INGRESO**

El curso de ingreso de Filosofía surge como propuesta que pretende acompañar a los y las estudiantes en la inserción en la vida universitaria en general, y en las carreras de filosofía en particular; a la vez que procurar revertir los índices de deserción. Siguiendo estos objetivos, y en consonancia con la idea de que este curso funcione como una bisagra que permita a los y las estudiantes pasar de la educación secundaria a la vida universitaria, este espacio se encuentra signado por tres ejes fundamentales, a saber:

- Ciudadanía universitaria,
- Modos argumentativos (lectura, interpretación y escritura),
- Incorporación a las convenciones y géneros propios de la lectura, comprensión y producción oral y escrita en filosofía.

Para ello, se proporciona un dossier de textos y actividades a partir de los cuales se pretenden trabajar los dos últimos ejes, y actividades de ambientación universitaria para llevar a cabo el primero de ellos.

Es importante destacar que a partir del año 2017 se incluye en la bibliografía del CIF un fragmento de la introducción del Segundo Sexo de Simone de Beauvoir. En relación a dicha incorporación, intentaremos más adelante realizar algunas conexiones que, creemos, se establecieron durante el año 2018 entre el taller de género y el trabajo realizado en clase sobre el texto de De Beauvoir.

A su vez, en el ámbito específico de la Universidad Nacional de La Plata, encontramos el Programa Institucional contra las Violencias de Género, llevado adelante por la Dirección de Género, Diversidad y Derechos Humanos que en estos últimos años ha promovido dos iniciativas. Por un lado, el Protocolo de Actuación ante Situaciones de Discriminación y/o Violencia de Género en todos los ámbitos y prácticas de la vida universitaria, cuya finalidad es garantizar un ambiente libre de discriminación, hostigamiento y violencia por razones de género o diversidad sexual, en pos de la igualdad y equidad, y por otro lado, la implementación de un espacio introductorio a la formación de género, coordinado por la Pro Secretaría de

Derechos Humanos y puesto en vigencia durante el año lectivo 2018 para el 100% de los/las estudiantes que ingresen a cualquiera de las carreras de la UNLP. Esta propuesta pedagógica fue elaborada colectivamente por docentes, no docentes y alumnos/as que conforman la Mesa Institucional contra la Violencia de Género en respuesta a un pedido que realizaron los/as estudiantes en el ámbito del Consejo Superior.

Así pues, de la mano de los/as talleristas se plantea un encuentro de 2 horas en cada curso de ingreso, con el objetivo de sensibilizar en torno a la problemática de género, explorar las concepciones de las y los estudiantes en relación a este tema, proponer herramientas para visibilizar, desnaturalizar e historizar la idea de género, concientizar sobre aspectos de las relaciones entre géneros tendientes a desmontar el sexismo, la misoginia y las desigualdades, a la vez que poner en conocimiento a las y los ingresantes sobre los derechos conquistados en relación a la temática.

### **SOBRE EL TALLER DE GÉNERO**

Si, como sostienen Femenías y Spadaro:

*“(...) el taller es un espacio de excelencia por su carácter horizontal y creativo para llevar adelante actividades teórico-prácticas (...) en él se pone a lo/as participantes ante el desafío de la acción (en gestos, actos, palabras, argumentos, revisiones, etcétera) reconsiderando supuestos y conductas más o menos automatizadas en todos nosotros, como lo son las vinculadas al “sentido común” sobre el que construimos nuestras “creencias” y “convicciones” sobre los sexos (...) la especificidad del taller radica en el interés en enfrentar a los/as asistentes a su búsqueda individual o colectiva de resultados, por lo general movilizados”.*  
(2012, pp. 171-172)

No es casual que se elija este formato para llevar adelante la presente iniciativa. En este caso, compuesto por dos momentos: una primera instancia en que se realizará una dinámica de juego y una segunda dedicada a la metacognición y reflexión sobre lo sucedido en aquel primer momento.

En este segundo momento surgen cuestiones acerca de la ambigüedad de algunas de las oraciones como “Tengo miedo” o “Me cuida” y algunas personas desambiguaron los sentidos por los cuales se pararon en una de las esquinas y no en otras.

También se dialoga respecto a la oración “Cruzo de vereda cuando veo un grupo de personas del sexo opuesto y voy sola/o”, en donde sólo mujeres se pararon en “siempre”. Muchos varones cuentan experiencias en las que han ido caminando detrás de mujeres a la noche y detectando su incomodidad deciden cruzarse de vereda para que estén tranquilas.

Cuando las talleristas comienzan a problematizar las tres palabras apuntadas en el pizarrón: Sexo, Género, Cuerpo. Es notoria la monopolización de la palabra por parte de un estudiante, egresado de la Facultad de Medicina, que no se encontraba abierto a conceder la idea de la normalización/categorización binaria que se realiza desde la ciencia médica al momento de distinguir sexo-género desde cuestiones. De igual modo es notoria la molestia por parte de sus compañeros/as ante determinadas afirmaciones y la insistencia en conservar la palabra.

Esta última cuestión nos remite a pensar la necesidad de prever estas situaciones en el contexto educativo, y poder anticiparnos a ella, tal como sostiene Spadaro *“El supuesto de la paridad de participación, es decir, que los interlocutores en la esfera pública pueden poner entre paréntesis sus diferencias de posición y deliberar ‘como si’ fueran socialmente iguales, choca con los llamados ‘protocolos de estilo y decoro’ que rigen los discursos de la esfera pública y funcionan como correlatos y marcas de la desigualdad. Así, los diversos grupos tienen voces ‘no equifónicas’ [...]”* (Cerletti y Couló, 2015, p. 152)

Las talleristas preguntan si alguna de las personas presentes es madre/padre para comenzar a problematizar las formas en que se llevan adelante, por ejemplo, las licencias por maternidad. En este punto, el profesional de medicina vuelve a intervenir con una postura muy cerrada acerca de cuál es el rol de la madre en la crianza, haciendo énfasis en cuestiones como la leche materna como alimento fundamental en los primeros años de vida. Las coordinadoras, intervienen entonces proponiendo que se piense, no sólo en los primeros años de vida de un niño/a sino en los años posteriores, y además en la idea de que este tipo de licencias enfocadas sólo en las madres se basa sobre otro tipo de supuestos que sería interesante comenzar a visibilizar.

Así pues, vemos en estos ejemplos que el transcurso de la mayor parte de la se vuelven patentes algunas cuestiones que la investigación feminista ha analizado respecto a la forma en que hombres y mujeres acceden a la toma de palabra en los espacios público, es decir, *“la tendencia registrada en el diálogo público de que los hombres interrumpen a las mujeres más que las mujeres interrumpen a los hombres; tienden a hablar más que las mujeres; hablan por más tiempo y con mayor frecuencia y las intervenciones de las mujeres con más frecuencia que la de los hombres son ignoradas o no respondidas (...)”* (Spadaro, 2012, p.143).

### **SOBRE LA LECTURA DEL TEXTO DE SIMONE DE BEAUVOIR**

Como dijimos anteriormente, este texto fue recientemente incorporado a la selección de textos del curso de ingreso, convirtiéndose en el único escrito del dossier realizado por una mujer. Dicha incorporación devino producto de problematizar la impronta eminentemente masculina que comporta el currículo de Filosofía en la Universidad de La Plata, al menos, al entender que:

*“En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en currículo pensamos sólo en conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad. Tal vez podamos decir que, además de una cuestión de conocimiento, el currículo es también una cuestión de identidad. Es sobre esa cuestión, entonces, que se concentran también las teorías del currículo”.* (Da Silva, 1999, p. 6).

Para comenzar la lectura del texto se les pidió a las y los estudiantes que investiguen acerca de la autora en relación a la pertenencia al existencialismo como movimiento filosófico.

Al comienzo de la clase se hizo una puesta en común acerca de lo investigado, y curiosamente el primer dato de surgió fue que el de relacionarla a Sartre por ser “su mujer”.

Luego de realizar las consignas del dossier en forma grupal acontece una discusión entre dos estudiantes, uno de los cuales sostiene que no encuentra lo problemático en la observación de Simone acerca de que la mujer se ha definido en relación al varón como algo negativo, cuando

podría pensarse que toda definición (inclusive la de “hombre”) en última instancia se realiza en relación a otra cosa, para diferenciarse de otra entidad.

Una compañera marca allí que lo problemático se comprende pensando que la cuestión está en que la definición de mujer se ha dado siempre en relación o vínculo con el varón, no así la definición de hombre, para ello se vale de la frase, presente también el texto, *“Él es lo Absoluto, ella lo otro”*.

Durante la puesta en común, retomamos los datos recabados acerca de la autora y la misma persona vuelve a repetir que Simone era la esposa de Sartre, por lo que otra compañera le replica que esa observación implica nuevamente estar definiéndola en relación a un varón. Dada la repetición de la observación, la docente decide detenerse en este punto para repreguntar si el marcar esta cuestión ha surgido en los textos anteriores (en donde los autores eran varones) y por qué creen que se vuelve relevante en un texto donde la autora es mujer.

Aquí surge un interesante trabajo de reflexión sobre los supuestos con los que accedemos a la lectura de un texto filosófico, y el modo en que estos están atravesados por concepciones de género de las y los estudiantes.

A su vez resulta interesante la forma en que en determinados casos se disocia el problema que aborda el texto (en este caso son las formas en que se define el ser mujer) y el lugar en que las y los estudiantes se posicionan para reflexionar sobre estas cuestiones. En el momento de pensar cuál es la principal tesis de De Beauvoir en el texto, y la opinión personal que tienen al respecto, nos encontramos nuevamente con supuestos fuertes condicionando la lectura. Si bien hay algunos grupos que identifican claramente la tesis del texto, y esto no pareciera ser en general un problema, al preguntarnos si es una cuestión filosófica reaparece una situación que requiere que nos detengamos un momento. Todos/as parecen acordar en que la definición de mujer y de feminidad tal y como queda expresado en el texto de Simone es un problema filosófico, pero no todos por iguales razones: sólo algunos identifican que el problema filosófico es que la mujer haya sido históricamente definida en relación al hombre, mientras que otros vuelven a considerar el problema como algo que sucede con todas las definiciones, como un ‘caso específico’ de un problema que ocurre cuando queremos definir algo dado que ‘siempre lo hacemos con relación a otra cosa’.

Consideramos que esto se debe a que no se encuentran familiarizadas/os ni con la problemática, ni con la perspectiva desde la que se aborda. Esto no es casual ya que en toda su educación se encontrado con un recorte curricular determinado y sesgado. Como bien sostiene Emilia Moreno, observamos que:

*“Los materiales curriculares tienden a presentar sólo un punto de vista y olvida o margina otras alternativas que ayudarían a recoger la contribución de las mujeres. Se valoran en forma desequilibrada las relaciones de poder político, religioso, económico o social, que dejan fuera de contexto a colectivos como la infancia las mujeres las personas ancianas o sometidas a la esclavitud (...) La sobrevaloración de las actividades realizadas por hombres tiene claras repercusiones en las consideraciones hacia las mujeres y de aquellas actividades que ellas realizan (...”) (Santos Guerra, 2000, p. 25)*

En el transcurso de esta clase se vuelve clara la dificultad que surge de pensar filosóficamente las cuestiones de género planteadas en el texto, al mismo tiempo que se visibilizan las formas androcéntricas que algunos estudiantes tienen no solo para analizar el contenido del texto sino también para pensar la vida personal de la autora en cuestión, situación que invita a realizar un trabajo de desmontaje sobre los supuestos que ponemos en juego cada vez que leemos un texto filosófico.

Por eso, tomando a Spadaro, creemos que es necesario actuar en nuestras clases, dessuspendiendo las desigualdades, visibilizándolas de modo explícito; por medio de una contextualización histórica y personal de los textos filosóficos expuesto y también incluyendo, como en este caso, líneas de pensamiento no hegemónicas respecto al canon filosófico [2012:147].

### **CONSIDERACIONES FINALES O NUEVOS CAMINOS PARA SEGUIR PENSANDO...**

Por lo relatado hasta aquí, y a modo de balance, consideramos que para lograr una educación inclusiva en el más amplio sentido del término, es imprescindible la tarea de:



*“(...) no permanecer indiferente ante actitudes, acciones, expresiones o prácticas de adultos, niñas, niños y jóvenes que coloquen en una situación de desigualdad a los más vulnerables. Los atributos y categorías extendidas a grupos o sujetos, de índole étnica, de clase, de religión o de género merecen procesos de desnaturalización por parte de la institución escolar. ¿Qué significa desnaturalizar las prácticas o las concepciones que tenemos sobre algo? Consiste en “conseguir ese efecto de extrañeza, de desfamiliarización. Se trata de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones” (Larrosa, 1995, p. 23).*

Si hablamos de desnaturalización, se vuelve de suma relevancia la necesidad de analizar y delimitar la utilización del término “género”, al ser el mismo polisémico y haberse, al mismo tiempo, ido sofisticando su uso de un tiempo a esta parte (desde su utilización por el biólogo estadounidense John Money en 1955 para dar cuenta de los aspectos sociales del sexo, entendido éste como lo biológico, hasta su actualidad, en donde encontramos teorías que argumentan que no existe identidad sexual que no sea -de algún modo- social e históricamente construida). Por esto, es de vital importancia precisar los sentidos con los que se utilizará el término en un espacio como el CIF con el objetivo de, por un lado, motivar debates sobre los sentidos constituidos del término, como potenciar la experiencia y la significación que esta perspectiva puede tener en los/as estudiantes para abordar problemas filosóficos. (Cf. Da Silva, 1999)

En lo que respecta a nuestra disciplina particular, esto es, la filosofía, consideramos que le caben algunas consideraciones que Da Silva realiza con respecto a la ciencia, a saber que:

*“(...) refleja una perspectiva eminentemente masculina. Expresa una forma de conocer que supone una separación rígida entre sujeto y objeto. Parte de un impulso de dominación y control: sobre la naturaleza y sobre los seres humanos. Divide cuerpo y mente, cognición y deseo, racionalidad y afecto (...) la epistemología no es nunca neutra, sino que refleja siempre la experiencia de quien conoce. Sólo en una concepción que separa quien conoce de aquello que es conocido es que se puede concebir un conocimiento objetivamente neutro. (...) ¿Qué*

*conexiones existen entre las formas como el currículo produce y reproduce esa masculinidad y las formas de violencia, control y dominio que caracterizan el mundo social más amplio? Ese tipo de investigación muestra que las cuestiones de género tienen implicaciones que no son sólo epistemológicas: tienen que ver con problemas y preocupaciones que son vitales para el mundo y la época en que vivimos". (1999, p. 48).*

En perspectiva a lo expuesto hasta aquí, entendemos que tanto la implementación de los talleres de introducción a las cuestiones de género como la inclusión de textos que aborden esta temática desde una perspectiva filosófica, buscan que desde el primer año en la universidad las y los estudiantes cuenten con espacios para comenzar a desmontar cuestiones arraigadas sobre dicha temática.

En relación a ello, nos resulta interesante concluir nuestro aporte con la reflexión/invitación propuesta por la destacada pensadora brasileña Guacira Lopes Louro:

*“¿Qué significa hacer queer el currículo? (...) Transformado to queer en el verbo “extrañar” llegamos a algo así como “extrañar el currículo” (hacer extraño el currículo) (...) Entonces, cuando pretendemos “extrañar el currículo”, nuestro movimiento sería un acto de desconfianza del currículo (tal como se nos lo presenta), para tratarlo de modo no usual; sería un movimiento para desconcertar y transformar el currículo (...) pasar los límites, atreverse, desconfiar de lo que está allí y mirar de modo propio lo que está incluido para poner en situación embarazosa lo que está en ese “cuerpo de conocimientos”; en fin, enfrentar las condiciones en que se da el conocimiento”. (2012, pp. 114-115).*

## **BIBLIOGRAFÍA**

Da Silva, T. (1999). *Documento de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Au-téntica Editorial.

Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*. En: Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

*Santos Guerra (Coord.) (2000). "El Harén Pedagógico". Barcelona: Biblioteca de Aula.*

*Spadaro, M., Femenías, M, comp. (2012). "Enseñar filosofía, hoy". La Plata: Edulp. (Biblioteca crítica de femi-nismos y género). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.417/pm.417.pdf>*

*Spadaro, M. (2015). "El género en la enseñanza de la filosofía: el tábano en el tábano". En: Cerletti, A. y Couló, A. La enseñanza filosófica. Buenos Aires: Noveduc.*

*Protocolo contra la Violencia de Género (2014). Disponible en [http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/protocolo\\_de\\_actuacion\\_ante\\_situaciones\\_de\\_discriminacion\\_y\\_o\\_violencia\\_de\\_genero\\_en\\_la\\_universidad\\_nacional\\_de\\_la\\_plata.pdf](http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/protocolo_de_actuacion_ante_situaciones_de_discriminacion_y_o_violencia_de_genero_en_la_universidad_nacional_de_la_plata.pdf)*

*Enlaces: <https://unlp.edu.ar/ddhh/los-ingresantes-de-la-unlp-recibiran-formacion-en-temas-de-genero-9299>*

## El ingreso a la universidad como objeto de intervención político-pedagógica: reconstrucción crítica de la experiencia en la carrera de Ciencias de la Educación -UNLP- a diez años de su implementación

❖ **MARANO, MARÍA GABRIELA** | gabimarano@gmail.com

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina.**

### **RESUMEN**

La ponencia tiene como propósito presentar la estrategia de ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), encuadrada en un acceso democrático a la Universidad.

La experiencia puesta en marcha en 2007/2008 es llevada adelante por una Comisión de Ingreso interclaustrales, de carácter departamental, que delineó una propuesta en tres etapas: difusión de la carrera, curso introductorio y seguimiento en primer cuatrimestre. La misma ha sido acompañada por una evaluación permanente que permitió elaborar una Memoria Pedagógica y sistematizar la práctica en sentido reflexivo.

La modalidad adoptada en esta comunicación aprovecha la convocatoria del Encuentro a presentar sistematización de experiencias, entendiendo que las mismas suponen una tarea de reconstrucción de experiencia con descripción e interpretación de lo acontecido, incluyendo las acciones, la toma de decisiones, el contexto de implementación, los sentidos asignados por los actores y el balance de los resultados. Por ello, en el caso presentado, además de la descripción, se brinda una reflexión sistemática de los logros, replanteos y desafíos a diez años de su implementación. En particular, se desarrollan aspectos vinculados a la política y gestión

académica, cuestiones pedagógicas que inter-pelaron a la formación de grado y ciertos impactos sobre los actores intervinientes.

De este modo, pretendemos aportar al tema del acceso a la educación superior mediante conocimiento situado, a partir de los saberes que se producen en una intervención que es acompañada de su registro y evaluación.

**PALABRAS CLAVE:** Ingreso Universitario, Sistematización de Experiencia Universitaria, Ciencias de la Educación

## INTRODUCCIÓN

La Educación Superior atraviesa un proceso de crecimiento sostenido a escala global en las últimas décadas. Las crecientes demandas sociales por el acceso al nivel, las políticas gubernamentales, las peticiones territoriales, la relación con el mercado y con el mundo del trabajo, más los intereses de los propios actores universitarios constituyen la compleja trama que subyace tras la apertura de instituciones, el carácter de su oferta y la expansión de las matrículas (Marano, 2017a).

El acceso a la educación superior como derecho es un hito epocal que reconoce como proclama fundamental la Declaración Final de la “Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, acordada en Cartagena de Indias en 2008<sup>156</sup>, en la cual se sostiene que:

*“la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región”.*

En esta proclama se afirma el rol indelegable del Estado y también la responsabilidad de las comunidades académicas para que el acceso y la enseñanza de calidad se conviertan en una realidad.

En Argentina se puede reconocer un proceso de expansión universitaria desde fines de la década del 60 a la actualidad. Este proceso se dio con mucho énfasis en el período 2007-2015 con apertura de instituciones universitarias ubicadas en distritos con alta vulnerabilidad social, la mayoría en la Provincia de Buenos Aires<sup>157</sup>. Todo el nivel se vio interpelado por el paradigma de la inclusión y el principio del derecho social a la educación, que -además de la expansión en el territorio- se vio refrendado con una amplia política de becas estudiantiles (Marquina y Chiroleu, 2015).

Sin embargo, el contexto de expansión de universidades y la efectivización del derecho a la educación superior convive con un conjunto de indicadores que dan cuenta de problemáticas vinculadas a la desigualdad social, tales como el abandono, la baja graduación y la lentificación de estudios (García de Fanelli, 2014). La investigadora Ana María Ezcurra (2011) sostiene que la masificación del nivel superior a escala global muestra, como tendencia estructural, altas tasas de deserción, resultando una “inclusión excluyente”. Existe un conjunto de factores sociales convergentes que otorgan un estatuto de desventaja -primera generación, trabajo a tiempo completo, nivel educativo de los padres, bajos ingresos, entre otros- que se reeditan como tendencias reproductoras en las dificultades de los estudiantes para configurar sus hábitos académicos (Marano, 2017b).

Una perspectiva inclusiva requiere poner el foco en el acceso como cuestión social y en el ingreso como cuestión organizacional y pedagógica, entendiendo que se requieren respuestas específicas tanto de políticas generales como políticas institucionales y pedagógicas, incluyendo la revisión de la enseñanza. Esto implica problematizar qué efectos educativos tienen las inscripciones macrosociales y cómo operan los dispositivos institucionales, curriculares y didácticos, favoreciendo o no la continuidad de las trayectorias.

En este marco, nos centramos en la cuestión del ingreso y el primer año en las universidades, para lo cual recuperamos aportes del trabajo de gestión académica que venimos realizando desde el año 2007 en el área de ingreso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en carácter de coordinadora<sup>158</sup>.

Entendemos con Messina Raimondi (2004) que la sistematización de experiencias remite a la tarea de reflexión conceptual y crítica de lo acontecido a partir de su ordenamiento y

reconstrucción, dando cuenta de los sentidos del proceso desarrollado, de los factores intervinientes y de la percepción de sus actores y de sus resultados, asumiendo marcos interpretativos y no sólo descriptivos. En este sentido, la ponencia presenta la caracterización de la experiencia, los criterios fundados que sostienen la propuesta, acompañados de los análisis y balances derivados de la reflexión sobre la práctica. Pretendemos aportar al tema del acceso a la educación superior mediante conocimiento situado, a partir de los saberes que se producen en una intervención, la cual es acompañada cada año con registro, sistematización y evaluación<sup>159</sup>.

### **INGRESO Y PRIMER AÑO EN LA UNIVERSIDAD**

La discusión sobre los sistemas de admisión se ha instalado como tópico central de la política universitaria desde la recuperación de la democracia. El tema pone en relación las dimensiones políticas, sociales y pedagógicas que se articulan, bajo la autonomía de las universidades, en el armado de sus dispositivos de admisión e ingreso. En esta política institucional se define el acceso a la universidad con sentido democrático o en sentido inverso, adquiere carácter restrictivo (Bracchi y Marano, 2010).

El área de estudios relativa al ingreso a las universidades ha crecido notablemente en la última década, se ha institucionalizado en equipos de investigación, en publicaciones y en la socialización de las producciones en destacados eventos académicos. Las investigaciones han permitido comprender al ingreso a la universidad como pasaje, como tránsito en las trayectorias y no como un corte o hiato. Son bien conocidos los aportes de Alain Coulon (1995) acerca de las etapas que vive un estudiante en su proceso de afiliación a la institución: el tiempo de extrañamiento, cuando el estudiante entra a un universo institucional desconocido; el tiempo del aprendizaje, en el que se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, y el tiempo de afiliación, en el que adquiere dominio de las nuevas reglas, a través de prácticas de subjetividad con autonomía.

También compartimos los aportes de Pierre Bourdieu sobre la construcción del oficio de estudiante, que en el caso de la universidad pública conjuga la formación con la participación que implica la ciudadanía universitaria. En este proceso el estudiante va incorporando las

reglas de juego del ámbito universitario, las lógicas institucionales, la organización de la propia agenda y nuevas formas de vincularse con el conocimiento (Bracchi y Marano, op. cit.).

Una serie de investigaciones en nuestro medio han puesto de relieve aspectos pedagógicos cruciales que coadyuvan a la permanencia en la universidad, tales como: la importancia de las prácticas de lectura y escritura en cada comunidad académica (Carlino, 2005 y 2013), las prácticas comunicativas (Casco, 2006) y las prácticas de estudio y estrategias cognitivas involucradas (Silvestri, 2012)<sup>160</sup>. En estos trabajos se visibilizan las diferencias que tienen que abordarse en el nivel superior en términos de aprendizaje, a diferencia del nivel precedente. Por otro lado, hay mucha evidencia empírica acerca que el primer año resulta decisivo en la continuidad de trayectorias y por ello, como sostiene Ezcurra (op.cit.:73) debe ser objeto de políticas y acciones institucionales específicas con una “alta prioridad real”.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: LA ESTRATEGIA DE INGRESO A CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Si bien existían antecedentes de charlas o talleres de recibimiento organizados por el Departamento de Ciencias de la Educación y la Comisión de Estudiantes, la estrategia institucional para el ingreso como política específica se pone en marcha en 2007 con una modalidad participativa de gestión académica, a través de una Comisión de Ingreso departamental con carácter de interclaustró, integrada por docentes, graduados y estudiantes de la carrera. El recupero de las iniciativas precedentes y los aportes de investigaciones de los integrantes de la primera comisión<sup>161</sup> permitieron una discusión sobre el tema ingreso, que inauguró un objeto de indagación en la comunidad académica local que creció en importancia desde entonces.

El proyecto se basó en un conjunto de definiciones compartidas, entre ellas el fortalecimiento de una doble articulación: la relación marco con los lineamientos institucionales de la Facultad (una Unidad Académica compleja por su estructura departamental por carreras) y la relación intrínseca con la formación de grado.

Los principios que la guían desde sus inicios parten de una perspectiva democrática e inclusiva, entendiendo al ingreso como un tiempo de transición que se extiende durante el primer año. Se comparte que el ingreso en la universidad es la entrada a un tipo particular de institución educativa y con ello, al ejercicio de la ciudadanía universitaria y la integración



a la comunidad académica. Es también un primer acercamiento a una profesión en el momento de elección de un “proyecto de vida” y con ello, la trayectoria estudiantil adquiere plena referencia subjetiva y social.

La Comisión Interclaustrado trabaja todo el año, dirigida por profesoras quienes asumen el rol de coordinadoras generales, planificándose la labor en tres etapas, como detallaremos a continuación:

- a) actividades de difusión y promoción de la carrera (cuatrimestre anterior)
- b) el curso introductorio de un mes de duración (febrero-marzo)
- c) el seguimiento durante el primer cuatrimestre.

### **DIFUSIÓN Y PRIMER ACERCAMIENTO A LA CARRERA**

Esta primera etapa estuvo inicialmente pensada como acciones previas al Curso Introductorio, a los fines de establecer continuidad entre el momento de inscripción y el de implementación del CICE. Se propiciaba el acercamiento a la carrera a través de distintos materiales explicativos (folletos, mesa de consultas, página departamental y consulta virtual), apostando a la construcción de una temprana relación de pertenencia con la institución universitaria.

Con el transcurrir de los años, la etapa adquirió el objetivo de promoción y difusión de la carrera, sustentándose en las iniciativas “Estudiá Humanidades” y “ExpoUniversidad”, siendo un propósito actual profundizar la difusión de la misma, especialmente entre las escuelas secundarias de la región. Los datos de la encuesta de inicio, especialmente en los últimos años, dan cuenta que es elegida en un importante número de casos como segunda carrera (graduados y estudiantes de carreras docentes terciarias o universitarias y en menor medida, de carreras no docentes universitarias)<sup>162</sup>. Entonces, se torna necesario desarrollar acciones sobre la base de la hipótesis de un bajo conocimiento de la carrera entre los jóvenes de los últimos años del nivel secundario.

### **EL CURSO INTRODUCTORIO: UNA INTRODUCCIÓN A LA CULTURA ACADÉMICA ESPECÍFICA**

La estrategia de ingreso adquiere plenitud con el Curso Introdutorio. Encuadrado en los principios institucionales, el mismo es obligatorio, pero no eliminatorio, y tiene los siguientes objetivos generales:

- Presentar a los ingresantes los lineamientos generales y las incumbencias profesionales correspondientes a la carrera de Ciencias de la Educación.
- Acompañar el tránsito de los ingresantes a la vida universitaria en el primer año de la carrera, facilitando su permanencia en la misma.

El Curso tiene una duración total de cuatro semanas entre mediados de febrero y principios de marzo de cada año, con una frecuencia semanal de tres o cuatro encuentros de tres horas de duración, siendo la asistencia obligatoria en el 75%, al igual que todas las cursadas. Se ofrece en dos bandas horarias -mañana y vespertino-, para garantizar posibilidad de cursado a los alumnos que trabajan. Las comisiones son coordinadas por docentes (graduados recientes) que se seleccionan de forma bianual y por estudiantes co-coordinadores o colaboradores voluntarios.

La planificación de los encuentros es colectiva y se realiza en el período septiembre- diciembre anterior al curso. Se utilizan metodología de taller con técnicas grupales participativas, más otras dinámicas habituales de la carrera (clases teórico-prácticas, escucha de teóricos para ejercitar la toma de apuntes, resolución de trabajos prácticos, lectura y discusión de textos, entre otros); todo ello para favorecer la incorporación a la cultura académica y a las prácticas pedagógicas que proponen las distintas materias.

La selección de contenidos para un Curso introductorio no es una tarea sencilla. En sus inicios y por mucho tiempo, el Curso fue armado en tres ejes, sin embargo a partir de 2018 consolidamos un cuarto eje, otorgándole una categoría específica. Los ejes “clásicos” que se pautaron desde el inicio fueron: los contenidos disciplinares de carácter introductorio; la “ambientación” universitaria” (conocimiento de las lógicas institucionales y el gobierno de la universidad, entre otros) y un eje transversal, denominado “alfabetización académica”, a saber:

**Contenidos disciplinares:** introducción al complejo campo de la educación y las distintas perspectivas (sociopolíticas, didáctico-pedagógicas y psicológicas) ancladas en las Ciencias Sociales. Aborda la educación en sus múltiples manifestaciones, su faz política-ideológica y el carácter sociohistórico del sistema educativo. Asimismo, incluye un acercamiento a las prácticas profesionales en diferentes ámbitos de actuación, narradas por graduados en Ciencias de la Educación y poniendo de relieve la amplitud del campo profesional poco conocido socialmente.

**Ambientación universitaria:** incluye la historización institucional y las tres funciones de la universidad, la estructura de gobierno, la participación política- universitaria por claustros, los aspectos administrativos, la regulación de las trayectorias con el Reglamento de Enseñanza y Promoción, el currículum y las incumbencias profesionales, la organización y las propuestas pedagógicas de las cátedras de primer año.

**Alfabetización académica:** enseñanza que genera la participación del estudiante en las culturas discursivas de las disciplinas y las características del género académico. Comprende la producción de trabajos escritos de distinto tipo; leer y escribir para estudiar, utilización de diversas fuentes primarias y secundarias, así como la alfabetización tecnológica, entre otros.

A lo largo de los años, los tres ejes tuvieron revisiones y actualizaciones en pos de ahondar la estrategia en continuidad con el primer año, por sobre la idea de un curso innovador, pero que se agotara en sí mismo.

El primer eje ha sido objeto de continuo debate y análisis en la Comisión, centrándose la discusión no exenta de planteos epistemológicos, acerca de la selección de contenidos iniciales para abordar el objeto educación en su complejidad, al mismo tiempo que la presentación de las disciplinas que comprenden el campo de estudios. En la selección de contenidos disciplinares se visualiza al currículum del curso como espacio de disputa y poder.

El tercer eje tuvo una revisión académica sobre la base de las modificaciones conceptuales planteadas por especialistas. Así fue que adoptamos la definición actual de Paula Carlino (2013)<sup>163</sup> para distinguir la alfabetización como acciones de enseñanza de las literalidades

académicas como el aprendizaje, es decir, la participación de los alumnos en sus culturas escritas. Siguiendo a la autora, dado que se aprende a escribir, leer y argumentar oralmente en un campo discursivo específico, promovemos que los estudiantes de nuestra carrera realicen un camino de apropiación de literalidades académicas propias del campo de las Ciencias Sociales. El énfasis en la alfabetización académica ha sido creciente, por lo cual todos y cada uno de los talleres tiene una actividad que propende a este propósito, así como el trabajo final de integración temática (ejercicio de escritura, revisión y reescritura).

Asimismo, en los últimos años ante el crecimiento de la virtualización de las prácticas universitarias (inscripción a materias, uso de Campus, comunicación por vías digitales, etc.) se tornó necesaria la alfabetización tecnológica, puesto que se advierte dificultades en este aspecto tanto por el acceso a la tecnología en algunos casos, como por el uso de la misma (ya sea por razones generacionales o bien, porque no son herramientas de uso habitual en la escuela secundaria e incluso tampoco lo es hasta el momento en la educación superior no universitaria). En este sentido, se usa el Campus de la Facultad para ingresar tempranamente a los estudiantes en las modalidades de uso tecnológico de las cátedras.

Luego, a partir del crecimiento de la temática en la Facultad, a través de la Comisión de Ingreso que es convocada durante el segundo cuatrimestre por la Secretaría Académica -con la Prosecretaría Académica y la Prosecretaría de Vinculación e Inclusión Educativa-, se fueron sumando a lo largo de los años iniciativas institucionales comunes para todas las carreras, a cargo de las áreas correspondientes. Esto llevó en el 2018 a categorizar estas acciones y sumarlas como cuarto eje, denominándolo eje institucional. El mismo comprende:

- Taller de Biblioteca (en el cual ingresantes conocen los servicios de la moderna Biblioteca de la Facultad y salen usuarios registrados);
- Presentación de la SAE (Secretaría de Asuntos Estudiantiles) y de las políticas socio-educativas que gestiona o difunde (becas, boleto estudiantil, comedor, apuntes, etc.).
- Taller de Memoria, a partir del traslado de la Facultad a las dependencias del Ex Batallón de Inteligencia Militar (BIM) de El Dique (Ensenada) en 2015, se implementó este taller para que los estudiantes conozcan la historia del territorio que habitan, promoviendo políticas de memoria y justicia.

- Taller de Género, a partir del año 2018 se suma esta iniciativa para incluir la perspectiva de género en la educación universitaria de los estudiantes desde sus inicios.

En cuanto a la acreditación, se solicita la entrega de trabajos prácticos escritos, sumados luego en una producción escrita final de carácter individual.

### **SEGUIMIENTO EN EL PRIMER AÑO**

Esta etapa se extiende durante el primer cuatrimestre, comprendiendo acciones de apoyo y seguimiento que se implementan una vez finalizado el curso con el objetivo de habilitar las mejores posibilidades para la permanencia de los estudiantes. Este tercer momento tuvo distintas modalidades (tutorías presenciales y virtuales, talleres adicionales en las materias de primer cuatrimestre), asimismo en varias ocasiones se implementaron evaluaciones diferidas al promediar el cuatrimestre para tener un balance del mismo postcurso, cuestión que actualmente se resuelve con las evaluaciones sobre el mismo que hacen las cátedras de primer cuatrimestre.

Estos espacios tuvieron instancia de análisis y revisión. A lo largo de los años se dio un debate acerca de la potencialidad de las tutorías, ya que no fue suficientemente apropiada por los estudiantes. Si bien la estrategia tutorial viene teniendo mucho énfasis en el discurso pedagógico, tanto para el sistema educativo en general como para el nivel universitario, consideramos que es una forma aún no instalada en nuestro contexto académico y que requiere de condiciones especiales que la apoyen. Se ha observado que no alcanza con una buena difusión de las tutorías sino que se requiere de otros dispositivos que la sustenten como parte de la carrera.

A la vez, esta etapa es un momento para revisar y analizar la información disponible sobre las trayectorias, en particular lo referido al abandono y la permanencia. En el año 2017, como parte de su tesis de Licenciatura de carácter profesionalizante, una docente del curso de ingreso<sup>164</sup> realizó una indagación pormenorizada sobre los ingresantes que habían dejado de cursar, ofreciendo orientación para la incorporación a varios de ellos. En el mismo sentido que planteó tempranamente Vicent Tinto (1993) y en Argentina, Marta Panaia (2015)

comprobamos las múltiples temporalidades del abandono y su multidimensionalidad. Esta experiencia de intervención-indagación brindó además importantes datos sobre las trayectorias de los estudiantes y los sentidos de las decisiones que toman, lo que nos permitió incorporar cuestiones a anticipar durante el Curso Introductorio. Resaltamos este dato como un caso peculiar de producción de conocimiento situado que permite producir saberes producto del desarrollo de una acción.

### **EVALUACIÓN, REGISTRO Y SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Uno de los aspectos destacados del Proyecto consiste en la adopción de la evaluación permanente. La preocupación por obtener indicios sobre el proyecto es una constante; de este modo, se toma registro de todas las instancias y se generan evaluaciones del curso, tanto de parte de los estudiantes como de los docentes que participan del mismo. Este rasgo diferencial ha permitido vehicular la reflexión sobre la práctica.

Se destaca que en el inicio del curso se toma una encuesta general digital a todos los estudiantes sobre condiciones socioeconómicas, trayectoria escolar, prácticas culturales y expectativas respecto de la carrera, para caracterizar a los sujetos y diseñar estrategias institucionales y pedagógicas. Esta línea de trabajo que está en expansión se apoya en la hipótesis de que los cambios en la conformación socioedemográfica de la juventud, así como en las culturas juveniles, están impactando en la vida universitaria (Bracchi y Marano, op.cit.). Luego, se aplican evaluaciones al finalizar el curso para evaluar el curso, así como sus perspectivas, aspiraciones y desarrollos en la carrera. Además, se realiza una detallada autoevaluación del equipo docente. Todo ello se recupera y analiza en las Memorias de gestión, que suelen publicarse en la página web departamental. Se resalta como un aspecto a profundizar, mejorar la difusión de la información y el conocimiento producido, de tal modo que pueda ser útil a las cátedras, especialmente a las de primer año.

Asimismo, los documentos producidos han servido para ser analizados por tesis de grado y postgrado, equipos de investigación y equipos de cátedra a los fines de producir conocimiento sobre los estudiantes de la carrera, sus trayectorias, el dispositivo institucional e incluso, propuestas de mejora o atención de algún aspecto en particular; buena parte de ello a través

de publicaciones. Cabe señalar muy positivamente que el CICE ha generado la construcción de un objeto de estudio e intervención en la comunidad académica de la carrera.

### **CONCLUSIONES: ALGUNAS REFLEXIONES SURGIDAS DE LA REVISIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El análisis crítico de la propuesta ha mostrado fortalezas y debilidades. Focalizaremos la atención en aspectos de política y gestión académica, así como en el recorte de algunas discusiones pedagógicas, tales como el impacto en la carrera y en los actores participantes.

La Comisión interclaustró ha resultado una forma democrática de gestión universitaria, pero que conlleva el desafío de la negociación como rasgo principal. A su vez, la institucionalización en Comisión y no en forma de cátedra (u otra instancia con estabilidad de los cargos y mejores condiciones salariales) genera alta rotación de los docentes que ven allí más un lugar de adquisición de experiencia más que de consolidación de una carrera académica. La conformación de una comunidad de ideas y acción que se sostiene en el tiempo como “continuidad renovada” está dada por la continuación de los coordinadores generales y por la sistematización de las prácticas, que permite la construcción y transmisión de una memoria pedagógica.

Un aspecto a destacar en el balance que realizamos a diez años de su puesta en marcha, es la consolidación de los lineamientos institucionales del ingreso a nivel Facultad, claramente visualizado en la importancia creciente del eje institucional. Puede decirse claramente que hoy compartimos más fuertemente la idea de que ingresar a Ciencias de la Educación es “ingresar a Humanidades”.

A lo largo del tiempo, en esta carrera y en otras de la misma Facultad, se constata que el área de ingreso se ha convertido en el lugar donde se dinamizaron los debates sobre la formación universitaria. Como habíamos advertido con Bracchi (op.cit.), este es un aspecto valioso, ya que en un momento en el cual hay altas expectativas respecto de los postgrados, se reconstituye allí el lugar de las preocupaciones por el grado universitario.

El primer impacto fue poner bajo la lupa el año inicial de las carreras. Es un desafío para los cursos introductorios que suelen ser espacios más abiertos y hasta de experimentación pedagógica, en contraste con lo que sucede en las cátedras (donde conviven docentes proactivos

con otros más tradicionales). El interrogante apunta a cuál es el grado de impronta innovadora que pueden darse los cursos iniciales respecto de las dinámicas de trabajo de las materias de primer año, de tal modo que sea un apoyo efectivo para la permanencia en la universidad. Cabe destacar que las innovaciones interpelan a los primeros años y en mucho menor medida se traslada a las cátedras de los otros años. En el caso descrito, la necesidad de cambiar el primer año llevó en el 2017 a la renovación del plan curricular por reubicación de materias colocando una materia inicial introductoria (sin cambio de plan de estudios), por lo cual los efectos sobre la carrera han sido sustantivos. A su vez, se hace más patente la necesidad de enfatizar que el Curso Introductorio no es un añadido, sino la modalidad de inicio de la carrera.

En los aspectos pedagógicos, resulta sumamente relevante la revisión crítica de las prácticas de enseñanza y evaluación. Una perspectiva democratizadora exige un posicionamiento docente con perspectiva de inclusión. A tales efectos, un aspecto importante es la “validación académica” de los saberes que se van apropiando los estudiantes (Ezcurra, op. cit.), en lugar de abroquelarse en la falta o el déficit.

La alfabetización académica en Ciencias Sociales es un tema crucial para la permanencia en la universidad, por ello es importante fortalecer este aspecto en un continuo de experiencias formativas que deben comenzar en la escuela secundaria. La articulación con el nivel precedente es un aspecto a profundizar y como hemos analizado en otras publicaciones (Marano, Molinari y Vazelle, 2017; Marano, 2017b), requiere pensar en la complejidad que implica el egreso de un nivel y el ingreso a otro desde una perspectiva inclusiva. Ello implica desarrollar políticas públicas sostenidas en el nivel secundario dirigidas a facilitar la continuidad en la educación superior, promover la reflexión sobre los intereses y proyectos de vida de los estudiantes e implementar prácticas de enseñanza que le permitan apropiarse de saberes de calidad y orientar hacia el oficio de estudiante del nivel siguiente.

Otro aspecto importante está dado por la construcción de lazos sociales en una etapa en la que, paradójicamente, requiere mayor autonomía. Los relatos de los estudiantes valorizan el curso de ingreso como un ámbito de socialización en el que encuentran soportes y redes vinculares con sus pares, acompañado por docentes y estudiantes avanzados que generan confianza. Consideramos que la generación de lazos sociales no es una cuestión accesorio o sobreañadida; antes bien creemos que es una razón constitutiva de la permanencia en la carrera elegida,



especialmente cuando el mundo nuevo resulta tan diferente de la realidad escolar previa (Bracchi y Marano, op.cit.). Asimismo, se señala como positivo el conocimiento inicial de sus derechos y deberes, y las posibilidades de participación que hacen a la ciudadanía universitaria. El alto valor de la experiencia formativa para los integrantes docentes es otro rasgo a resaltar. Se advierte la valoración positiva que adquirió la participación para los graduados recientes y colaboradores estudiantiles. A través del diseño, desarrollo y evaluación de las propuestas pedagógico-didácticas para el curso y la instancia de seguimiento, se convirtió en un espacio de prácticas profesionalizantes; otro aspecto a destacar dado el perfil tradicional de nuestra formación académica que relega el lugar de la práctica.

Como hemos dicho, la estrategia institucional consolidó un objeto de estudio e intervención. Así también, La evaluación, la sistematización y la generación de investigaciones ad hoc han aportado una serie de planteos que permitieron generar conocimiento de Gestión y Pedagogía Universitaria. Asimismo, las cuestiones anteriormente presentadas llevan a reflexionar acerca de dónde se localizan y cómo se procesan las innovaciones con perspectiva democratizadora en la universidad, para que éstas se potencien a lo largo de la carrera.

Finalmente, hemos remarcado en este trabajo la posibilidad de pensar ampliamente el concepto de conocimiento situado en distintas interfaces: el producido en la investigación y los saberes generados y sistematizados en la gestión. Como señala Tenti Fanfani (2007), el conocimiento científico-técnico es cada vez más necesario para la gestión, tanto por razones técnicas para resolver problemas complejos, como por razones políticas para ganar legitimidad en la toma de decisiones. Al mismo tiempo, reafirmamos la necesidad de profundizar la sistematización de las experiencias y producir conocimiento situado desde la gestión académica como posibilidad de analizar los problemas e intervenir sobre las prácticas en sentido democratizador.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Bracchi, C. y Marano M. G. (2010). "El ingreso de los estudiantes en la Universidad: perspectivas, estrategias y actores. Lectura de las tensiones y desafíos a partir de una experiencia en*

curso". Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública. UNCPBA, Tandil, 11-13 nov.

Chiroleu, A. (2013). "Políticas públicas de educación superior en América Latina. ¿Democratización o expansión de las oportunidades de estudio en el nivel superior?", en *Espacio Educativo. Cuaderno venezolano de Sociología*, Vol.22, Nº22, abr-jun, 279-304. Universidad de Zulia, Venezuela.

Coulon, A. (1995). "Etnometodología y educación". Barcelona: Paidós.

Ezcurra, A. (2011). "Igualdad en Educación Superior un desafío mundial". Los Polvorines, Editorial IEC-Universidad Nacional de General Sarmiento.

García de Fanelli, A. (2014). "Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación", en *Páginas de Educación*, Vol.7 Nº2, Montevideo.

Marano, M. G. (2017a). "Formar parte. La Universidad argentina en clave de educación superior: algunas reflexiones acerca de la configuración del nivel durante el período kirchnerista". Ponencia presentada en el 4º Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales – FLACSO, Salamanca (España), 17-19 de julio.

Marano, M. G. (2017b). "El acceso a la educación superior desde una perspectiva inclusiva: algunas discusiones en el contexto de expansión del nivel". Ponencia presentada en 4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa. Los desafíos de la educación inclusiva. URCA – UPN – CINDE - UNSAM – UNIPE, 17-19 de octubre, Buenos Aires, Argentina.

Marano, M. G., Molinari, B. y Vazelle, M. (2017). "La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década". Ponencia presentada en VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 3-5 mayo.

Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015). "¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina", en *Revista Propuesta Educativa* Nº43, Año 24, Vol.1. Buenos Aires, FLACSO, pp. 7-16.

Messina Raimondi, G. (2004). "La sistematización educativa: acerca de su especificidad", en *Enfoques Educativos* Nº6. Universidad de Chile, Santiago de Chile, pp. 19-28.

*Panaia, M. (2015). "Temporalidades individuales e institucionales del abandono universitario", en Revista Pensamiento Universitario Nº17. Buenos Aires, pp. 19-37.*

*Tenti Fanfani, E. (2007). "Investigación y política educativa, el diálogo necesario", en La escuela y la cuestión social. Ensayos de Sociología de la Educación. Buenos Aires, SXXI.*

*Tinto, V. (1993). "Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores", en Perfiles Educativos Nº62, Mé-xico, UNAM, pp. 56-63.*

---

<sup>156</sup> UNESCO-IESALC. Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Colombia, 2008. Al año siguiente este principio fue ratificado en París, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009).

<sup>157</sup> La expansión también se dio en el sector de la educación superior terciaria, la cual atravesó un proceso de crecimiento, regulación y "universitarización", fundamentalmente a través de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007 (Marano, 2017).

<sup>158</sup> Tarea que comparto desde el año 2013 con la Prof. Mg. Ma. Gabriela Hernando.

<sup>159</sup> Tomamos como registro. Marano, M. G. y otros. Estrategia de Ingreso a la carrera de Cs de la Educación e Informes de Evaluación anuales y plurianuales 2008- 2017. FAHCE- UNLP.

<sup>160</sup> Ver: Carlino P.: Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. FCE, Bs. As., 2005 y "Alfabetización académica diez años después" en Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol.18, Nº57, pp.355-381, MDF, 2013 // Casco, M. "Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad" en Revista Co-herencia, Vol. 6, Nº11, Medellín (Colombia), pp. 233 -260, 2006// Silvestri L. "La transición a la cultura universitaria en la interpretación y las vivencias de estudiantes de Ciencias de la Educación" en Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. UNER, 2012.

<sup>161</sup> La primera comisión y durante cinco años, más la coordinación estuvo a cargo de las Prof. Mg. Claudia Bracchi y Ma. Gabriela Marano.

<sup>162</sup> La característica de elección como segunda carrera tiene múltiples sentidos según los sujetos: la búsqueda de la formación docente al modo de "tramo pedagógico"; segundas oportunidades para docentes egresados de nivel terciario; la posibilidad de ejercer como formadores de docentes para maestros con larga antigüedad, etc. En general, este es un grupo vulnerable ya que la situación de trabajo, estudio y familia a cargo les presenta dificultades concretas para sostener la continuidad de sus trayectorias.

<sup>163</sup> Nos referimos a los cambios planteados por Paula Carlino sobre su reconocida definición de 2005 de lo postulado en 2013. Ver las citas en nota al pie Nro. 3.

<sup>164</sup> Nos referimos a la Tesis de Licenciatura de Ciencias de la Educación de la Prof. Julieta Alcoba: "Ingreso y trayectorias estudiantiles en la carrera de Ciencias de la Educación", dirigida por la Dra. Luciana Garatte y por la Mg. Ma. Gabriela Hernando. FAHCE, UNLP, nov. 2017.

## Ingreso a la FAU: apuntes sobre una innovación posible para abordar la relación teoría-práctica

❖ **VELÁZQUEZ, FACUNDO JULIÁN MATÍAS** | txulhus@hotmail.com

**Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Argentina.**

### **RESUMEN**

En esta ponencia se presenta un avance del Trabajo de Integración Final “Propuesta de innovación y mejoramiento de las estrategias de ingreso: una alternativa para abordar la relación teoría-práctica en el Curso Introductorio de la FAU”, que se realiza en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. En estas líneas, debatimos el rol de la Universidad en función de distintos proyectos de país que derivan en distintas directrices sobre qué grupos merecen incorporarse al sistema de Educación Superior. A partir de estas reflexiones, se hace una propuesta de innovación para aggiornar el curso de ingreso a la Facultad de Arquitectura y urbanismo, UNLP, en una modalidad de “aula extendida”, con vistas a darle a la posibilidad a mayor cantidad de estudiantes, acorde a los escenarios de alta disposición tecnológica en que estamos inmersos.

**PALABRAS CLAVE:** FAU, Curso de Ingreso, Innovación, Aula Extendida.

### **INTRODUCCIÓN: UNIVERSIDAD, SOCIEDAD Y POLÍTICAS EDUCATIVAS**

El rol de las universidades solo puede abordarse considerando procesos sociales y políticos de carácter más amplio, que le van a dar fundamento y dirección. El contexto político y social es el que marca las directrices de gestión acerca del rumbo de la Universidad, qué se debe

investigar, para quiénes y cómo; qué conocimientos son “útiles”; quiénes son legitimados para transmitirlos y quiénes merecen ingresar. Este trasfondo político de la relación entre la generación conocimiento, Estado y mercado pone en manifiesto la dualidad de modelos antagónicos: liberal/economicista vs democrático. Al respecto, en términos concretos, la idea economicista, comprendida en procesos neoliberales, describe la Universidad como un engranaje más de la industria del mercado y al graduado, en definitiva, como un producto fabricado. Contrariamente el modelo democrático le cede a la Universidad la formación de cuadros profesionales poseedores del “saber” aprehendido al colectivo social. Por ello, el sentido democrático del conocimiento resulta inconcebible si no se parte de comprender los vínculos entre el trabajo y el saber.

Sobre finales del siglo XX, las instituciones universitarias se fueron poblando (en mayor o menor medida, o al menos dando ingreso a, según la modalidad de cada país, en términos de educación gratuita) de grupos y clases antes excluidos del sistema de formación Superior. Esta situación modificó el acceso al conocimiento pero, sobre todo, posicionó a los grupos juveniles, al nuclearlos en instituciones, como actores que discutían el orden dado de la sociedad y, por ende, el mundo adulto. A su vez, promovían el debate acerca de quiénes merecían incorporarse al sistema educativo superior y el papel del Estado en los lineamientos (y financiación) sobre el ingreso, la investigación, etc. Vinculado con esto se puede reflexionar sobre la relación entre Universidad y las necesidades del mercado y el empleo: las determinaciones sobre qué enseñar: *“(...) el desempleo y el crecimiento de la macroeconomía, asociados retóricamente a la incapacidad de la educación de formar “sujetos empleables”, ocultaba la responsabilidad de una política económica y social que condujo a la mayor catástrofe del siglo XX. La legislación educativa de los noventa estableció mecanismos de subordinación directa del sistema educativo a los intereses empresariales (...) a la vez, se introdujo la lógica empresarial al interior del sistema educativo”* (IMEN, 2009).

Ahora bien, actualmente la realidad de la Universidad nos permite preguntarnos en un sentido más amplio sobre la propia institución y, de manera extensible, qué modelo de país se piensa. Al respecto, a partir de 2003 el gobierno de Néstor Kirchner ensayó otro modelo *“No está en discusión la relevancia de la relación entre “educación” y “mundo del trabajo”, pero esa asociación nos lleva a preguntarnos, una y otra vez, acerca de qué educación pensamos para*

*qué modelo de trabajo y de trabajador, en el marco de qué sociedad tenemos y queremos”* (IMEN, 2009).

Este modelo se prioriza vinculado a la demanda propia de la sociedad, y en el colectivo de nación y región al que pertenece, en oposición a la idea de lo que el mercado internacional pretenda. Se convive en verdad, en el caso de la Universidad de La Plata, con la cuestión presente en la aceptación de la CONEAU como organismo de acreditación creado en los 90 por exigencia del Banco Mundial. Junto con la ley de Educación Superior, saben delinear las carreras para el mercado.

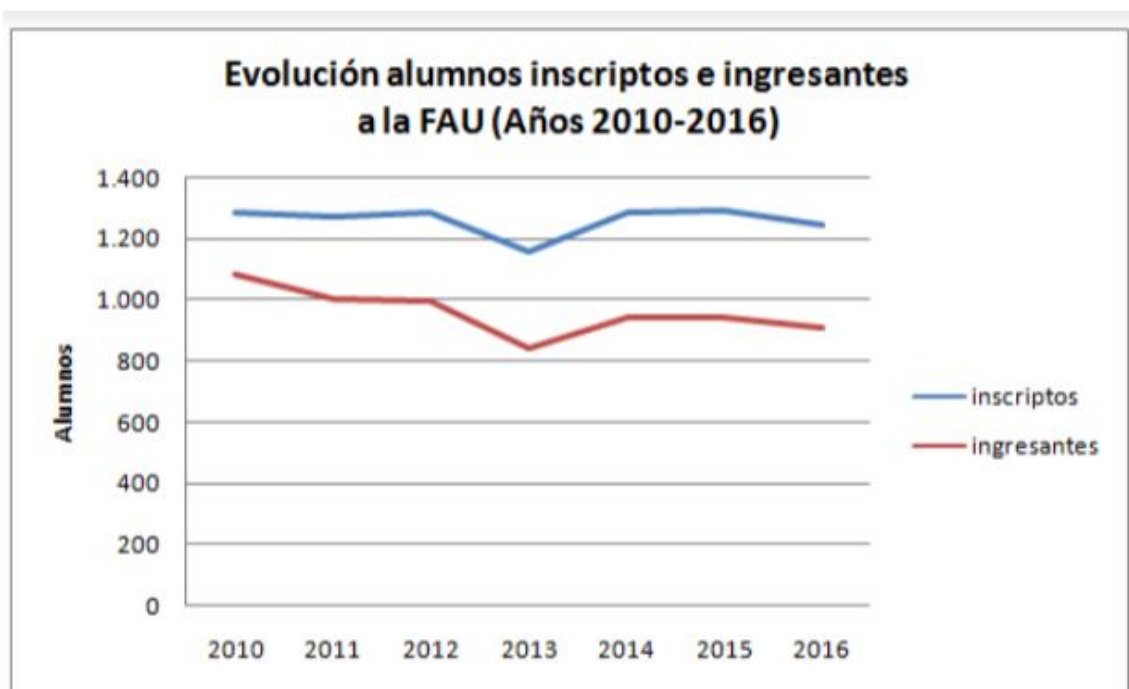
### **DESCRIPCIÓN: EL INGRESO A LA FAU- UNLP**

A partir de la década del '90, con el contexto antes descripto, el curso de introducción a la FAU-UNLP se estructuró en dos ramas: Pensamiento Arquitectónico, una materia de trama compleja en la que los alumnos debían registrar y elaborar una serie de charlas de arquitectos, para presentar un informe de reelaboración personal. La otra materia, Práctica Arquitectónica, se alternaba en la semana en un espacio nuevo y determinado donde el objetivo era llevar adelante una experiencia de introducción a la disciplina universitaria que se justificaba en la presencia reglamentaria al margen de calidad de los trabajos resultantes.

El actual ingreso se implementa como Curso Introductorio desde el año 2002, con una propuesta pedagógica que se sostiene en objetivos, lineamientos, contenidos, temas, etc., y se encuentra plasmada en un cuadernillo de distribución gratuita, material común para docentes, cuyos contenidos se disponen en versión digital para los estudiantes del ingreso. El mismo contiene el marco teórico conceptual del curso, cronogramas, lecturas y trabajos prácticos; se trata de 100 páginas producidas por el Área Editorial de la FAU- UNLP y el Programa Curso Introductorio y Vinculación con el Ciclo Básico, coordinado por el arquitecto Jorge Prieto.

El Ingreso se constituye como un espacio académico único donde la composición temática, teórica y práctica buscan dar cuenta de la heterogeneidad del saber arquitectónico, produciendo conocimientos diversos e intentando alejarse de visiones y actitudes reductibles. Integrado al Ciclo Inicial de carrera de Arquitectura UNLP (Plan de Estudios VI<sup>165</sup>, recupera los objetivos generales del mismo: dar una concepción global de la Arquitectura como carrera e

introducir al estudiante a la disciplina arquitectónica en sí misma. Si bien el Curso no es evaluable en términos selectivos permite diagnosticar actitudes y aptitudes en el comienzo del estudio universitario, evitando sistemas eliminatorios que obstaculicen el ingreso a los interesados. En los últimos años se ha registrado un ingreso promedio de 1200 estudiantes, siendo condición para su aprobación la entrega final de los trabajos prácticos (Maqueta del proyecto “espacio recorrible” y el Registro gráfico de la misma) y una asistencia superior al 80 %. Una vez finalizado el Curso Introductorio se habrá producido un desgranamiento cercano al 30%. Esto, sin duda, ha de representar una preocupación en términos de las políticas de ingreso que lleva adelante la FAU y por ende la UNLP.



**Gráfico de elaboración propia en base a datos proporcionados por “Anuario Estadístico 2017: Indicadores Comparados”**

Fuente: <https://www.unlp.edu.ar/indicadores/anuario-estadistico-2017-indicadores-comparados-8302> | Consulta: 11/10/17

Por otro lado, y proyectándose en el Ciclo Básico, continúa resultando una problemática aguda el desgranamiento de estudiantes. Aun cuando esto se debe a múltiples causas, muchos colegas coinciden en que la relación numérica docente-alumno no favorece el arraigo del ingresante. Incluso las prácticas de enseñanza se ven condicionadas en este aspecto dado que el seguimiento del proyecto demanda otros tiempos de trabajo en el de taller. Por otro lado, los estudiantes se ven condicionados por una carga horaria que les puede resultar difícil de sostener durante todo un ciclo lectivo. Esto se suma a la presión que el propio Plan VI ejerce con estructura curricular. En este contexto la numerosidad en el aula representa un factor determinante en las relaciones en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para la implementación del curso se ha conformado un plantel docente de 36 Ayudantes Diplomados a cargo de una comisión de trabajo cada uno, distribuidos en dos turnos, Acompañados de igual cantidad de ayudante-alumnos, desempeñan diversas actividades frente a igual cantidad de inscriptos por turno. Durante cuatro semanas, de lunes a viernes de 8 a 12 hs ó de 17 a 21 hs, el Curso Introductorio se desarrolla a través de los siguientes Campos Temáticos o Módulos: Espacio y Percepción, El Espacio Arquitectónico, La Materialidad y El Espacio Urbano<sup>166</sup>. Cada semana y su correspondiente campo temático se instrumenta a través de tres coordinadores JTPs que articulan con seis Ayudantes Diplomados cada uno por turno. Al finalizar el curso doce (12) JTP, uno por cada uno de los doce (12) Talleres Verticales de Arquitectura, habrá llevado adelante la Propuesta Pedagógica garantizando de este modo la representación de la totalidad de las miradas de disciplina arquitectónica en el marco de la FAU. La reelaboración de estas clases teóricas normalmente se lleva a cabo como introducción de la clase práctica (momento áulico). Su reflexión individual o en grupo busca articular la teoría, resultando de difícil apropiación y termina reproduciendo una fragmentación conceptual. Los tiempos de reflexión teórica se agotan ante la necesidad de abordar la práctica del proyecto.

La jornada académica consta de una primera parte Teórica (1 hora) a cargo de los Profesores co-rrespondientes a las materias que componen el Ciclo Inicial: Arquitectura, Teoría de la Arquitectura e Introducción a la Materialidad, Comunicación y Sistema de Representación, y Matemáticas. A continuación se desarrolla la segunda parte de la clase en la práctica del Taller (3 horas). En este espacio se lleva adelante el proceso proyectual que arrojará como resultado una maqueta de estudio y los registros gráficos de la misma. Al inicio de la clase se llevan



adelante unidades didácticas en base a lecturas o cuestionarios vinculados a la temática de la clase teórica. También se desarrollan esquicios colectivos que apuntan, en el intercambio, a llegar a otros niveles de conceptualización.

En estas condiciones el Curso Introdutorio (de modalidad presencial) intenta acompañar al ingre-sante a arribar a conceptualizaciones que hacen al corpus teórico propio y su singular modo instrumentación metodológica. Es importante el proceso que lleva adelante el estudiante y no los resultados. El proyecto en su devenir constituye la noción de espacio y/o pensamiento arquitectónico.

Es de interés que desde sus primeras propuestas, intuitivas, el estudiante comprenda cuál es el o los espacios logrados y cómo se caracterizan, cuáles han sido las operaciones que ha realizado para concretarlos, y proporcionar el marco teórico de su proceder a partir de la propia experimentación. La articulación de la relación teoría-práctica, es el mayor desafío en el Curso Introdutorio.

Desde septiembre de 2004, la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP y la FAU implementan en el pre-grado el Curso Introdutorio semi-presencial. El mismo ofrece instancias de capacitación, asesoramiento en la transformación de sus propuestas educativas, y generando modelos que permitan elaborar propuestas de calidad en esta modalidad, ajustadas a nuestra realidad.

En la planificación y elaboración de la experiencia en la FAU se trabajó con los docentes en una propuesta de enseñanza mediada con la utilización del entorno virtual de aprendizaje WebUNLP. Se abordó la formación de tutores, la elaboración de la propuesta, el diseño y producción de materiales específicos, y la planificación de instancias de evaluación de la metodología, a través de encuestas y entrevistas a los alumnos y docentes. Se diseñaron también actividades específicas para trabajar a distancia como: lectura, análisis e interpretación de textos referidos a la temática pertinente y modelos operables en tres dimensiones.

De esta manera, se ha comenzado a implementar el Curso Introdutorio semi-presencial. El mismo se lleva adelante durante octubre y noviembre, previos al ingreso presencial que comienza en febrero. El estudiante de este curso tiene contacto en la virtualidad con sus tutores docentes, mientras se desarrollan los tres primeros módulos. El último módulo se

desarrolla durante la última semana del Curso Introdutorio regular (presencial), donde el estudiante se acopla a la dinámica del taller.

La propuesta pedagógica y los contenidos didácticos corresponden con los del Curso presencial, pero claro, la diferencia sustancial está dada en la práctica de taller llevada a los tiempos de la virtualidad. El desarrollo de la maqueta se da a través del intercambio de imágenes del proceso de construcción, y el tutor interviene las mismas en el sentido de aclarar, señalar y reforzar conceptos. Estos y otros contenidos son compartidos e intercambiados con sus compañeros en foros de discusión. La circulación de la información es un bien colectivo.

Llegado diciembre se realiza el primer contacto presencial con el estudiante. De los dieciocho alumnos que iniciaron el ciclo semi-presencial llegan a aprobar esta instancia un 30%. Es también el momento de trabajar por primera vez con la maqueta como materia.

De aquí en adelante al ingresante le resta acoplarse hacia el último módulo del Curso Introdutorio regular. Llega así para transitar el Módulo-semana 4 (hacia fines de febrero) intentando integrarse a una grupo de compañeros que llevan tres semanas interactuando a diario en el curso presencial y con un proyecto de maqueta que ha discontinuado durante dos meses. Estas condiciones significan sin dudas una dificultad para el aspirante en esta modalidad, que sufre los destiempos de un proceso de introducción que lo impulsa a resguardarse en su producción individual en su legítima preocupación por aprobar el ciclo.

En el ámbito del Curso Introdutorio, el docente intercede, media y pone en juego las prácticas de la enseñanza. En tal sentido, la práctica habrá de dar cuenta de la multidimensionalidad o pluridimensionalidad de la clase (Taller) en el sentido de reconocer condiciones de orden social, económico, cultural, teórico, epistemológico, ideológico, metodológico, pedagógico, etc. Estas dimensiones se replican claro en procesos de cierta simultaneidad y suponiendo algún grado de inmediatez en la respuesta docente. La clase taller estará determinada por esquemas de acción (estrategias) y comprende a un estudiante que se asume como ser reflexivo capaz de posicionarse en la objetivación del conocimiento (reflexividad crítica).

En un marco ampliado estas prácticas docentes se comprenden en lo institucional, considerando a la FAU y al currículum de la carrera de Arquitectura como contexto académico. Bajo estos condicionantes de lo macro y lo micro se habrá de abordar la dimensión didáctica

del proceso de enseñanza y aprendizaje en las disciplinas proyectuales, identificando tres elementos que lo componen:

- El estudiante, en términos del análisis de sus necesidades y de sus características específicas (edad, nivel educativo previo, estatus social, disponibilidad de tiempo para el estudio, etc.) como elementos condicionantes para definir cualquier modelo de educación a distancia mediado por alguna tecnología.
- El docente, con un papel fundamental en la relación con el estudiante, propiciando (o no) el "diálogo".
- Los recursos que se ponen a disposición de los estudiantes para el aprendizaje, que facilitan (o no) la interacción.

A su vez, el estudiante se inicia en dos oficios al ingresar a la Facultad de Arquitectura: el de la práctica proyectual, pero antes en el de estudiante universitario. La concientización acerca de su rol, necesariamente crítico, es lo que se busca estimular. Dado que existen nuevos sujetos del aprendizaje (para algunos nativos digitales, cuestión que resulta discutible), con una brecha generacional dada por la utilización constante de los dispositivos de información y comunicación, será pertinente y necesario innovar a partir de la implementación de dichos recursos para reforzar un campo didáctico particular, el de la arquitectura como disciplina proyectual. Se intentará encontrar "otros modos" de apropiación de la teoría planteando como propósito el poder justificar por parte de los estudiantes las decisiones de proyecto con argumentos en algún grado primario de formalización.

### **LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: AULA EXTENDIDA**

El aula extendida, también llamada "aula ampliada" consiste en un entorno virtual que complementa el espacio presencial para acompañar y potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Su incorporación busca intensificar y potenciar las propuestas del aula presencial ya que permite alimentar los debates (foros y consultas), proponer nuevos

materiales en lenguajes diversos (imágenes, audiovisuales, enlaces interactivos, etc.), además de la puesta en común de lecturas, etc.

Esta intervención busca establecer la posibilidad de estrechar el vínculo entre docentes que se han incorporado a la cultura desde lo analógico y estudiantes formados mayormente en la era digital. De esta manera la propuesta, al integrar también espacios de encuentro y discusión, atiende a la necesidad de generar ámbitos de diálogo en la articulación entre la Enseñanza Media y la Universidad. El uso de las TIC puede favorecer el punto de contacto, la zona de negociación, y resolver el estímulo que las nuevas generaciones demandan. En ese sentido proponer la inclusión de tutorías virtuales a cargo de los docentes diplomados y de estudiantes avanzados, desarrollando sus prácticas pre-profesionales, aproxima generacionalmente la relación docente-estudiante y habilita un ámbito de mediación entre Enseñanza Media y la vida universitaria: las conocidas tutorías entre iguales consiste en el entrenamiento especializado de un alumno que, bajo la supervisión de un profesor, presta ayuda individualizada a su par (MARTÍNEZ-BRIONES, 2007).

Quien ha crecido en un mundo bombardeado de imágenes podrá con agrado visualizar un video, un espectáculo artístico o deportivo, etc.; una consigna que parta desde ese lugar -pero que se dirija o se transforme en una respuesta lógica o analítica- completará el círculo.

Al respecto la FAU menciona entre los objetivos del Curso Introductorio: *“Nuevos modelos de intercambio y tecnologías abren el juego y nos invitan a repensar cómo nos comunicamos, cómo aprendemos y cómo compartimos recursos de todo tipo. Uno puede ver como los saberes y experiencia del cuerpo de profesores con su participación, son un recurso de suma importancia, que ha nutrido al curso en toda su extensión, y como se generan formas de creación entre pares que proponen nuevos roles participativos, formando una constelación de recursos que debe ser activamente protegida y gestionada por el bien común”* (FAU-UNLP, 2017, p. 5).

## **LAS REFLEXIONES DE AVANCE**

Al asignar un carácter semi-presencial al Curso Introductorio, mediante el empleo de TIC y bajo la modalidad de aula extendida, permitiría otros tiempos y modos de apropiación de la teoría. Puede resultar un aporte valioso para su renovación y potencial mejora; apropiándose de un

hábito natural para el nuevo sujeto de la enseñanza, que entiende a la tecnología únicamente a partir de lo que la sociedad de consumo marca, mostrándole que puede y debe transformarse en una herramienta de conocimiento. El uso del espacio virtual por parte de los estudiantes resulta complementario del ámbito presencial y supone el desafío de conjugar en una propuesta de enseñanza aprendizaje que combine elementos de los dos entornos, el aula aumentada puede llevarse a cabo en cualquier entorno que permita tanto publicar materiales como el intercambio de opiniones y la circulación de contenidos en múltiples sentidos. En las aulas aumentadas el docente no es un transmisor del conocimiento sino que es quien presta las condiciones para la circulación de la información: el estrecho circuito docente-alumno-docente se rompe para habilitar una red en la que se constituyen nuevos canales públicos de conocimiento. (SAGOL, 2012)

Se alternará la práctica de taller del Curso Introductorio con un aula extendida tutorada para las actividades del campo teórico, promoviendo la reflexión de lecturas de textos y de las clases teóricas de Profesores y la difusión de producciones y opiniones de los ingresantes. La tutoría sería desarrollada por el mismo docente a cargo de la práctica en el taller (presencial), con la necesaria colaboración del/la correspondiente ayudante-estudiante. Dada esta condición, la articulación entre ambos campos se presume más cercana permitiendo contar bagaje previo para su aplicación en las prácticas proyectuales. Mientras que la actividad tutorada habrá de contar con mayor participación del ayudante-estudiante, la práctica del taller recaerá fundamentalmente en el docente diplomado. El mismo equipo docente modera el intercambio (virtualidad) y a su vez conduce el trabajo en el taller.

El encuentro uno a uno entre docente y estudiante se verá enriquecido por la experiencia virtual. La maqueta de estudio será el resultado material de este intercambio y su desarrollo aportará a la construcción del conocimiento.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNLP (2017). "Curso Introductorio 2017, Secretaría Académica FAU-UNLP, Área Editorial.*

*Imen, P. (08/06/2009). "Recuperar la dignidad". Página/12.*

*Martínez, T. y Briones, D. (2007.) "Contigo a la distancia: La práctica tutorial en entornos formativos virtuales". Revista Píxel Bit de Medios y Educación No 29. Universidad de Sevilla, España. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36802907>: Fecha de acceso: 12/07/2014*

*Sagol, C. (2012). "El aula aumentada", en Webinar 2012, organizado por IIPE-UNESCO y Flacso Argentina. Recuperado de <http://goo.gl/sGvajg>. Fecha de acceso: 23/09/2015*

---

<sup>165</sup> Disponible en [http://www.fau.unlp.edu.ar/shared\\_resource/pdf/html/plan6\\_res282.pdf](http://www.fau.unlp.edu.ar/shared_resource/pdf/html/plan6_res282.pdf)

Consulta: noviembre de 2017

<sup>166</sup> Debe aclararse que, aunque los últimos ingresos venían siendo dictados bajo esta misma estructura de 4 Semanas-Módulos, el último Curso Introductorio 2017 se dictó en tres módulos-semanas, siendo suprimido el Módulo del Espacio Urbano. Años anteriores también supo ser reemplazado por el módulo de "Representación de la Arquitectura"

## Poner en palabras la estrategia del TIVU. Miradas, sentidos y reflexiones en torno al ingreso en la Facultad de Informática de la UNLP

- ❖ **UNGARO, ANA** | anaungaro@mail.info.unlp.edu.ar
- ❖ **LEVATO, ROCÍO** | rociolevato@gmail.com
- ❖ **URQUIZA, MARÍA JULIA** | mariajuliaurquiza@gmail.com
- ❖ **GALLO, LUCRECIA** | lucreciagallos@gmail.com
- ❖ **IZZI, PILAR** | izzipilar@gmail.com

FI-UNLP, Argentina.

### RESUMEN

Este trabajo presenta una primera aproximación sobre el proceso de cambio y transformación del Taller de Inserción a la Vida Universitaria (TIVU)<sup>167</sup> y la recuperación de la voz de docentes que han participado de alguna de las actividades desarrolladas en las estrategias del ingreso.

Este taller ha transitado por distintas etapas desde su inicio en pos de promover la inclusión de los nuevos estudiantes, buscando tender puentes entre los que llegan y los que están.

En este sentido, el presente trabajo muestra las distintas y diversas impresiones de docentes de la FI -a modo de reflexión- en torno a pensar los modos y formas de involucrar a los diferentes sujetos institucionales en el proceso de formación de los estudiantes.

Desde una reconstrucción de los diferentes momentos transitados por el TIVU se da cuenta aquí: de los cambios y modificaciones de la propuesta a lo largo de su trayectoria, planteando nuevas dinámicas e interpelaciones, conforme a las necesidades de los sujetos educativos y los contextos de la casa de estudios.

A partir de entrevistas a docentes (a cargo de asignaturas de los últimos años de las carreras de la FI-UNLP), recuperamos la voz de los sujetos con el fin de conocer su experiencia en el

Taller para continuar pensando la propuesta como también la estrategia de inclusión de los sujetos educativos.

**PALABRAS CLAVE:** Transformaciones, Sentidos docentes, Propuestas de Ingreso, Inclusión

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una primera aproximación sobre el proceso de cambio y transformación del Taller de Inserción a la Vida Universitaria (TIVU) y la recuperación de la voz de docentes que han participado de alguna de las actividades desarrolladas en las estrategias de ingreso.

El Taller ha transitado por distintas etapas desde su inicio en pos de promover la inclusión de los nuevos estudiantes, buscando tender puentes entre los que llegan y los que están.

En este sentido, para poder comprender los alcances de esta experiencia, es preciso brindar alguna información relativa a la propuesta con los objetivos que se propuso y, dar una aproximación de la incorporación de un nuevo encuentro.

Desde el año 2011 la Facultad de Informática (UNLP) promueve el desarrollo de un espacio Taller destinado exclusivamente a ingresantes. El TIVU (Taller de Inserción de la Vida Universitaria) se presentó con la finalidad de construir puentes comunicacionales y pedagógicos entre los recién llegados y la vida universitaria con el fin de generar un espacio de intercambio entre los actores involucrados. Para ello, fue indispensable conformar un equipo de trabajo interdisciplinario, encargado de discutir ideas, estrategias de enseñanza y contenidos a fin de diseñar un nuevo espacio pedagógico significativo.

Hasta el año 2017 el TIVU consistía en una propuesta taller de tres encuentros, de tres horas de duración cada uno. En cada encuentro se abordaban diferentes ejes, tales como: el “ser estudiante”, la cultura institucional y el rol social del informático. Proponiéndose en la propuestas 2018, un cuarto encuentro que abordó y puso en discusión la temática de género, destacando la importancia de revalorizar el vínculo sociedad-universidad como también el rol social de las mujeres en las nuevas tecnologías. En este encuentro se trabajó articuladamente con las políticas y estrategias promovidas desde la Presidencia de la UNLP y la Secretaría de



género de la FI. De este modo, se incorporaron miradas que buscaron consolidar el análisis crítico y la apuesta de concebir a la educación superior como un derecho.

En el transcurso de los cuatro encuentros se buscó trabajar la desnaturalización de los estereotipos e imaginarios sobre los que se construye socialmente el estudiante de Informática; los trámites académicos, los beneficios estudiantiles, las becas y las prácticas instituidas e instituyentes<sup>168</sup>; y, por último, la reflexión sobre el rol social del informático a partir de una charla con profesionales que se desempeñan en distintas áreas laborales de la disciplina. En cada encuentro se privilegió el trabajo grupal con el propósito de promover el intercambio, el diálogo y la reflexión entre pares concibiendo al estudiante como protagonistas del espacio, productores de saberes y contenidos valiosos para los procesos de formación.

A partir de lo presentado, esta ponencia se estructura en tres apartados. En el primero se realiza una genealogía del espacio a partir de las distintas etapas transitadas por el mismo, tomando los resultados de los ciclos anteriores como insumos centrales para la planificación, los cambios y modificaciones de las propuestas de los años siguientes. En el segundo se aborda la descripción de las experiencias 2018 así como también las características metodológicas de los encuentros y los propósitos perseguidos por cada uno de ellos. Por último se sistematizan y presentan las diversas impresiones y modos de reflexión de los diferentes sujetos institucionales en el proceso de formación de los estudiantes. Las conclusiones retoman aspectos salientes del trabajo.

### **GENEALOGÍA: PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DEL TIVU**

¿Qué supone empezar la Universidad?; ¿cómo construir y trabajar la inclusión de los jóvenes en la Universidad?; ¿cómo acompañar las trayectorias educativas de los jóvenes ingresantes? Estas son algunas de las preguntas que nos llevaron necesariamente a pensar y repensar el sentido de los diferentes encuentros del Taller de Ingreso. Por lo que asumimos que el Taller es un espacio que aporta en la construcción de la identidad de los estudiantes y que acompaña a los “recién llegados” en el proceso de recorrer y conocer una nueva cultura, cargada de efectos formativos y disciplinares.

Con este marco de reflexión se ha decidido reconstruir el recorrido de las diferentes etapas del Taller donde podemos visualizar y desplegar el TIVU dando cuenta de las características específicas, las decisiones, las continuidades y los cambios propuestos a través de los años.

En el año 2011 se desarrolló por primera vez un encuentro de 3 horas con los ingresantes donde se trabajaron contenidos relacionados con el funcionamiento institucional general. Desde la gestión de la Facultad se reconoció la importancia de incluir estos temas, otorgando el espacio como también el apoyo político e institucional.

Durante los años 2012, 2013 y 2014, luego de la experiencia inicial, se incrementaron los encuentros de uno a tres con una duración de 3 horas, articulando en esta etapa el Taller con el Programa de Tutores Pares<sup>169</sup>. El equipo de trabajo fue conformado por 3 docentes profesores de ciencias sociales que con la colaboración de tutores pares se constituyeron como referentes de consulta para los nuevos estudiantes. La dinámica en el aula se caracterizó por la exposición dialogada. En estos años se abordaron cuestiones relacionadas con la ley de educación superior, el estatuto de la UNLP, haciendo eje en los mecanismos de participación estudiantil, la organización del estudio y aspectos relacionados con la organización de la Facultad.

A partir del 2015, el Taller tuvo una transformación en tres dimensiones: en la propuesta, la dinámica y el equipo de trabajo. En este sentido, el espacio profundizó en la metodología de trabajo de taller con actividades y consignas de trabajo que propiciaran por un lado, el intercambio y la participación activa de los estudiantes; por otro lado, la articulación de los aportes de cada encuentro con los contenidos de la propuesta.

En esta nueva etapa, el equipo dependiente de la Dirección de Orientación al Estudiante - dependiente de la Secretaría de Extensión de la FI- se amplió tanto en el número de docentes a cargo como en los perfiles de formación<sup>170</sup>. Contando con el apoyo de estudiantes colaboradores en el desarrollo de los encuentros. La propuesta mantuvo los ejes de trabajo y el objetivo definiéndose los contenidos, las consignas y actividades.

El 2015 tuvo la particularidad de trabajar en el primer encuentro, con las representaciones de los ingresantes por medio de dibujos donde los jóvenes pudieron plasmar sus imaginarios en torno a la carrera y al ser estudiante en la universidad.

En el 2016, a partir de la evaluación de los encuentros se modificó el orden de la planificación abordando en una primera instancia aspectos más teóricos, para en el segundo encuentro

proponer la actividad de reflexión en torno a los imaginarios. Además se produjeron materiales audiovisuales.

En el 2017 se buscó la participación de los estudiantes colaboradores a través de una breve presentación de cada uno, donde abordaron su vida como estudiantes dando cuenta de su experiencia y el recorrido institucional, como también su conocimiento sobre los servicios y beneficios que otorga la UNLP a los estudiantes. Esto permitió una identificación directa de los recién llegados con los relatos de los estudiantes, generando preguntas sobre la forma de evaluación de las materias y las dudas sobre la vida profesional.

Finalmente, este año, la propuesta contó con cuatro encuentros. Se introdujo la lectura de textos en el aula, el reconocimiento de la geografía institucional<sup>171</sup> y la dimensión de la organización del trabajo intelectual se plantearon articuladamente en la trama de los diferentes encuentros. Asimismo, se recuperó en todos los encuentros el debate tomando como eje de análisis los principios de la Reforma Universitaria en su centenario, rescatando sus ejes rectores (inclusión de jóvenes, democratización del saber, participación estudiantil). En el último encuentro se trabajó por primera vez la problemática de género y en particular la situación de las mujeres en las nuevas tecnologías. Esta iniciativa se enmarca en una política institucional impulsada desde la Presidencia de la UNLP.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA 2018**

Este año, el TIVU contó con más de 800 ingresantes que se organizaron en seis comisiones, tres en el turno mañana y tres en el turno tarde. Cada comisión estuvo a cargo de un tallerista acompañado de un estudiante colaborador (estudiante avanzado de la FI).

Como todo espacio de formación, el TIVU transitó diferentes momentos de planificación y discusión con la intención de ajustar las finalidades pedagógico-didácticas a las demandas requeridas por los estudiantes ingresantes.

Cada taller comenzó con un dispositivo disparador/movilizador. En el primer encuentro se trabajó sobre la Reforma Universitaria y la necesidad de recuperar el legado reformista. El segundo encuentro, se centró en dos dimensiones de la FI. Por un lado, conocer el funcionamiento de la Facultad y los servicios que ofrece; y por otros, quizás el más relevante,

reconocerla, vivirla y apropiarse de la misma por lo que se propicia que los estudiantes recorrieran e identificaran los lugares físicos, identificando la cultura institucional (normas, códigos, espacios, prácticas instituidas e instituyentes) y, a través de la experiencia vivenciada, construyan conocimiento haciendo uso de ciertas herramientas metodológicas de relevamiento e indagación orientadoras. Se decidió que los estudiantes transiten el espacio institucional, saliendo del aula y recorriendo la geografía organizacional<sup>172</sup>. Es por ello que divididos en grupos de trabajo, se acercaron a los espacios institucionales, los laboratorios y sus diferentes áreas, a docentes y estudiantes, para interpelar los sentidos y significados que los diferentes actores perciben de la cotidianidad de FI.

La propuesta de trabajo se nutrió de diferentes herramientas metodológicas (entrevistas, observación y registro etnográfico) los estudiantes debían reconstruir la “trama institucional”<sup>173</sup> para luego socializarla entre los compañeros, recuperando las diferentes dimensiones entre las que podemos mencionar los espacios físicos (buffet, fotocopiadora, aulas, etc.), como los modos de ser y estar en ella que componen la dimensión subjetiva (docentes, estudiantes, no docente, autoridades, etc.)<sup>174</sup>.

El tercer encuentro consistió en una charla con los profesionales, sumándose en esta oportunidad, la participación de profesores de diferentes materias de distintos años de las carreras, esta nueva experiencia permitió incorporar al taller la dimensión de las prácticas de enseñanza que implica cuestiones vinculadas a las asignaturas específicas como también con los modos de ser enseñadas y desde este espacio promover el encuentro entre docentes de años avanzados e ingresantes.

En este encuentro los estudiantes expresan sus preocupaciones, intereses e impresiones. Hablan sobre lo que desean ser y sobre las posibilidades de lograrlo; exponen sus temores en relación al estudio (les preguntan a los profesionales cómo hay que organizarse para estudiar, si la carrera les llevó muchos años, cuál es la materia más difícil) y dan cuenta de sus percepciones sobre la Facultad y los profesores; hablan de la exigencia del curso de ingreso, de la forma de evaluarlos, de la manera en que el docente expone su clase, etc.

Por último, el cuarto encuentro fue todo un desafío de trabajo ya que significó incorporar la temática de Género en el TIVU. Esta iniciativa, surge desde el nivel central y es canalizada en la FI por el Área de Derecho Humanos y Género en articulación con la Dirección de Orientación al

Estudiante, se concreta en el Taller con una propuesta inicial de trabajo articulado entre la universidad y la Facultad, de esta manera se abordó la problemática de la mujeres en las TICs como también un marco general que permitió plantear el tema y trabajar la dimensión de la concientización. Por ser la primera vez que se trabajó esta temática, la propuesta se centró en una presentación expositiva de las problemáticas en un intercambio con los estudiantes.

Cabe resaltar que los cuatro encuentros son andamiados por una plataforma de trabajo virtual donde los estudiantes disponen de materiales, actividades, espacios de consulta y la evaluación del taller que está orientada a evaluar la propuesta.

### **REFLEXIÓN EN TORNO AL PROCESO DE CAMBIO DE LA PROPUESTA Y LA MIRADA DOCENTE**

Teniendo presente el apartado anterior y las particularidades de los encuentros, decidimos reflexionar en torno a las actividades propuestas en el tercer encuentro del taller. Este encuentro, retomando lo explicitado en el apartado anterior, como equipo de trabajo intentamos que amplíe la mira en torno al rol informático y que reflexione sobre su función social. Buscamos movilizar el imaginario de los jóvenes ingresantes a partir de preguntas que contribuyan a desmitificar e incluir otras dimensiones de análisis de la profesión. Entendiendo que en el imaginario de los jóvenes ingresantes está muy arraigada la idea de que el Informático trabaja exclusivamente en una empresa privada y que gana mucho dinero. En este sentido, se planteó mostrar diferentes campos laborales como: la alfabetización digital en la tercera edad y en contextos de encierro, la posibilidad de diseñar aplicaciones que respondan a las demandas de la comunidad, la posibilidad de llevar adelante proyectos de investigación y el trabajo docente.

Transcurrido el taller, decidimos recuperar los sentidos de los docentes que participaron en este encuentro con el fin de recuperar la experiencia vivida. Buscamos indagar sobre qué los impulso a participar en la propuesta, cómo se imaginaron la actividad y qué les dejó el encuentro entre otras dimensiones. Entendemos que en este proceso de diálogo se pueden potenciar procesos de formación que permiten objetivar, revisar los marcos con los que los docentes se forman y los marcos de interpretación con los que desarrollan el oficio de enseñar. Tal como dice Edelstein “poner en palabras sus prácticas”<sup>175</sup>, permite identificar los modelos de enseñanza de los docentes a partir de sus configuraciones personales y de los sentidos dados a la tarea

educativa, a los estudiantes, a la enseñanza y a las formas de intervención docentes y su estilo de enseñanza. Asimismo, tomamos para este análisis los aportes de Remedi<sup>176</sup>, quien propone entender a las instituciones educativas como espacios que “ofrecen articulaciones de representación y vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y, desde ahí, ejercer su quehacer”<sup>177</sup>. Son -en palabras del autor- “espacios intertextuales” constituidos por la historia de la institución, su cultura institucional y la cultura experiencial de los sujetos institucionales. Y es a partir de la relación de estas dimensiones que el sujeto se apropia de la institución y desde allí interviene, se posiciona y significa sus prácticas<sup>178</sup>.

En este marco, decidimos realizar entrevistas con el fin de recuperar la voz de los actores a partir de distintas temáticas en torno a los fines del ingreso a la universidad, los ejes organizadores para pensar su exposición, las preguntas y reflexiones que les posibilitó la participación en el espacio, entre otros. Tenemos presente lo que Camarena Ocampo (2002) nos advierte sobre el pensar y reflexionar sobre cómo los sujetos van conformando sentidos imaginarios. Para el autor trabajar sobre ellos implica *“una acción deconstructiva sobre los entramados de significación que dan cuenta de la posesión del sujeto en torno a un objeto determinado y, a su vez, nos aproxima a las realidades constitutivas de los actores mediante su proceso de experiencia en el marco simbólico del referente institucional que caracteriza su práctica académica laboral y profesional”*<sup>179</sup>. Nos permite ver que el sujeto construye marcos simbólicos en una institución a partir de su experiencia y que dan sentido en relación a un objeto específico, en este caso a la profesión del informático y a las prácticas de enseñanza desarrolladas en la FI. Preguntarse por los sentidos del ingreso, por el oficio docente y su trayectoria de formación respecto a sus prácticas cotidianas en la FI, implica reconocer en el sujeto una interrelación entre su biografía, su trayectoria, la historia, su identidad y la importancia de los procesos formativos.

Los procesos formativos se encuentran en relación a las condiciones objetivas, materiales y simbólicas donde transcurren las vidas de los sujetos<sup>180</sup>. La formación es el resultado, en palabras de Ferry en un trabajo sobre sí mismo. *“Sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para el trabajo sobre sí mismo”*<sup>181</sup>. La formación no solo remite al desarrollo profesional de un sujeto, sino también al trabajo sobre uno mismo para poder advertir los distintos procesos de aprendizaje y las experiencias que se han desarrollado en el transcurso de

sus prácticas que conforman su identidad y la historia que el sujeto porta, sus experiencias formativas, ocupando no solo el lugar de estudiantes sino -en este caso- de docente<sup>182</sup>.

En estas entrevistas pudimos observar en un primer momento los sentidos que para los docentes tiene el ingreso a la universidad, rescatando como significantes que el ingreso es un *“proceso de la transición de la secundaria a la universidad, para que sea más acolchonada”*<sup>183</sup>, *“una cuestión de preadaptación buscando “nivelar” no solo en “términos de contenidos sino el cambio administrativo: cómo manejarte en un contexto nuevo distinto de lo que es el colegio, el cambio de contexto en todo sentido”*. Para ellos son *“tanto los contenidos académicos y lo que necesitan saber para empezar y para saber cómo funciona cada Facultad”*. También algunos entienden que el primer año puede ser tomado como ingreso, con características específicas que deben tener en cuenta los docentes de las asignaturas que se encuentran en dicho tramo. Conciben *“que los contenidos se podrían adaptar perfectamente a las cosas que se dan, las acciones que uno pueda pensar en un primer año como año particular en el que los chicos están viviendo de un régimen específico a otro régimen diferente podría estar incluido entre las cuestiones a tener en cuenta por los docentes que están en ese primer año”*.

En un segundo aspecto, los docentes consideran que el espacio del TIVU les resultó *“interesantes”* en términos de que favorece el encuentro con los estudiantes para que ellos se *“familiaricen en una nueva forma no solamente en un nuevo lugar, donde la estructura es diferente, donde ellos van a tener que interactuar de forma diferente a como lo hacen en el colegio secundario”*. Los ejes trabajados específicamente en las charlas con los docentes de las materias de años superiores, les permiten *“desmitificar la figura del docente como una cosa que está allá arriba que no se toca, con la que se tiene contacto solamente dentro de un curso o solamente desde lo académico, que no hay posibilidad de contacto desde otro lugar”* para facilitar el diálogo con ellos, las preguntas en clase y que puedan conocer que se equivocan *“que se puede hablar, que sabemos cosas, que no sabemos otras, que nos equivocamos, que somos tan humano como ellos”*

Por la metodología de taller, los docentes explicitaron que favorece el intercambio con los estudiantes, permite romper el imaginario con el que está construida la Facultad pensada *“con una mirada tradicional, en una clase magistral, con una estructura de pedestal”* y potencia la acción de *“apropiarse del espacio”*. Les aporta conjuntamente el *“entender un*

poco más a los que vienen, porque vienen, qué expectativas tienen, hacia donde van”. Valorizan el espacio en paralelo con la formación básica dada por otras materias dictadas en el ingreso y que favorece *“que **les alumnos** entiendan la dinámica de las clases, porque la relevancia de ciertos contenidos”*. Es un espacio *“que permite que se entiendan las lógicas que hay pero también las que hay que cambiar, por ejemplo el lugar de **les alumnos** en la lógica académica y la relación con los profesores, la distancia que hay es muy grande desde lo percibido y es muy importante empoderar a **les alumnos**”*.

Aquellos docentes que conocen y transitaron por primera vez la experiencia del taller se sintieron “muy contentos”, lo entendían como una “novedad”, a pesar de que se está dictando desde 2011, y expresan el deseo de que *“algún chico se nos acerque en algún momento, que hayan captado realmente que no queda ahí; que podemos ayudar en otras cosas que les pasen en la carrera”*.

Entre los ejes con los que armaron sus exposiciones algunos hicieron hincapié *“que es casi imposible saber lo que vas a hacer de acá a tres años porque es tan amplio que puede ser, que pueden gustarle tantas cosas, que pueden cambiarte en el medio, entonces tratar de transmitirles eso de que se metan a investigar, a mirar, a participar (...) de incentivar a los chicos a trabajar en grupo, para trabajar con otras ideas, potenciar, mejorar en pensamiento y la colaboración con otros”*.

En relación con el tercer aspecto, las reflexiones promovidas por el encuentro con otros pares e ingresantes discurrieron en dos aspectos. Por un lado, destacan que les permitió pensar cómo los estudiantes conciben el rol docente, los sentidos que los estudiantes tienen al ingresar a la Facultad, en relación a la intuición y a las materias, cuáles fueron sus procesos de formación docente y las formas de hacer docencia de ellos mismos. Uno de los entrevistados mencionó que es a partir de una intervención de un par *“nadie estudió para ser profe”*, entendiendo que las experiencias de formación que realizó *“fue empezar como ayudante, como colaborador, empezar a observar a los profes cómo trabajan y aprender así como si fuera un oficio”*; Por otro lado, las expectativas, el cambio en las inquietudes y las perspectivas de futuro y presente, y las estrategias con las que los estudiantes piensan transitar esta etapa. Otra de los entrevistados mencionó que una pregunta de un estudiante llegó a movilizarla a querer saber si existía *“una herramienta para hacer más rápido la carrera. Ante esta pregunta*



la docente menciona que su respuesta fue que *“la herramienta es venir a cursar”*. Esta intervención, según recuerda la entrevistada, potenció la pregunta de *“porqué es interesante venir a la Facultad si todo esto lo podrían aprender por internet”*, el *“valor de venir e interactuar con otros, escuchar otras opiniones, otras formas de resolver los mismos problemas”* y *“pregúntales cómo piensan que son las cosas, porque a veces decisiones que uno toma en las cátedras no funcionan”*.

Para finalizar este apartado, se pone de manifiesto la importancia de relevar las concepciones de los docentes que participaron de esta experiencia, como un medio posible para aproximarse a los saberes que circulan en la práctica educativa desarrollada. Relevando las opciones y los sentidos de la práctica docente y de la experiencia del TIVU.

Nos invitan a reflexionar sobre los procesos educativos actuales y (re)pensar el sentido de las estrategias de ingreso a la universidad en clave de políticas de inclusión que incorporen no solo la dimensión estudiantil, sino también la de los docentes que participan en las dinámicas propuesta y coordinadas por el equipo docente del TIVU y su reconocimiento como sujetos de cambio y transformación.

Asimismo, se observaron potencialidades del encuentro a partir de la reflexión realizada por los docentes y un acercamiento de los sentidos que se movilizaron a partir del tránsito de la experiencia. Por último, en la medida que el equipo docente realice los ajustes pertinentes a la propuesta, en función a lo conversado con los docentes y los estudiantes, esta experiencia intentará facilitar y favorecer el proceso por el cual los estudiantes reconocen los rasgos que hacen a la especificidad del saber informático, su función social y la implicancia en su identidad profesional.

## CONCLUSIONES

Tal como lo planteamos al comienzo, la ponencia tránsito primeramente por una descripción de la experiencia del TIVU y presenta una primera aproximación sobre el proceso de cambio y transformación. Desde una reconstrucción de los diferentes momentos transitados por el Taller. Se da cuenta aquí: de los cambios y modificaciones de la propuesta a lo largo de su trayectoria, planteando nuevas dinámicas e interpelaciones. Conjuntamente se recupera a partir de las entrevistas, la voz de los docentes que participaron en algunas de las actividades del taller, en

relación a los ejes de cuáles son los fines del ingreso a la universidad, los ejes organizadores para pensar su exposición, las preguntas y reflexiones que les permitió la participación en el espacio. Este camino nos permite recuperar las reflexiones de los docentes involucrados y destacar algunos pasajes de las entrevistas para seguir pensando las estrategias de ingreso en la particularidad de la FI-UNLP. Entendemos que las entrevistas les permitió a los docentes una instancia de reflexión y formación de sí, tal como lo expresa Ferry. Y en el caso del equipo de trabajo del TIVU reflexionar y preguntarse sobre lo sentidos y las formas en cómo son visualizadas las cuestiones que se trabajan en el Taller que tiene que ver con el ingreso, género, la inclusión, la no discriminación, para hipotetizar, sin emitir juicios de valor, los posibles efectos que tiene la intervención de los docentes en los sujetos que ingresan a la universidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Butelman, I. (2006). *"Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación"*. Editorial. Buenos Aires: Paidós.
- Camarena Ocampo, E (2002). *"Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de pedagogía"*. México: Ediciones Gernika S.A.
- Cols, E. (2009). *"La formación docente inicial como trayectoria"*. Mimeo. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Huergo, J. y Morawicki, K. *"Releer al escuela para re-escribirla. La escuela como espacio social"*.
- Edelstein, Gloria E. (2011). *"Formar y formarse en la enseñanza"*. 1º ed. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *"Pedagogía de la formación Buenos Aires"*. Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Remedi, E (2004a). *"La institución, un entrecruzamiento de textos"*. En: Remedi Eduardo (Coord.). *Instituciones Educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdéz.
- Remedi, Eduardo (2004b). *"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. Disponible en: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/nivelsuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/nivelsuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf)

Ros, M.; Morandi, G. y Mariani, E. (2013). *“Universidad y transformaciones: imaginarios, instituciones y prácticas”*. La Plata: EDULP

---

<sup>167</sup> TIVU es uno de los módulos del ingreso a la Facultad de Informática (FI) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

<sup>168</sup> Remedi, Eduardo (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. Disponible en: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancodecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancodecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf)

<sup>169</sup> Programa de tutorías.

<sup>170</sup> La formación de origen de los docentes proviene de varias disciplinas con orientaciones en las ciencias sociales (ciencias de la educación, comunicación social, psicología y trabajo social)

<sup>171</sup> El reconocimiento de la geografía institucional estuvo dada a partir de la elaboración de un mapa de las plantas del edificio de la FI donde pudieran localizar los espacios de referencia.

<sup>172</sup> Huergo, J. y K. Morawicki (2009). “Re-leer la escuela para re-escribirla”. La Plata, DES-DGCyE.

<sup>173</sup> Butelman, I. (2006). “Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación”. Buenos Aires: Editorial Paidós.

<sup>174</sup> Remedi, E (2004a). “La institución, un entrecruzamiento de textos”. En: Remedi Eduardo (Coord.). *Instituciones Educativas. Sujetos, historias e identidades*. México, Plaza y Valdés.

<sup>175</sup> Edelstein, Gloria E. (2011). “Formar y formarse en la enseñanza”. 1º ed. Buenos Aires: Paidós.

<sup>176</sup> Remedi, E (2004). “La institución, un entrecruzamiento de textos”. En: Remedi Eduardo (Coord.). *Instituciones Educativas. Sujetos, historias e identidades*. México, Plaza y Valdés.

<sup>177</sup> Idem 176.

<sup>178</sup> Idem 176.

<sup>179</sup> Camarena Ocampo (2002) “Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de pedagogía”. Ediciones Gernika S.A. México.

<sup>180</sup> Remedi, E (2004a). “La institución, un entrecruzamiento de textos”. En: Remedi Eduardo (Coord.). *Instituciones Educativas. Sujetos, historias e identidades*. México, Plaza y Valdés.

<sup>181</sup> Ferry, G. (1997). “Pedagogía de la formación Buenos Aires”. Ediciones Novedades Educativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

<sup>182</sup> Cols, E. (2009). “La formación docente inicial como trayectoria”. Mimeo. Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Camarena Ocampo (2002) “Investigación y Pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de pedagogía”. Ediciones Gernika S.A. México.

<sup>183</sup> Las expresiones entre comillas corresponden a los docentes entrevistados.

## “Me quedo o me voy”: el desafío de proyectar un programa de ingreso a la universidad hacia la permanencia

❖ **CASENAVE, GABRIELA** | casenavegabriela@gmail.com

❖ **RECOFSKY, MARIANELA** | marianelarecofsky@gmail.com

**Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.**

### **RESUMEN**

La Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), cuenta con un Curso Introductorio a la Vida Universitaria que se inscribe en el marco del “Proyecto de Ingreso a, Permanencia en y Egreso de” y que, como tal, pretende ser transversal al recorrido de los estudiantes por sus carreras. De esta manera, el Curso Introductorio se constituye en la puerta de ingreso a la facultad y se establece como un espacio donde comienza a construirse la filiación de los ingresantes con la institución, sino que además es un espacio de diagnóstico de la nueva cohorte ingresante. Caracterizar a los ingresantes, nos permite identificar los desafíos existentes para trabajar en la permanencia. Identificamos, en este sentido, que el sostenimiento de los estudiantes ingresantes durante el primer año es fundamental para la continuidad de gran parte de ellos en sus trayectos por la universidad pública.

Por ello, contaremos aquí las concepciones desde la que se piensa la experiencia del Proyecto de Ingreso y las acciones desarrolladas para afrontar el desafío que supone perseguir una educación superior inclusiva.

**PALABRAS CLAVE:** Ingreso, Permanencia, Prácticas, Aprendizajes Significativos.

## INTRODUCCIÓN

El presente relato da cuenta de las prácticas y sentidos que se construyen en torno a un Proyecto de Ingreso de una Facultad de Ciencias Sociales perteneciente a una Universidad Nacional de carácter regional. Dichos conceptos se orientan a partir del desarrollo del proyecto de investigación La educación secundaria bajo el mandato de la inclusión. Sujetos, instituciones y prácticas, del Núcleo de Investigaciones IFIPRACED.

La Facultad de Ciencias Sociales a la que hacemos referencia pertenece de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), cuyo Curso Introductorio a la Vida Universitaria se inscribe en el marco del “Proyecto de Ingreso a, Permanencia en y Egreso de” que pretende ser transversal al recorrido de los estudiantes por sus carreras. De esta manera, el Curso Introductorio se constituye en la puerta de ingreso a la facultad y por ende, no sólo se establece como un espacio donde comienza a construirse la filiación de los ingresantes con la institución, sino que además es un espacio de diagnóstico de la nueva cohorte ingresante, donde podemos observar los rasgos sociodemográficos del grupo, los recorridos educativos previos y las expectativas con las que ingresan a las carreras. Caracterizar a los ingresantes, nos permite identificar los desafíos existentes para trabajar en la permanencia. Identificamos, en este sentido, que el sostenimiento de los estudiantes ingresantes durante el primer año es fundamental para la continuidad de gran parte de ellos en sus trayectos por la universidad pública.

Por ello, contaremos aquí las concepciones desde la que se piensa la experiencia del Proyecto de Ingreso y las acciones desarrolladas para afrontar el desafío que supone perseguir una educación superior inclusiva.

### **Sobre el Curso de Introducción a la Vida Universitaria**

El Curso de Introducción a la Vida Universitaria (CIVU), se desarrolla a lo largo del mes de marzo, es decir tiene una duración de cuatro semanas. Sus ejes de trabajo son tres: el oficio del estudiante universitario, introducción a las ciencias sociales (compuesto por el acercamiento a las carreras que conforman la oferta de la facultad, y el subeje “Ciencias

sociales: Memoria y Género”), y lectura, escritura y oralidad (LEO), eje que se piensa como transversal al desarrollo del Curso y que es fortalecido en los últimos años de acuerdo a lo que arrojan los perfiles de nuestros ingresantes.

El primer eje apela a presentar las cuestiones administrativas- burocráticas, pero también a los aspectos de “ser y hacer” en tanto estudiante universitario, a saberes prácticos que les permitan construir su recorrido por la institución educativa, preocupándose por volverlos partícipes de las distintas tramas de la vida de la institución, como también recuperando y reforzando las herramientas con las que cuentan para el estudio. Al pensar desde el concepto de oficio del estudiante, se asume que los ingresantes son “aprendices” de lógicas y modos de la cultura institucional que -más allá de los contenidos- desconocen y deben incorporar. Por ello es que este eje incluye la enseñanza de las tareas y las obligaciones que se les asignan a los estudiantes universitarios, pero también el reconocimiento de sus tácticas y sus estrategias frente a ellas. Supone, entonces, visualizar el sentido que dan los estudiantes al trabajo cotidiano que se les propone.

De manera transversal, pero como parte constitutiva del oficio de ser estudiante universitario, la dimensión LEO permite recuperar y trabajar sobre los conocimientos necesarios para la lectura y la escritura académica. Asimismo, se los introduce en el origen de las Ciencias Sociales y se los acerca a temáticas abordadas desde las mismas y en vinculación con los acontecimientos que se suceden en el mes, es decir, se trabaja con dos fechas específicas, como el 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer Trabajadora) y 24 de marzo (Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia).

Desde la dimensión instrumental del Curso, los ingresantes se dividen en comisiones de trabajo, en turno mañana y turno tarde. Esta división, que se realiza con fines prácticos de organización de los espacios y los docentes a cargo, establece una diferencia de rasgos entre los ingresantes que asisten a uno y otro grupo: en general, mientras que a la mañana lo hacen los ingresantes que se inscriben con la secundaria recientemente finalizada, a la tarde lo hacen, año tras año, quienes trabajan, tienen familias a cargo, y en ocasiones dificultades horarias, así como un mayor rango de edad que los ingresantes en turno mañana.

El Curso se realiza, por su parte, complementando dos formatos: la cursada presencial de 3 o 4 horas diarias en comisiones antes mencionadas, y un espacio virtual (que durante años fue un

blog y desde este 2018 se trata de un aula virtual). El aula virtual, sin embargo, no se concibe como un espacio paralelo al presencial o que lo suplanta en los casos en que haga falta, sino que fundamentalmente se proyecta desde la complementariedad de ambos formatos, ya que el contacto y conocimiento de los espacios físicos y las personas que conforman la facultad es considerado un elemento no menor en el reconocimiento del hacer universitario. Por su parte, la instancia de la virtualidad también aporta -a partir de las intervenciones de los ingresantes- a la realización de un diagnóstico y la definición de los rasgos de nuestros estudiantes, a la vez que permite pensar en una estrategia sostenida a largo plazo, un espacio donde poder convocarlos luego a propuestas pensadas para acompañar su recorrido académico.

En relación con este último punto cobra importancia la conformación del Equipo de trabajo del CIVU. Éste (que es coordinado por la Secretaría Académica de la Facultad) está compuesto en su totalidad por graduados y estudiantes avanzados de la Universidad Nacional del Centro a la vez que cada comisión está a cargo de una pareja pedagógica compuesta por un auxiliar diplomado y un auxiliar alumno de materias que los ingresantes deberán cursar durante primer año. Esto hace posible no sólo la introducción de los ingresantes a las temáticas que se abordarán luego en las cátedras o el modo de encararlas sino también la conformación de lazos que los sostienen (fundamentalmente esto último con los auxiliares alumnos, quienes se hallan más cercanos a la experiencia de los ingresantes y se las transmiten).

El Proyecto de Ingreso del que formamos parte adopta en sus fundamentos el posicionamiento de que ingresar a la universidad no es sólo pasar por un curso de ingreso, y es por ello que, en primera instancia, realiza acciones (como la incorporación de los auxiliares de primer año a la que se hacía referencia antes) que lo trascienden y, por otra parte, se ubica como una primera instancia en un Proyecto que también considera a la permanencia y al egreso. Es decir que el trayecto por una (o más de una) carrera universitaria no es una sumatoria de etapas estancas sino un proceso en el que cada instancia se entiende en su continuidad con la siguiente. El Ingreso abarca en las acciones que emprendemos en nuestro proyecto al menos todo el primer año de estudios, y este primer año se atiende en su totalidad con diferentes intervenciones y diálogos con los estudiantes ingresantes.

Conceptualmente, coincidimos con la perspectiva de Alain Coulon, y específicamente con su concepto de filiación. Para Coulon la condición de miembros afiliados a una institución no se

consigue con la inscripción o ingreso a una carrera sino que conlleva tres tiempos: el tiempo de la alienación (entrada a un universo desconocido que rompe con el mundo anterior), el tiempo del aprendizaje (movilización de energías, definición de estrategias, adaptación progresiva), y, finalmente, el tiempo de la afiliación (relativo dominio de las reglas institucionales) (en Casco, 2007). Es decir que se trata de un proceso, y de ello se trata de dar cuenta en la experiencia que intentamos en la facultad.

A su vez, el Proyecto de Ingreso (Flacso, 2011) considera dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores, mientras que la segunda se vincula con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica el conocimiento de los conceptos, categorizaciones, discursos y prácticas propios de la educación universitaria y en torno a las disciplinas específicas de estudio.

### **Rasgos de los estudiantes ingresantes**

Para caracterizar a nuestros futuros estudiantes, cabe mencionar sus datos sociodemográficos en primera instancia. En nuestra facultad ingresan porcentajes similares de hombres y mujeres. La mayoría de ellos son recientemente egresados de las escuelas secundarias, representando un 6% los mayores de 26 años, porcentaje que disminuye aún más según avanzan las franjas etarias y que, como se mencionó, tienden a agruparse en la comisión de la tarde.

Entre los motivos que los jóvenes manifiestan en las elecciones de sus carreras, alrededor de un 60% lo vincula con una elección vocacional, 20% a no saber qué estudiar y otro porcentaje de alrededor del 20% a la salida laboral que asocian con sus carreras.

Cabe mencionar que alrededor de un 65% de los ingresantes refieren a la elección de nuestra facultad por cuestiones vinculadas a la cercanía geográfica, la imposibilidad económica de instalarse en otra ciudad o el no poder hacer otra carrera en una facultad distante.

Si bien estos números surgen de lo relevado en nuestras encuestas de ingreso (que se realizan en las primeras jornadas del Curso), en los diálogos sostenidos con los ingresantes, se detectan ingresos fallidos a otras carreras, decepción en estudios superiores iniciados, o



bien materias adeudadas del secundario. Esto hace que en ocasiones la elección de una carrera en nuestra facultad termine siendo una opción “por descarte” y que implica un amplio desconocimiento sobre las carreras y sus posibilidades laborales. Este diagnóstico vinculado, por un lado, a la falta de conocimiento de los estudiantes respecto de la elección realizada y, por otro, a la falta de certeza en relación a la misma, hizo que, como equipo, tomáramos la decisión de iniciar el CIVU en el mes de marzo, dándole lugar a este porcentaje de indecisos que, o bien aún en febrero precisan cerrar otras instancias previas o aún sobre el final de los inicios lectivos no deciden qué hacer.

Sin embargo, a la hora de analizar a nuestros ingresantes para delinear las estrategias de ingreso y permanencia no podemos sólo quedarnos en los datos locales que se desprenden de las encuestas y los diálogos, sino que debemos contextualizarlos en los rasgos epocales que se observan en las culturas juveniles. Hablamos de rasgos, ya que la definición da lugar a pensar la heterogeneidad de nuestros ingresantes (Por recorridos previos, consumos culturales diversos) en tanto que perfil identitario (Reguillo en Chaves, 2010) alude a una adscripción identitaria particular.

Las características de estas culturas juveniles, tienen que ver con el contexto más amplio, que habilitó su aparición como un sector social visible y contribuyó a definir sus características. Reguillo (en Chaves, 2010) establece tres procesos que constituyeron la visibilidad de la juventud y sus características: el paso por instituciones socializadoras, ya sea de manera afirmativa o por negación a las mismas, las políticas y normas que los definen como ciudadanos y buscan proteger sus derechos y, finalmente, el consumo, el acceso a productos culturales y bienes simbólicos específicos.

Es decir, teniendo en cuenta cómo se genera la construcción sociocultural de la juventud y los rasgos que ésta asume, se trata de jóvenes que construyen sus experiencias en las características de la era informacional (Lewkowicz y Corea, 2005): la fluidez, la inmediatez, lo mediático y el consumo, forman parte de su modo de lectura del mundo, pero además, estos rasgos están atravesados por las distintas posiciones que ocupan en las configuraciones que habitan.

En general, los jóvenes son víctimas de miradas que los hacen aparecer como un grupo homogéneo al que se lo acusa de apatía, falta de compromiso social e irresponsabilidad, entre otros calificativos.

En realidad, estas representaciones no consideran el contexto de crisis de las instituciones modernas, reconfiguración social y desterritorialización y reterritorialización de los procesos culturales, en el cual los jóvenes producen su subjetividad, lo que genera un “choque” de intereses, códigos y concepciones sobre la realidad social que muestra la distancia y el desconocimiento de la sociedad hacia sus nuevas generaciones y plantea una serie de desafíos a la hora de su incorporación y sostenimiento dentro de instituciones educativas de origen moderno.

Reconocer que los futuros ingresantes tienen rasgos epocales comunes propios de las culturas juveniles, subjetividades que no se ajustan al formato de la escuela -la cual arrastra en su cultura escolar (Sacristán, 1997) rasgos modernos-, permite comprender por qué su paso por la institución educativa secundaria produjo, en algunas circunstancias, ese mero transitar por los espacios escolares que manifiestan un gran número de ingresantes.

Hablar sobre el desajuste entre las subjetividades de los jóvenes y las instituciones, es referirse al desacople entre sus modos de lectura, vinculados a lo fragmentado e inmediato, el predominio de la imagen y de lo sensorial (Lewkowicz y Corea, 2005) , frente al formato escolar y su gramática que persiste en rasgos de la educación moderna, con la exaltación de la cultura letrada y los procesos de concentración, la reivindicación de su lugar de producción del saber y su oferta de conocimientos curriculares en forma de mosaico, que exige un tipo de subjetividad, que ya no se condice con los modos de hacer y pensar de los jóvenes, aspectos que dan cuenta del descentramiento cultural de la escuela (Tobeña, 2011). La universidad, como institución que aún conserva rasgos enciclopedistas y academicismos rígidos, lejos de discutir el descentramiento, lo reproduce.

Por otro parte, la noción de configuración (Elías, 1996) nos permite comprender la heterogeneidad de nuestros ingresantes, dentro de los rasgos comunes. Su concepto nos ayuda a comprender que cada individuo ocupa una posición social en interrelación con otras y es esta posición la que le habilita un campo de acción posible, que dependiendo de sus particularidades (vinculada a sus recorridos previos) se desarrollará -o no- de un modo determinado. Por lo que, si bien el individuo no es autónomo respecto de la posición social que ocupa, tampoco tiene determinadas sus posibilidades de acción, sino que éstas devendrán de sus características subjetivas y de la interrelación objetiva con los otros actores.

Esta noción nos ayuda a comprender el espacio del curso, como una configuración donde se encuentran sujetos que acarrean determinadas experiencias y sentidos acerca de la educación, con ciertos conocimientos y habilidades desarrolladas, que resultan diferenciadas como resultado de la fragmentación escolar (Kessler, 2010) que los atraviesa y con diversos capitales obtenidos por las posiciones ocupadas en el campo social.

Por lo tanto, el Curso que desarrollamos busca constituir una configuración que permita establecer una construcción de sentidos comunes en determinada situacionalidad, sin perder de vista que la misma se encuentra inscrita en un marco de construcciones sociales mayor, que atraviesa a todas las instituciones educativas. En este marco de trabajo se pretende generar aprendizajes significativos que hagan mella en los ingresantes, que generen un vínculo con sus pares y con la institución, que les permita atravesar la barrera de ser un futuro ingresante a serlo efectivamente.

### **Estrategias desplegadas para el sostenimiento de los ingresantes**

Atendiendo a los rasgos de los grupos que recibimos y a la desigualdad educativa que también se refleja en el espacio, se desarrolla una metodología de trabajo que pretende acercarse más a las subjetividades de estos jóvenes. Como se mencionó, a partir de este año se implementó un aula virtual como complemento a la presencialidad, donde se plantean actividades en las cuáles (además de poner en práctica y poder diagnosticar su habilidades de LEO) se los invita a construir una opinión con argumentos, dándoles espacios para su voz y herramientas conceptuales básicas para elaborar sus discursos.

Asimismo, en algunos talleres planteados por los departamentos de carreras, se los interpela a problematizar la distancia vivida entre sus expectativas y lo hallado en la escuela secundaria. Sin embargo, la fragmentación que deviene de la desigualdad, que no logra subsanar el Curso, termina reflejándose entre otras cuestiones durante el ingreso al primer año, concretamente en las dificultades para promocionar materias/ aprobar finales. Y este es un aspecto para seguir fortaleciendo.

Del seguimiento realizado durante el primer año de la cohorte 2017, a mediados del séptimo mes de cursada, se observa que sólo un 5% logra cursar 6 materias en el año, en tanto que un

12% cursa 5, 19% cursa 4 materias y 22% cursa 3, mientras que hay un 19% que no logró aprobar ninguna cursada.

En tanto que dentro de una cátedra cuatrimestral del primer tramo del año, se observa que del 100% de los ingresantes inscriptos, sólo el 29,4% logra aprobarla (entre promoción y final) dentro de primer año.

Como la perspectiva de nuestro Proyecto de Ingreso es la proyectarse hacia la permanencia, se han implementado acciones tendientes a acompañar el trayecto del primer año de estudios de los ingresantes. Específicamente se implementan 2 instancias de taller durante el primer cuatrimestre: uno previo a la realización del primer parcial y otro antes de la primera fecha de finales. Ambos apuntan a rastrear los modos en los que los estudiantes ingresantes se preparan para afrontar estas instancias. Se abordan las operaciones cognitivas que se requieren en la escritura de textos académicos, analizando sus diferencias, y se vuelve a revisar la dimensión instrumental de la organización de los tiempos, de los materiales de lectura y el uso del Programa de las cátedras, por ejemplo.

No obstante las intervenciones realizadas, somos conscientes de que la tarea requiere la reflexión constante sobre lo realizado y la reprogramación de las acciones de ser necesario.

Compartimos el planteo de Chiroleu (1998) respecto de que un ingreso directo como el que tenemos en nuestra facultad no necesariamente supone una mayor democratización del nivel educativo, pues la igualdad de oportunidades otorgada para desarrollar sus potencialidades a partir de los estudios universitarios, a su vez supone desiguales posibilidades de éxito a partir de orígenes socioeconómicos y educativos dispares. Por ello es que, siguiendo a la autora, distinguimos entre un acceso formal a la institución, y un acceso real al conocimiento, sólo posible a partir del desarrollo de un proceso efectivo de aprendizaje. Y, agregamos, también, en relación con ello, de la efectiva filiación de los ingresantes a la institución universitaria.

Y, por su parte, además del conocimiento académico, surgen otras exigencias que van de la mano del oficio de ser estudiante universitario al que referimos más arriba. Entre ellas el mandato central de la institución universitaria de alcanzar la autonomía, entendida ésta como la capacidad del ingresante para "arreglárselas solo" en el medio universitario, en este caso. En palabras de Arnaud (1990, p. 22): *"no es suficiente dar a los jóvenes una formación disciplinaria, aun cuando ésta asocie a los saberes teóricos el saber-hacer esperado de un*

*profesional, y aun cuando se apoye sobre una formación general sólida. (...) Ellos tienen que haber 'aprendido a aprender' y haberse vuelto capaces de 'hacer funcionar' sus conocimientos en situaciones reales, pero también hacerlos evolucionar y adquirir otros, sin tener necesidad de ser asistidos. Eso es lo que se denomina 'autonomía'".*

En este sentido, el proyecto de ingreso busca constituirse en un espacio para Invitarlos a pensar, no sólo a reproducir un saber, utilizando metodologías de enseñanza más participativas y sobre todo, establece estrategias lo suficientemente flexibles para considerar a ese otro que es el estudiante, realizando acercamientos más personalizados de acuerdo a los grupos, con el objetivo de generar prácticas tendientes a producir aprendizajes que tengan un anclaje en los jóvenes. En el marco del Curso esto se ejercita a través de charlas sobre las carreras, de enseñarles a comprender un plan de estudios, a saber de las correlatividades y a entender que cada uno construye su propio recorrido académico en cuanto a tiempos.

Asimismo, a través de paneles con graduados y estudiantes avanzados, se les muestran opciones laborales y de espacios dentro del ámbito académico que contribuyen con su formación práctica profesional, con el objetivo de que puedan ir vislumbrando el camino que elegirán de manera personal.

Por su parte, se intenta atender a las expectativas y también a los temores que los ingresantes manifiestan tener al iniciar el trayecto de sus carreras. En el caso del pasado año 2017 las expectativas podrían sintetizarse en 4: informarse sobre la carrera elegida, conocer la facultad y su funcionamiento, aprender a estudiar y conocer gente. Mientras que en 2016 fueron categorizadas como: aquellas que refieren al conocimiento disciplinar de la carrera, aquellas que se refieren a la integración a la vida universitaria y las que se refieren al manejo en la facultad (administrativo, de conocimiento de normas). En este sentido se intenta considerar dichas expectativas en los ejes desde lo que se proyecta, en principio en CIVU, y luego las acciones de sostenimiento de cohorte que lo continúan: eje 1: el oficio de ser estudiante universitario; eje 2: introducción a las ciencias sociales y el eje transversal 3: herramientas para la escritura académica (LEO).

Respecto de los temores, son pocos los ingresantes que contestan esta pregunta en los cuestionarios implementados o que refieren a ello en los talleres, pero se pueden distinguir en

general la preocupación de que no les guste lo elegido y no ser capaz de llevar la carrera adelante. Algunos incluso lo expresan como el temor a fracasar en el estudio y, también, a cansarse.

Una de las dinámicas que se realiza también ya en la segunda mitad del año es la de focus groups con grupos reducidos de ingresantes para volver a relevar sus valoraciones de la Facso y la carrera durante el segundo semestre de cursada.

Recuperar sus expectativas, y su adverso: las dudas y miedos, a través de diversas dinámicas, también nos permite pensar en cada grupo que se necesita trabajar/fortalecer para poder proyectarnos hacia la permanencia, entendiendo el Curso y su continuidad en el primer año de estudio como un momento bisagra en la construcción del ser estudiante universitario.

### **CONCLUSIONES: PROYECTAR DE CARA AL PRIMER AÑO DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS**

Pensar un proyecto de ingreso que trascienda hacia la permanencia de los estudiantes en la institución universitaria se nos presenta como un modo de hacer frente a la pregunta de muchos de nuestros ingresantes, quienes en las etapas iniciales de sus carreras se dirimen entre continuar o abandonar sus estudios de nivel superior. El temido abandono (temido por los ingresantes según lo manifiestan y también por nosotros en tanto equipo de ingreso por enfrentarnos a la realidad de la deserción) se produce principalmente en el primer año y va disminuyendo progresivamente, al tiempo que aumenta el tiempo de permanencia en el sistema. No todas las causas por las que los estudiantes deciden abandonar sus estudios se corresponden -en nuestro caso- con la falta de filiación intelectual, sino que van desde lo económico, lo familiar, lo motivacional, lo laboral, hasta lo académico o institucional. No obstante, dado que el fenómeno de la deserción afecta principalmente al primer año, es preciso seguir concentrando allí nuestros esfuerzos. La instrumentación de este proyecto de ingreso+permanencia es nuestra propuesta para afianzarlo.

En este sentido, hemos aludido más arriba a las características de las juventudes para dar cuenta de los rasgos que se despliegan en el CIVU, entendiendo que dicha noción es una construcción conceptual, atravesada por relaciones de poder, de género y etarias. Por ello es que también la consideración de las trayectorias educativas previas de los ingresantes, constituye un elemento que permite vislumbrar los desafíos a los que nos enfrenta el trabajo

por la permanencia. Aquí hay que tener en cuenta ciertos rasgos epocales, cruzados por características de las instituciones educativas por las que atravesaron (esto último asumiendo la realidad en la que las instituciones se ajustan a los enunciados de inclusión pero en la práctica, en ocasiones y de acuerdo a la fragmentación escolar existente, otorgan certificaciones que no implican un conocimiento subyacente que les permita a los ingresantes afrontar la etapa de los estudios superiores.

Frente a estos elementos a tener en cuenta es que relatamos aquí el modo en que intentamos sostener -en un contexto complejo- un proyecto integral de ingreso a la universidad pública. Insistiendo en que dicho ingreso no puede desentenderse de la permanencia y, fundamentalmente, que las reglas de la cultura universitaria deben enseñarse.

A partir de nuestra experiencia concluimos que a la universidad pública la cabe la misma responsabilidad que suele exigirse a los niveles que la preceden, esto es: garantizar a los jóvenes aprendizajes significativos que les permitan responder a los desafíos de un mundo dinámico y complejo, pero a su vez, facilitar su adaptación y permanencia en la vida universitaria. Seguir buscando estrategias de sostenimiento y construir criterios conjuntos con los diferentes actores institucionales al interior de nuestra universidad es la tarea por delante. Y la revisión de la misma a la luz de los trayectos que los estudiantes logren desplegar en sus carreras nuestro modo de ejercitar la reflexión sobre lo propuesto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arnaud, P. (1990). "Una visión más institucional de la formación". *Le cahiers de l'ADMES* (3).
- Casco, M. (2007). "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". *Actas del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.*
- Chaves, M. (2010). "Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana". Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Chiroleu, A. (1998). "Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias". *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6. (7).

Coulon, A. (1997). *“El oficio del estudiante. La entrada a la vida universitaria”*. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.

Elías, N. (1996). *“La sociedad cortesana”*. México: Fondo de Cultura Económica.

Kessler, G. (2002). *“La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires”*. UNESCO, sede regional Buenos Aires.

Lewkowicz, I. y Corea C. (2005). *“Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas”*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

*Proyecto de Ingreso a, permanencia en y egreso de la Facso (2011)*. Facultad de Ciencias Sociales, UNICEN.

Recofsky, M. (2017). *“Los aprendizajes significativos: de la demandas de los estudiantes al desafío de los docentes”*. Newsletter publicación electrónica de la Facultad de Ciencias Sociales (36). Recuperado de <http://www.soc.unicen.edu.ar/index.php/categoria-editorial/260-newsletter/n-36/3052-marianela-recofsky-los-aprendizajes-significativos-de-la-demandas-de-los-estudiantes-al-desafio-de-los-docentes>

Sacristán, G. (1997). *“Docencia y cultura escolar reformas y modelos educativos”*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de estudios y Acción Social.

Tobeña, V. (2011). *“La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural”*. En G. Tiramonti (Ed.), *Variaciones sobre la forma escolar Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 205-238). Rosario, Argentina: Colección «Pensar la Educación» Homo Sapiens ediciones. FLACSO.



## Del dispositivo de recepción a la trama de contención: desafíos en la enseñanza de ingresantes a las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología (UNLP)

❖ COLANZI, IRMA | irma.colanzi@gmail.com

UNLP, Argentina.

### RESUMEN

El espíritu de este trabajo es problematizar categorías conceptuales que han marcado la formación de los/as ingresantes de la Licenciatura y Profesorado en Psicología (UNLP). En el marco de la conmemoración del centenario de la Reforma de 1918, y en su espíritu expresado en el Estatuto de la UNLP, nos proponemos analizar y plantear condiciones que contemplen las exigencias y necesidades de los/as estudiantes, para propiciar la praxis en el aula tomando las siguientes categorías: dispositivo, alfabetización académica, memoria(s).

*“Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución”* la frase del Manifiesto Liminar nos permite pensar en los espacios que deberíamos construir para promover la permanencia y la inclusión en nuestra facultad. En el caso específico de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología se advierte la necesidad de recuperar la historia silenciada, propia de los efectos de la dictadura cívico, eclesiástica y militar<sup>184</sup>, a fin de desplegar hoy espacios de contención y confianza que permitan desarrollar procesos de formación de estudiantes comprometidos en el campo de la Salud Mental.

Efectuaremos un recorrido conceptual acerca de la noción de dispositivo foucaultiano y el uso que se ha hecho de la misma para configurar los espacios de recepción de los/as ingresantes. En función del vínculo entre dispositivo y régimen de enunciación-grilla de inteligibilidad, nos proponemos delimitar los obstáculos y desafíos del pasaje desde el dispositivo de recepción a

la trama de contención, incorporando los aportes de los feminismos al momento de pensar los hilos de la red de biopoder del dispositivo y sus efectos de desubjetivación, al pasaje a una trama de contención y confianza que atienda las exigencias de los/as estudiantes.

*“Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una obra de amor a los que aprende.”*

retomando las palabras de los estudiantes de la Reforma, analizaremos la noción de saberes curiosos y tiernos, para comprender los requerimientos de quienes inician su trayecto de formación, vinculando la historia singular con la Historia de la Psicología en nuestro país, y especialmente al contexto particular de la ciudad de La Plata y los efectos del terrorismo de estado.

*“La juventud ya no pide. Exige que se reconozcan el derecho de exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes”* a partir de la experiencia docente en el Curso Introductorio, analizaremos las exigencias que es preciso contemplar para pensar un ingreso inclusivo y la permanencia de los/as estudiantes en una trama de contención a lo largo de la formación de grado académico.

**PALABRAS CLAVE:** Dispositivo, Memoria(S), Alfabetización Académica, Identidad Profesional.

## INTRODUCCIÓN

La intención del presente trabajo es problematizar en primer lugar, categorías conceptuales que han sido empleadas en el Curso Introductorio de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Para ello se elaborará un recorrido conceptual en torno a la noción de dispositivo (Foucault, 1975), a fin de analizar los efectos de su uso en torno a la noción de régimen de enunciación – grilla de inteligibilidad. En tal sentido se propone la noción de trama de contención con el objetivo de contemplar las necesidades específicas de los/as estudiantes ingresantes.

En segundo lugar, se analiza a la luz de la noción de memoria(s) los desafíos de la formación de estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología, a fin de propiciar espacios de audibilidad (Oberti, 2015) y trabajos de memoria(s) que permitan elaborar “la memoria sin huellas” (Colanzi, 2017) que produjo el terrorismo de estado en nuestra formación.

En tercer lugar, se proponen herramientas vinculadas con la alfabetización académica y la historización de los procesos vivenciados por los/as estudiantes y profesionales del campo de la salud mental.

En el recorrido del trabajo se efectúa un desplazamiento desde el dispositivo de recepción a la trama de contención para pensar nuevas estrategias innovadoras en la formación de los/as estudiantes ingresantes comprometidos con la realidad social y con el campo de la Salud Mental.

## DESCRIPCIÓN

### Del dispositivo de recepción a la trama de contención

La noción de dispositivo puede identificarse en tres momentos de la obra de Foucault: el primero cuando reemplaza la noción de aparato, cuestionando de esta manera los desarrollos de Althusser en torno a los aparatos ideológicos del estado. En el segundo momento se expresa el carácter heterogéneo del dispositivo a través de la tipología formulada por Foucault, y finalmente, el tercer momento lo sitúa frente al problema de la microfísica y la escala de análisis (Vega, 2017).

En estos tres momentos se aprecian diferentes usos y concepciones sobre la categoría de dispositivo.

En los años 70 la noción de dispositivo en la obra de Foucault se vinculó con la noción de “prácticas no discursivas” asociadas con el dominio de poder. Guillermo Vega hace referencia a dos componentes propios de los dispositivos: *a) la multiplicidad que subyace a la operatoria de los dispositivos b) la microfísica como nivel propio del accionar de estos* (Vega, 2017, p. 137).

El dispositivo entonces constituye una herramienta teórica para pensar en la producción de subjetividad de un contexto situado, y en la operatoria de prácticas discursivas y no discursivas relacionadas con el poder. De esta manera, es preciso elucidar los modos en el uso de esta noción que puede conllevar a pensar definiciones de un saber hacer práctico que se vincula con el control de los cuerpos, en este caso en la institución universitaria.

En el Curso Introductorio para las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología (desde el 2007 hasta la actualidad), se ha planteado dicho trayecto de formación en tanto un

*“dispositivo de recepción”* cuya función *“será ofrecerle en este primer período [Curso de Ingreso] de encuentro con la institución universitaria herramientas y recursos que le permitan iniciar la construcción de un nuevo marco referencial para sostenerse, favoreciendo el despliegue de sus aptitudes e intereses intelectuales, en torno a la carrera que ha elegido para su formación universitaria”* (Viguera, 2007). El uso de esta noción parte de la premisa del despliegue de ciertas competencias exigidas por la institución universitaria, que delimita una grilla de inteligibilidad a través del dispositivo, pero impide pensar en lo nuevo que conlleva la presencia del ingresante y las modificaciones del régimen de enunciación que sustenta el dispositivo. Asimismo, la categoría de dispositivo remite al vínculo entre saber y poder, de ahí la necesidad de problematizar el uso de esta noción para poder pensar desarrollos innovadores que contemplen las nuevas exigencias de los/as estudiantes ingresantes.

Guillermo Vega refiere que el dispositivo es una grilla de inteligibilidad *“que posibilita la organización de los elementos dispersos que se ofrecen al análisis para trazar entre ellos un principio de racionalidad o inteligibilidad”*, que a su vez es una *“red de relaciones que, de acuerdo con su organización estratégica, posee un cierto “orden” pasible de ser estudiado”* (Vega, 2017, p.141). Estas definiciones remiten al orden que impone un dispositivo, más cuando puede vincularse con la noción de panoptismo y el modo en que este vínculo se aprecia en la eficacia del dispositivo que supone el control y organización de los cuerpos, la microfísica del poder.

El dispositivo es la herramienta privilegiada de la microfísica del poder, que se fundamenta en un continuum de relaciones de poder, de cuerpos domesticados. Si bien el dispositivo es móvil y se basa en acontecimientos singulares, condiciona las relaciones de fuerzas que se tejen en el marco del mismo. Es así como *“los dispositivos jurídicos se despliegan sobre la multiplicidad de sujetos de derecho (no sin antes componerlos a partir de la multiplicidad de individuos), los disciplinarios modelan cuerpos capaces de determinadas prestaciones y, finalmente, los dispositivos de seguridad recortan el objeto “población” de la multiplicidad orgánica”* (Vega, 2017, p. 158).

Los dispositivos antes mencionados producen procesos de desobjetivación (Bleichmar, 2004) que se reflejan en los modos en que se habitan las aulas. Esto último se observó en uno de los ejercicios efectuados con ingresantes del Curso Introductorio en el que se les propuso elegir una

palabra que los identifique en ese momento del trayecto donde surgieron términos como “domesticado”, “normal” e “identificado”, entre otros (registro de clase, Curso Introductorio 2018). Otro autor asociado a la noción de dispositivo es Gilles Deleuze quien define al dispositivo como una “máquina de hacer ver y de hacer hablar”, en línea con la noción de régimen de enunciación. La máquina universitaria funciona como hacedora de cuerpos y discursos productivos. Nuevamente aparece la necesidad de problematizar los modos en que se concibe la eficacia y eficiencia del desempeño académico, más allá del origen maquínico del dispositivo deleuziano. Esto se aprecia en los modos de evaluación y la insistencia en advertir a los/as estudiantes ingresantes de que el Curso Introductorio no tiene el nivel de exigencia como el resto de la carrera (registro de reunión de cátedra, Curso Introductorio).

En el caso de la dimensión del poder, es preciso revisar el concepto de dispositivo a fin de elucidar los modos en que se fomenta la adaptación a discursos y prácticas, las académicas, en vez de problematizar la existencia de una grilla de inteligibilidad. En función de esto propiciamos el concepto de tramas de contención, en donde se observa una red situada y específica, pero basada en la confianza que permita miradas estudiantiles que destronen las lógicas académicas y rompan con la matriz de inteligibilidad, por ejemplo, por medio de otros modos de evaluación, otras lógicas de construcción y otras condiciones de transición de la escuela a la universidad.

### **Trabajo de Memoria(s): hilos de poder, de memorias, de deseo**

Giorgio Agamben es un autor que problematiza también la noción de dispositivo y refiere que en la fase extrema del desarrollo del capitalismo hay una gigantesca acumulación y proliferación de dispositivos. Agamben sostiene que lo que define a los dispositivos en la fase actual del capitalismo es que no efectúan la producción de un sujeto, sino que propician procesos de desubjetivación. En tal sentido, y continuando con el análisis del primer apartado del trabajo, es preciso establecer el vínculo entre procesos subjetivantes en la universidad y en la historia de la Psicología, especialmente tomando las marcas del terrorismo de estado en la misma. El motivo de esta referencia radica en analizar la especificidad de los obstáculos que se aprecian en las trayectorias de los/as ingresantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado

en Psicología, y en los primeros años de la formación académica, dado que se observan recorridos conceptuales de la currícula que invisibilizan las marcas de memoria de los/as psicólogos/as de nuestra facultad.

Los procesos a los que se enfrentaron los/as psicólogos/as durante la última dictadura en nuestro país constituyen una marca que exige, como planteaban los/as estudiantes de la Reforma, un trabajo de memoria(s). Por este motivo, se analiza a continuación la relación con las prácticas educativas con ingresantes universitarios y los procesos subjetivantes de elaboración de las marcas que impactan a la carrera de Psicología en la actualidad.

En base al análisis de las prácticas de psicólogos/as en los años 70, su carácter subversivo y subjetivante para con la comunidad, nos proponemos analizar la experiencia de la propuesta de los recorridos por el predio del ex Batallón de Infantería de Marina N°3, donde se encuentra emplazada la Facultad de Psicología, en articulación con la indagación sobre los recorridos y las prácticas de los/as psicólogos/as en los años '70, críticas el modelo médico hegemónico y orientadas al trabajo con la comunidad.

En el marco del Curso Introductorio 2018 propusimos la realización de recorridos por el predio del ex BIM III, a fin de establecer un “trabajo de memoria conjunto” que posibilite la resignificación del espacio en el que se producen las trayectorias de formación de grado académica de estudiantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología.

Con este propósito realizamos tres actividades en las que nos dispusimos a efectuar un trabajo de memoria desde los muros del predio (calle 51 y 123. Ensenada), que se mantienen intactos, hasta la marca de Memoria, Verdad y Justicia, y las placas recordatorias de los/as estudiantes de Psicología desaparecidos/as. La inscripción a las mismas se produjo en el marco de las actividades especiales previstas en el curso, superando el cupo de 50 estudiantes en cada uno de los tres horarios ofrecidos.

Con un promedio de 65 inscriptos se llevaron adelante tres recorridos que iniciaron con algunos disparadores y reflexiones sobre el lugar de los/as psicólogos/as en los años 70 y el impacto de la dictadura en la comunidad de Ensenada.

En la primera estación del recorrido se recuperaron las concepciones en torno al lugar del predio y las garitas, su uso durante el terrorismo de estado y las actividades del Grupo de

Tareas N°5 que funcionó en el predio del BIM III. Esta historia fue vinculada con las prácticas de los/as estudiantes de Psicología durante los años 70.

En el caso de la ciudad de La Plata, los antecedentes de intervenciones comunitarias, críticas del modelo médico hegemónico, se remontan a los talleres de expresión efectuados en el Hospital de Romero, cuyos primeros referentes fueron las estudiantes de la carrera de Psicología Liliana Guido, Leticia Cufre y Amalia Rétori (Chama, 2016). Las prácticas comunitarias que desplegaban en el hospital se caracterizaban por *“poner el cuerpo, entusiasmar, servir al prójimo, con esa fuerza y la generosidad del amor”* (Guido, s/d), actividad que se sustentaba en los aportes teóricos del materialismo histórico, la Psicología Institucional y el psicoanálisis. Dichas prácticas posibilitaban una mirada compleja de los procesos de salud y enfermedad, así como también de la politicidad de la tarea de psicólogos/as.

Las intervenciones se iniciaron en el año 1971 y tenían como destinatarias a las mujeres de la Sala de Admisión G, con quienes se logró trabajar en talleres y exposiciones de pintura, literarias, etc. Con el golpe militar del año 1976, este tipo de prácticas comunitarias fueron deslegitimadas y desaparecidas (Vainer y Carpintero, 2005), ya que constituían saberes *“peligrosos”* que ponían en duda el modelo de atención médico hegemónico.

Nos interesa problematizar la noción de desaparición en el caso de estas prácticas, en la medida en que han sido revisadas y recuperadas en la actualidad, con las características propias del espacio para el que fueron diseñadas, el hospicio de Romero. Por este motivo, la noción de desaparición no se ajusta a las intervenciones que también en su momento eran consideradas no hegemónicas para la formación de psicólogos/as. Esto también se pudo identificar en el acto organizado por la Comisión Provincial por la Memoria, el Movimiento por la desmanicomialización de Romero y la Asociación Sindical de Profesionales de la Salud de la Provincia de Buenos Aires (CICOP)<sup>185</sup>, el lunes 19 de marzo de 2018, donde se recuperaron las prácticas y acciones de las estudiantes antes mencionadas, pioneras en estas intervenciones, y otros colegas que se fueron sumando a dichas prácticas.

Estas características particulares de las experiencias que han sido reapropiadas por los grupos de intervención que se desempeñan hoy en el hospital de Romero, nos permiten pensar en la existencia de memorias colectivas (Halbwachs, 2011) de quienes conformaron el grupo de profesionales de la salud que resistió los embates del terrorismo de estado en hospitales

públicos. Las concepciones de una práctica transformadora, que sostenían los/as estudiantes de psicología, fue recuperada a partir de las construcciones de memoria de los/as sobrevivientes: *“la memoria tiene una función con respecto a la historia, ya que permite negociar en el terreno político y ético lo que debe ser resguardado y transmitidos por la historia”* (LaCapra, 2008. En Bertoia, 2013).

Luego de problematizar estas lógicas de acciones en el campo de la salud mental, con el grupo de estudiantes ingresantes nos acercamos al ingreso al predio donde se encuentran intactas las marcas del funcionamiento del BIM III. Ante estas pudimos leer el siguiente fragmento:

*El primer estallido de aplausos mientras Rozanski leía el veredicto se produjo cuando explicó la calificación de genocidio para los crímenes cometidos por los imputados: “Las conductas de los imputados al dirigirse inequívocamente al exterminio de un grupo nacional importan la comisión de un delito de genocidio”, leyó Rozanski y no pudo continuar porque una ovación ocultó sus palabras<sup>186</sup>.*

El fragmento de la nota periodística nos remontó a un momento histórico en los procesos judiciales frente a los crímenes de Lesa Humanidad en nuestro país, y al uso de la categoría genocidio, como término que nos permite pensar en la particularidad de un grupo perseguido, los subversivos, y el papel que tuvieron los obreros y estudiantes en la ciudad de La Plata, grupos particularmente afectados por el terrorismo de estado.

Los auxiliares estudiantes del Curso Introductorio fueron leyendo tanto breves fragmentos de documentos elegidos para la realización del recorrido, como también las historias de estudiantes de la carrera de Psicología desaparecidos, detenidos en el centro clandestino de detención que funcionó en el BIM III: ACOSTA VELASCO, María Eliana; ALAYE DEMATTI, Carlos Esteban; RAGGIO BALIÑO DE BALBUENA, Norma Raquel. Esta información fue brindada por el equipo de investigación “La Plata, capital de la represión” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

El recorrido continuó con el proyecto del grupo Memoria de las Victorias, cuyas intervenciones de mosaiquismo fueron emplazadas en el corredor que se dirige desde la Facultad de Psicología a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde dicho grupo colocó



una placa de memoria a 40 años del golpe, y una intervención en tres bancos con algunos de los significantes que surgieron en los espacios de talleres con docentes, estudiantes y una de las sobrevivientes del centro clandestino Beatriz Horrac:

*“¿Seremos capaces de convertirlo en un sitio de memoria? ¿Podremos apropiarnos de ese lugar y revertir los sentidos que tuvo, pero sin olvidarlos? Un sitio de memoria no es simplemente un lugar en el que ocurrieron hechos terribles o considerados memorables en el pasado reciente, es un espacio al que los miembros de una comunidad cargan de sentidos a partir de su ocupación. Y es por eso que es necesario que iniciemos tareas que nos permitan, como comunidad universitaria activa y comprometida, emprender algunos trabajos que son, en sí mismos, trabajos de la memoria. Como dice Héctor Schmucler, “Los espacios en sí no dicen nada” [...] “los seres humanos que lo instalan como ocasión de la memoria le hacen decir algo”. Esa es nuestra tarea” (12) (Abbatista, Casi, Sampietro y Stavle, 2017).*

### **Identidad profesional: los marcos de las memorias colectivas en el campo de la salud mental**

Los recorridos por el predio del ex BIM III permiten recuperar tanto las prácticas discursivas como no discursivas de los/as profesionales del campo de la Salud Mental, y nos enfrentan a los desafíos al momento de posibilitar espacios de construcción de la identidad profesional desde el inicio de la carrera de grado.

La inclusión de los recorridos antes mencionados permite indagar la relación entre la identidad profesional de psicólogos/as y el impacto de la dictadura cívico militar, que constituye un tema que requiere de un minucioso estudio. Existen pocas contribuciones en este sentido. Mauricio Chama (2016) sostiene que *“las investigaciones sobre compromiso político y ejercicio profesional son en general exiguas”* (Chama, 2016, p. 17). Asimismo, han sido pocas las indagaciones específicamente orientadas a la psicología, y no al psicoanálisis, tanto en lo que respecta a la formación, como también al tipo de praxis de los profesionales de la salud mental. Las carreras de psicología también se vieron afectadas por el terrorismo de estado. En el caso de la UNLP, en el año 1976 cerró su ingreso. Asimismo, desde el año 1974 se inició en la UNLP un período en que se produjeron cesantías y despidos, llegando a su punto crítico con la

la interrupción de la vida democrática, lo que según Telma Piacente y otras autoras (2000) *“comportó trágicas consecuencias para el país en su conjunto, implicó, además, para el mundo académico, la pérdida de autonomía universitaria, la supresión de las carreras de psicología o bien el desmantelamiento de sus planteles docentes, por cesantía y/o desaparición de muchos de sus profesores. Estas circunstancias dieron, entre otros graves resultados, una significativa demora en la progresión y desarrollo de las carreras”* (Piacente et al, 2000, p. 21).

La elaboración de sentidos históricos es un trabajo de memoria(s) (Jelin, 2002) necesario para poder abordar la especificidad del estudiante ingresante de las carreras de Psicología. Esta tarea se produce en conjunto con una serie de trabajos que configuran una trama de contención que produce un acontecimiento histórico con los/as ingresantes.

Si bien la tarea que aúna el desafío de escuchar a los/as ingresantes y alojarlos/as en la trama de contención se observa en la recuperación de contenidos históricos, también la alfabetización académica aparece como una de los temas centrales para abordar las dificultades relacionadas con la inclusión y la permanencia de los /as estudiantes.

Según Martín Domecq *“escribir es una forma estructurada de pensar”*, y en el caso de la escritura académica esa estructura permite los procesos de metacognición que se efectúan en distintos niveles: epistemológico, textual y crítico. Para poder promover estos niveles de análisis en el contexto áulico podemos recurrir a diferentes estrategias didácticas que acompañan y fortalecen la transposición didáctica de los contenidos.

En primer lugar, podríamos explicitar que tanto la lectura de los textos como las instancias de evaluación se basan en la escritura en tanto un proceso que requiere práctica y que tiene convenciones específicas en la universidad.

En segundo lugar, sería conveniente promover en cada instancia de trabajo práctico tanto la lectura compartida (Carlino, 2005), como también trabajo grupal en tres momentos: Preredacción – Redacción – Corrección y edición.

En la primera y segunda evaluación del Curso Introductorio este proceso es individual, pero en la última instancia de evaluación formal el desafío es mayor, ya que requiere una organización grupal previa en la escritura y en su defensa oral en el aula.

En tercer lugar, es preciso promover una lectura con objetivos, que organicen tanto la estructura formal del texto, los elementos paratextuales, como también, las metas epistemológicas y cognitivas.

De acuerdo a Domecq:

*“Leer con objetivos claros es saber qué buscamos en el texto. Es también ‘hacer algo’ con lo que vamos encontrando. Esta actitud proactiva y las actividades que acompañan la lectura preparan el momento en el que el lector se sentará a producir un texto. Muchas dificultades a la hora de ‘ponerse a es-cribir’ tiene que ver con un trabajo insuficiente con los textos que se leyeron. Una lectura pasiva y enci-clopédica lleva a un bloqueo en el momento de escribir. La escritura debe acompañar naturalmente la lectura: con comentarios, con notas, con resúmenes, con fichas, con preguntas, con índices analíticos, que vamos confeccionando a medida que leemos, con hipótesis que tratamos de corroborar, etc.” (Do-mecq, 2014, p. 34).*

De esta manera, continuando con las propuestas específicas para los/as ingresantes de la Facultad de Psicología, delimitamos algunas estrategias que fortalecen la inclusión y permanencia:

*1° Revisar en conjunto los aspectos generales de los textos académicos que se trabajarán como también de las instancias de trabajo grupal y evaluaciones formales: extensión, estruc-tura, información, argumentos, claridad, referencias bibliográficas, etc. También enunciar que la sintaxis y la ortografía son aspectos que se consideran centrales en la vida académica.*

*2° Elaborar en conjunto resúmenes en base a los objetivos señalados en la lectura de los textos.*

*3° Proponer lecturas críticas en base a los interrogantes que señalan los/as autores/as. Promover que los/as estudiantes puedan identificar hipótesis, argumentos, problemas en cada texto.*

*4° Realizar actividades que permitan delimitar un “plan” de lectura y escritura. Esto es útil tanto en la lectura de la bibliografía obligatoria, como también en la redacción de las evaluaciones.*

*5° En la lectura compartida es conveniente señalar el estilo propio de la escritura académica y sus objetivos: convencer, comunicar, defender, refutar, etc.*

*Algunas tareas que pueden efectuarse en el aula para promover las competencias de lectura y escritura académica pueden ser:*

- *Lluvia de ideas – índices analíticos – formular preguntas en cada texto – elaborar esquemas de respuestas – realizar fichas temáticas – realizar árbol de ideas (focalizado, genealógico) – plan de texto.*

*6° Explicitar el código de la lectura y escritura académica: precisión, claridad, simplicidad y síntesis.*

Esta serie de acciones propuestas formaron parte de una estrategia de formación del equipo docente, que incluyó la perspectiva de género como eje transversal a ser evaluado y analizado en función de que constituye también una de las exigencias de los/as estudiantes de la carrera y se enmarca en el programa formal de la UNLP sobre violencia de género y discriminación.

Los desarrollos hasta aquí plasmados suponen diversas inquietudes por propiciar espacios subjetivantes, que alojen a los sujetos cognoscentes y permitan configurar tramas de intervención, situadas, históricas y significativas, por esta razón es preciso desplazar el dispositivo de recepción para conformar tramas de contención, de memoria(s) y de afectividad donde los saberes indisciplinados y curiosos produzcan praxis en el aula y en la comunidad.

## **CONCLUSIONES**

En el trabajo hemos problematizado el uso de la noción de dispositivo en el Curso Introductorio para las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología, haciendo énfasis en la necesidad de deconstruir la red que sustenta el dispositivo, como efecto del régimen de enunciación que lo sostiene, y las consecuencias que conlleva en términos del control de los cuerpos y del lugar de enunciación de los mismos.

Se señalaron también las razones por las cuales es preciso desplazar la noción de dispositivo a efectos de propiciar espacios de subjetivación en vez que tecnologías disciplinarias propia de la implementación de un dispositivo.

Como parte del análisis se incluyeron dos prácticas efectuadas en el Curso Introductorio con docentes, auxiliares alumnos/as e ingresantes, las mismas guardan relación con el análisis

acerca de la construcción de la identidad profesional de psicólogos/as y las marcas del terrorismo de estado en las mismas.

La razón de la recuperación de prácticas históricas y subversivas también se vincula con la noción de dispositivo y la especificidad del mismo en el campo psi y los efectos de esto en los/as estudiantes de las carreras de la Facultad de Psicología.

El trabajo tiene como finalidad tanto problematizar el desplazamiento del dispositivo de recepción a una trama de contención, como también establecer lineamientos que fortalezcan el lugar de los/as estudiantes frente a los regímenes de enunciación y la grilla de inteligibilidad que impacta en los procesos de subjetivación que tendríamos que fomentar los/as docentes universitarios/as.

## BIBLIOGRAFÍA

*Abbattista, L., Sampietro, V., Stavale, M. (2017). "Estudiar en el predio del ex BIM3. Reflexiones sobre un proyecto de construcción de la memoria en la FAHCE-UNLP". Revista Aletheia, volumen 7, N°14, abril. ISSN 1853-3701.*

*Ben Plotkin, M. (2003). "Freud en las pampas". Buenos Aires: Editorial Sudamericana.*

*Bertoia, L. (2012). "Hospital Posadas: Entre la salud y las desapariciones. La transformación operada durante la última dictadura" (1976 - 1983). Buenos Aires: Universidad de San Martín.*

*Bleichmar, S. (2004). "Límites y excesos de la subjetivación en psicoanálisis". Disponible en <https://www.topia.com.ar/articulos/l%C3%ADmites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoan%C3%A1lisis>*

*Buchbinder, P. (2005). "Historia de las Universidades Argentinas". Buenos Aires: Editorial Sudamericana.*

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

*Carpintero, E., Vainer, A. (2005). "Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70". Tomo 1 y 2. Buenos Aires: Editorial Topía.*

- Colanzi, I. (2018). *“Hacedoras de memorias: testimonios de mujeres privadas de libertad en las tramas del po-der punitivo (2012 – 2016)”*. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Chama, M. (2016). *“Compromiso político y labor profesional. Estudios sobre psicólogos y abogados en los primeros setenta”*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dagfal, A. (2011). *“Entre París y Buenos Aires. La invención del Psicólogo. (1942 – 1966)”*. Buenos Aires: Paidós.
- Dallorso, N. (2012). *“Notas sobre el uso del concepto dispositivo para el análisis de programas sociales”*. Revista Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad Vol. XIX No. 54, Mayo / Agosto.
- Dessau, R. (2016). *“Escribir en la universidad. Un desafío de creatividad y pensamiento crítico”*. Buenos Aires: Paidós.
- Domecq, M. (2014). *“Pensar-escribir-pensar. Apuntes para facilitar la escritura académica”*. Buenos Aires: Editorial Lugar.
- Fanlo García, L. (2011). *“¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agambem”*. Revista A Parte Rei, pp.1 – 8. Disponible en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>.
- Jelin, E. (2002). *“Los trabajos de la memoria”*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Oberti, A. (2015). *“Las revolucionarias. Militancia, vida cotidiana y afectividad en los setenta”*. Buenos Aires: Edhasa.
- Piacente, T., Compagnucci, E., Schwartz, L., Talou, C. (2000). *“Aportes para un nuevo curriculum en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata”*. La Plata: Edulp.
- Vainer, A. (2005). *“Los desaparecidos de la Salud Mental”*. Presentación en el panel. Las huellas de la memoria. Psicoanálisis y Salud Mental en la Argentina de los '60 y '70, que se desarrolló en la Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Vega, G. (2017). *“El concepto de dispositivo en Michel Foucault. Su relación con la “microfísica” y el tratamiento de la multiplicidad”*. Revista digital del Filosofía. ISSN 1850-3578 136.
- Vezzetti, H. (2002). *“Pasado y presente”*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Viguera, A. (2007). *“Programa Curso Introductorio 2011”*. Carrera de Psicología. Facultad de Psicología. UNLP.
- Visacovsky, S. (2002). *“El Lanús. Memoria y política en la construcción de una tradición psiquiátrica y psicoanalítica en Argentina”*. Buenos Aires: Alianza editorial.

Visacovsky, S. (2005). "El temor a escribir sobre historias sagradas. Memoria social, moralidad política y audiencias nativas en la Argentina". En Frederic, S. & Soprano, G. (comp.). *Cultura y política en etnografías sobre la Argentina*. Quilmes: Editorial Universidad Nacional de Quilmes. 271 – 313.

---

<sup>184</sup> El presente trabajo toma aspectos de la investigación de mi tesis doctoral en curso: Psicología y dictadura: acerca de las trayectorias de la construcción de la identidad profesional y políticas universitarias de la carrera de psicología de la Universidad Nacional de La Plata (1968 – 1984). Doctorado en Psicología. UNLP.

<sup>185</sup> <https://cicop.org.ar/seccionales-provinciales/seccionales-provinciales-81/>

<sup>186</sup> Breve relato de la sentencia sobre el circuito Camps, histórico momento en los juicios por delitos de lesa humanidad en la localidad de La Plata. <http://perio.unlp.edu.ar/node/2816>.

## Una mirada sobre las expectativas de los ingresantes universitarios sobre la elección de la carrera y las asignaturas propedéuticas

❖ FONSECA, DIANA LUJAN | dianalfonseca@gmail.com

❖ ODRIOZOLA, JULIETA | julieta.odrizola@econo.unlp.edu.ar

UNLP FCE, Argentina.

### RESUMEN

Este trabajo pretende brindar un aporte a partir de las cuestiones relevantes surgidas en el trabajo en el aula con los alumnos vinculadas a las expectativas con las que inician la facultad y las asignaturas del primer cuatrimestre.

La experiencia realizada buscó generar un espacio de reflexión docente / alumno sobre el imaginario acerca de la Facultad de Ciencias Económicas y de las carreras que en ella se dictan, en el marco de la implementación del nuevo plan de estudios.

Esto se realizó a través de indagar sobre las expectativas con las que los ingresantes se inscriben en esta casa de estudios y eligen una de las diferentes carreras que ofrece la misma, así como conocer que es lo que esperan de las primeras materias que cursan.

Del análisis de las producciones de los alumnos, tanto individuales como grupales, puede verse que surgen aspectos recurrentes y comunes en las cátedras participantes.

La experiencia resultó enriquecedora tanto para docentes como para alumnos, así como para la institución, dado que permitió arrojar luz sobre cuestiones que subyacen en el ingreso de los alumnos a la vida universitaria y que motivan cuestiones trascendentes como la elección de una carrera.

**PALABRAS CLAVE:** Expectativas FCE, Carreras FCE, Ejercicio Profesional, Ingreso.



## INTRODUCCIÓN

Con el presente trabajo se pretende describir las cuestiones relevantes surgidas en el trabajo en el aula con los alumnos vinculadas a las expectativas con las que inician la facultad y las asignaturas del primer cuatrimestre.

La experiencia a relatar buscó generar un espacio de reflexión docente / alumno sobre el imaginario acerca de la Facultad de Ciencias Económicas y de las carreras que en ella se dictan. Es sabido que existen ciertos condicionantes que fueron construidos a lo largo de las propias vidas de los estudiantes, que determinan su ingreso a la universidad.

Las familias intervienen de diferente manera en la elección de la carrera, ya sea por el deseo que les transmiten respecto a una profesión en particular, por permitirles elegir libremente, o por la pretensión de los estudiantes de diferenciarse de las profesiones de sus padres.

En algunos casos la familia respeta y alienta la elección, en otros hay un vacío al respecto que desalienta a continuar estudios universitarios.

Conjuntamente con la familia, la elección de la carrera está influenciada por la trayectoria de aprendizaje previa: los compañeros, con quienes comparten información; los profesores, con quienes establecen afinidad o rechazo y las distintas asignaturas de las orientaciones que ofrecen los colegios en los últimos años, con las cuales tienen facilidad y agrado.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El objetivo de la experiencia realizada es indagar sobre las expectativas con las que los ingresantes se inscriben en la facultad de ciencias económicas de la UNLP y eligen una de las diferentes carreras que ofrece la misma, así como conocer que es lo que esperan de las primeras materias que cursan.

Esta actividad se piensa y realiza en el marco de la implementación del nuevo plan de estudios - Plan VII- correspondiente a las carreras de Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía.

Se parte de la premisa que el alumno ingresante no tiene una idea clara sobre el ejercicio futuro de su profesión, y que la elección de la carrera a estudiar se basa en gran medida en esa

imagen esperada de lo que hará como futuro profesional de ciencias económicas, así como de los condicionantes mencionados anteriormente.

Se busca conocer el imaginario sobre una asignatura y que harían como profesionales a fin de trabajar sobre estas cuestiones mediando el fin de las cursadas, para ello en ambas asignaturas se trabaja con metodologías diferentes, las cuales se relatarán más adelante, así como los resultados obtenidos.

El abordaje de las expectativas con las que ingresan los estudiantes busca conocer sus miedos, inquietudes, preconcepciones y demás cuestiones para poder trabajar con las mismas en el paso del estudiante de la educación media a la universitaria, en tejer puentes que les permitan transitar el primer cuatrimestre de forma menos traumática.

En cuanto al conocimiento de que imaginan que hace un profesional de las diferentes carreras y que motivó su elección de qué estudiar lo que se busca es orientar a los alumnos en una primera aproximación al rol profesional, a las competencias esperadas en el futuro ejercicio como graduados. Sobre esto se pretende trabajar hacia el fin de la cursada nuevamente para ver si rectifican o ratifican, en función de lo aprendido en el primer cuatrimestre en las 3 materias cursadas, la imagen que tienen de cada una de las profesiones.

### **Contexto de la experiencia**

Los alumnos que ingresan cursan las 3 asignaturas propedéuticas al inscribirse en la facultad optando por alguna de las carreras que ofrece la misma, 3 carreras de grado (Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía) y 1 tecnicatura (Técnico en Cooperativas) excepto turismo que se cursa en forma independiente y no comparte asignaturas con las anteriores.

Las asignaturas que cursan los ingresantes durante el primer cuatrimestre son Administración I (Introducción a la administración y al Estudio de las organizaciones), Contabilidad I (Bases y Fundamentos) e Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina. De ahora en adelante las denominaremos Administración I, Contabilidad I y Economía respectivamente.

La experiencia que relatamos se llevó a cabo en tres cátedras de dos asignaturas diferentes de primer año:

- Contabilidad I cátedra B comisiones 10 y 12 y cátedra A comisión 6. Son 3 comisiones de 18 en total.
  - Administración I cátedra A, comisiones 1 a 6 y comisión del Centro Regional Saladillo (CURS). Son 6 de 18 comisiones en total, más un centro regional de 3.
- Las actividades se realizan la primera semana de clases.

### Relato de la experiencia

Si bien en ambas asignaturas la actividad se realizó la primera semana de clases, buscando los mismos objetivos, las actividades propuestas fueron diferentes metodológicamente, en cuanto a consignas y forma trabajo de las mismas.

A continuación, se describe la metodología llevada a cabo en ambas experiencias:

**Tabla 1 Metodología aplicada comparada por asignatura**

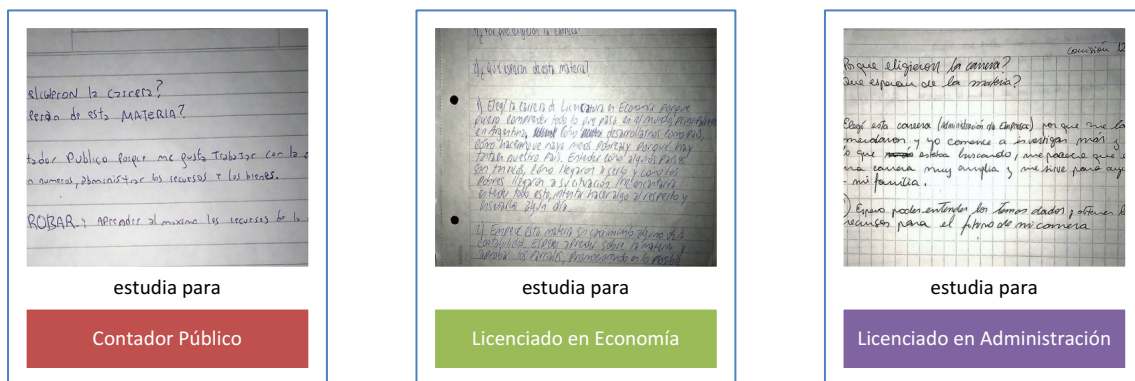
Aspectos de la dinámica	Contabilidad I	Administración I
<b>Consignas abordadas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Por qué eligieron la carrera?</li> <li>2. Qué esperan de esta materia?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expectativas FCE</li> <li>2. Imagen licenciado en administración</li> </ol>
<b>Metodología de trabajo</b>	Cada alumno individualmente se explayó libremente en forma anónima sobre las consignas indicadas por el docente.	Se armaron grupos de 8-9 alumnos agrupados por opción de carrera que realizaron. Se crearon dos hashtag para trabajar sobre las consignas y compartir sus opiniones en las redes. Facebook: @fceunlp Twitter: @economicas_unlp Instagram: economicas.unlp
	Al finalizar, cada alumno entregó las respuestas en papel al docente a cargo.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reflexionar sobre la Facultad de Ciencias Económicas. Expectativas, sueños, miedos, y qué representa la Facultad para el grupo. Encontrar ideas fuerza.</li> </ol>

		<p>Volcar las mismas en papel y compartir con los docentes. Compartir en las redes sociales sus expectativas, motivaciones y temores usando el hashtag #ExpectativasFCE</p> <p>2. Exponer ideas, imágenes, conceptos, opiniones en relación a la carrera de Licenciado en Administración, a través de dibujos, frases, etc. en afiches pensando entre otros aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En qué lugares puede trabajar un Licenciado en Administración.</li> <li>• Qué hace, temas de los que se ocupa.</li> <li>• Conocimientos que debe tener.</li> <li>• Habilidades.</li> <li>• Actitudes.</li> <li>• Cómo se viste.</li> <li>• Otros aspectos que consideren de interés.</li> <li>• Compartir en las redes sociales usando el hashtag #ImagenLA</li> </ul>
	<p>La actividad llevó aproximadamente 30'.</p>	<p>La actividad llevó aproximadamente 80'.</p>
<p><b>Trabajo realizado con los resultados</b></p>	<p>Se procesaron las respuestas manualmente, realizando un análisis cualitativo de las mismas y luego se trabajará con los emergentes mediando el fin de la cursada, a fin de ver cuales expectativas se cumplieron y cuáles no, que siguen imaginando sobre que hace un profesional en ciencias económicas luego de haber transitado la primera asignatura, entre otras cuestiones.</p>	<p>Se compartieron en plenario las expectativas sobre la facultad y se pegaron los afiches en el aula. Se vieron videos institucionales sobre el rol del LA. Se retomará al ver la última unidad de la asignatura que desarrolla el rol del licenciado en administración</p>

A pesar de trabajar las cuestiones de forma diferente en las dos materias propedéuticas, los resultados a los que se arribaron permiten mostrar conclusiones comunes.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

En cuanto al trabajo realizado en la asignatura Contabilidad I, se obtuvieron en las 3 comisiones un total de 197 respuestas por parte de alumnos. Se muestran 3 de ellas a continuación.



### Ilustración 1 Ejemplos de respuestas dadas por los alumnos de Contabilidad I

Dado que la consigna se planteó de forma tal que se expresaran libremente, de las 197 respuestas, resultaron algunas breves y concretas y a la vez “esperadas”, pero también hubo muchas otras donde volcaron parte de sus biografías, deseos de superación, ideologías, entre otras cuestiones, de las cuales resulta complicado estandarizar los resultados.

- **Pregunta 1. ¿Por qué eligieron la carrera?**

Una parte significativa de estudiantes no han indicado cuál de las 3 carreras – Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía- han elegido al momento de inscribirse, por tal motivo no es posible identificar todas las respuestas con la carrera elegida por ellos.

Algunos estudiantes han citado más de un motivo de elección, como ser “me gusta y podré ganar mucho dinero”, en estos casos se han indicado 2 respuestas independientes. El total de respuestas válidas son 239.

**Tabla 2 Respuestas recolectadas para la pregunta 1**

Respuestas de los alumnos	Cantidad de respuestas
Me gusta	34
Tuve orientación Gestión/ Administración/ Economía y me gustaba	28
Tuve Contabilidad en la escuela y me gustaba	27
Quiero trabajar en un Banco/ oficina/empresa grande/empresa propia/emprendimiento	21
Por la segura/amplia/rápida salida laboral	20
Me interesa/ me parece interesante el plan de estudio/las materias/el rol profesional	18
Me gusta/ quiero aprender a gestionar/ liderar/ dirigir/ organizar/administrar una empresa/ organización/trabajo en equipo	16
Trabajo en un estudio contable/ empresa/ estado/ negocio propio/ y me gusta/ sirve	14
Tengo amigos/padres/tíos/primos que estudiaron la carrera y me informaron/ motivaron	11
Me gusta Matemática (y me iba bien en la escuela)	8
Cursé/curso otra carrera quise comenzar esta para complementar/me gusta más	6
Resultado de test vocacional	5
No había otra cosa que me gustara/es lo único que me gustó/no me gustaba nada/no sabía que estudiar	4
Me gusta trabajar con números/ cuentas/ papeles/computadora	4
No había otra cosa que me gustara, como tuve Contabilidad / Economía / Administración en el colegio me va resultar más fácil	3
Por descarte	3
La facultad me queda cerca	2
Me sirve/quiero ayudar a mi familia	2
Puedo ganar más dinero que con otras profesiones	2
Intuición	1
Para sacar al país de este espiral socialista en el que está metido y devolverle a la gente el dinero que el Estado le roba en impuestos.(viva la libertad)	1 (LE)
La economía se vive día a día y abarca un ámbito muy grande de la	1 (LE)

sociedad.	
Quiero comprender todo lo que pasa en el mundo, principalmente en Argentina, como desarrollarnos como país, como hacer que haya menos pobreza porque hay tanto en nuestro país. Entender como algunos países son tan ricos, como llegaron a serlo? Y como los pobres llegaron a esta situación. Me encantaría entender todo esto, intentar hacer algo al respecto y enseñarlo algún día.	1 (LE)
Me interesa la economía y el análisis de la sociedad.	1 (LE)
Me gusta economía y los números y poder ayudar a solucionar problemas.	1 (LE)
Busco entender un poco más la realidad.	1 (LE)
Quiero generar un aporte pequeño al país.	1 (LE)
Aprender para transmitir mis conocimientos a las miles de personas que no los tienen en Ciencias Económicas.	1 (LE)
Me interesan los procesos económicos y entender como funcionan.	1 (LE)
Saber lo que sucede con la economía del país, los procesos económicos, sus consecuencias y sus soluciones.	1 (LE)

\*LE: alumno que opto por la carrera de Licenciado en Economía

- **Pregunta 2. ¿Qué esperan de esta materia?**

Algunos estudiantes han citado más de una expectativa respecto a la materia como ser “poder promocionar y aprender lo necesario para avanzar en la carrera”, en estos casos se han indicado 2 respuestas independientes.

**Tabla 3 Respuestas recolectadas para la pregunta 2**

Respuestas de los alumnos	Cantidad de respuestas
Aprender/comprender/entender	77
Obtener los conocimientos/herramientas básicos/necesarios para continuar las materias siguientes/la carrera/ejercer	51
Aprobar	23
Que me resulte fácil/entretenida/no frustrarme/que me guste/ me vaya bien	19

<b>Que me motive más a seguir/descubrir/si me gusta/elegí bien la carrera de C.P./cambiar a C.P.</b>	17
<b>Aprender a realizar/entender balances/contabilidad/ informes contables</b>	17
<b>Promocionar (aprobar la material sin examen final)</b>	15
<b>Entender la contabilidad de mi negocio/mis finanzas/balances personales/aplicarla a la vida cotidiana/que me sea útil</b>	12
<b>Entender lo básico/un pantallazo/de un C.P. y su trabajo</b>	5
<b>Poder adaptar/reforzar/profundizar los conocimientos previos a lo que me enseñan en la materia</b>	4
<b>Que sea más práctica, no tanta teoría</b>	3
<b>Que me ayude a evolucionar en mi trabajo/entender lo teórico de mi trabajo</b>	2
<b>Aprender cómo funcionan los impuestos en la Argentina</b>	1

En cuanto al trabajo realizado en la cátedra de Administración I, analizando en primer lugar los resultados de la primera actividad, cuya consigna era sobre las Expectativas al iniciar la facultad, las respuestas obtenidas versan sobre los aspectos mostrados en la Ilustración 2, para las 7 comisiones en que se trabajó:

Cabe mencionar que se dieron muy pocas publicaciones en las redes sociales por parte de los alumnos por lo cual los resultados no se tomaron por no considerarse representativos. Luego de algunas indagaciones con alumnos de algunas comisiones, indicaron que el motivo principal por el cual no publicaban era vergüenza o timidez, y que las redes sociales que tienen las usan con fines no académicos.



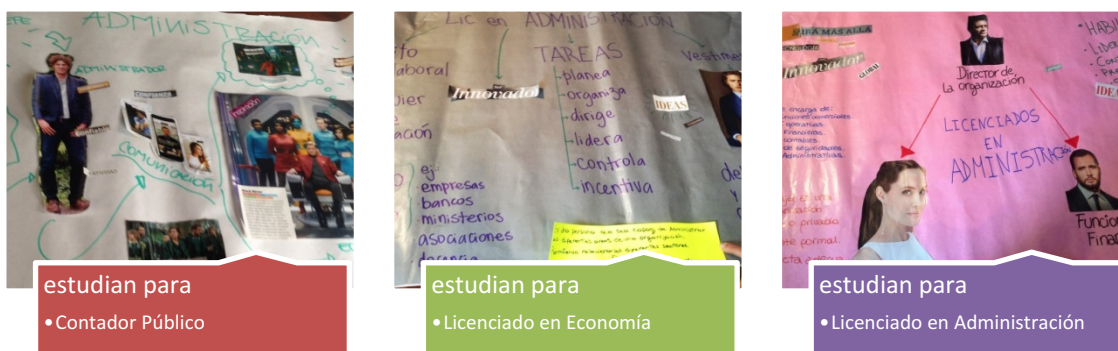


### ***Ilustración 2 Respuestas más comunes dadas por los grupos***

En cuanto a las producciones de la segunda actividad, sobre que imaginan hace un Licenciado en Administración, los resultados fueron muy variados en cuanto a ideas sobre habilidades que debe tener, roles que puede desempeñar y tareas que realiza, sin embargo la gran mayoría estuvo orientado en cuanto a en qué organizaciones puede trabajar.

Al analizar los resultados por opción de carrera que habían realizado, no se encuentran diferencias marcadas asociadas a conocer las posibilidades del perfil profesional por parte de quienes optaron por la Licenciatura en Administración, sino que en general, para las 3 carreras surgen los mismos aspectos.

A continuación y a modo de ejemplo se muestran 3 trabajos realizados por 3 grupos de diferentes comisiones:



**Ilustración 3 Ejemplos de producciones realizadas por los alumnos de Administración I**

## CONCLUSIONES

Tal como se detalló en el relato, las actividades vinculadas con conocer como inician los ingresantes, qué expectativas y temores traen a la facultad, porqué eligen la carrera a estudiar y qué esperan de las materias iniciales, se diseñaron y llevaron a cabo de forma muy diferente, tomando decisiones didácticas diversas.

Sin embargo, al analizar todos los resultados de las producciones de los alumnos, tanto individuales como grupales, puede verse que surgen aspectos recurrentes.

Gran parte de los alumnos no está convencido respecto a la elección de su carrera o los motivos que citan poco tienen que ver con lo que harán el día de mañana en el ejercicio profesional.

Lo anterior se reafirma al analizar lo que imaginan harán como futuros profesionales de las ciencias económicas, dado que en muchos casos la idea que tienen sobre las habilidades requeridas para su profesión así como que harían, es muy acotada.

En cuanto a las expectativas, en ambas actividades los resultados son coincidentes, tanto en qué creen les puede aportar la Facultad y las materias (nuevos conocimientos, una salida laboral, nuevas relaciones sociales, entender el contexto político económico, entre otras), así como referido a los miedos y temores con qué inician (poder aprobar / promocionar, entender y comprender, poder llevar las materias al día, etc.).

La experiencia resultó enriquecedora tanto para docentes como para alumnos, así como para la institución, dado que permitió arrojar luz sobre cuestiones que subyacen en el ingreso de los alumnos a la vida universitaria y que motivan cuestiones trascendentes como la elección de una carrera.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Cividini, M., Robledo, W., Coria, A. y Balzarini, M. (1995). "Perfil del alumno ingresante a la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)" Agriscientia, VOL, XII: 67-75*

*Manuale, M. (2013). "El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas". Revista Aula Universitaria 15, Págs. 43 a 57*

*Vicente, M. E. (2014). "Perfiles y trayectorias de los ingresantes a Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata" Ciencia, docencia y tecnología | VOL. XXV | Nº 48 | mayo DE 2014 | (49 - 73).*

### **Además se trabajó con el siguiente material:**

*Plan de estudios VII Facultad de Ciencias Económicas UNLP*

*Ordenanza nº 171/17*

*Trabajo interno del Dpto. de Administración sobre posicionamiento de la carrera de Licenciado en Administración.*

## El Curso de Preparación de la Universidad Nacional de Hurlingham

- ❖ **WALLACH, WALTER** | walter.wallach@unahur.edu.ar
- ❖ **VIDONDO, MARCELA** | marcela.vidondo@unahur.edu.ar

**UNAHUR, Argentina.**

### **RESUMEN**

La Universidad Nacional de Hurlingham comenzó su primer ciclo académico en el 2016. Una de las preocupaciones centrales que atraviesan nuestra corta vida institucional es como garantizar que el derecho a la educación sea una realidad efectiva, lo que significa que los/las estudiantes no sólo ingresen sino que puedan construir trayectorias sólidas y sostenidas. El ingreso a la universidad es un momento clave en el devenir de esa construcción, por lo que el armado del dispositivo de ingreso fue un proceso particularmente importante en el diseño político institucional. Un acuerdo que guía las prácticas en la UNAHUR, es que hay una responsabilidad de la universidad en ofrecer las condiciones necesarias para que los/las estudiantes puedan desplegar sus proyectos, moviendo de esa manera que sólo los/las estudiantes son los/las que deben sí o sí adecuarse a la universidad, y que si no lo logran el fracaso queda unívocamente de su lado. El Curso de Preparación es el espacio académico por el cual los/las estudiantes ingresan a la UNAHUR. Desde el principio nos propusimos disponer de un dispositivo que nos permita conocer a nuestros/as estudiantes y que en paralelo ellos/as puedan conocer a la universidad, entendiendo que de esta manera favorecemos la construcción del rol de estudiante universitario/a. En los tres talleres del Curso de Preparación: Vida Universitaria, Lectura y Es-critura y Pensamiento Matemático, se trabajan contenidos ya vistos en la escuela secundaria, con el propósito de reforzar esa base ya adquirida y al mismo tiempo empezar a poder trans-poner esos saberes al ámbito universitario. Si bien a lo largo de

las cinco ediciones que ya tiene el Curso no ha habido modificaciones en los objetivos, si hemos ido produciendo cambios en las estrategias y herramientas que implementamos. En este trabajo haremos foco en dos de esos cambios: 1- el acompañamiento en la inscripción a las materias del primer cuatrimestre; y 2- la revisión del enfoque de diagnóstico del Curso de Preparación. Esta presentación es el fruto de una tarea actual, ya que las experiencias que mostraremos están sucediendo en estos momentos, por lo que también nos interesa destacar el carácter de inacabado y de potencial, con errores y faltas incluidos.

**PALABRAS CLAVE:** Ingreso Universitario, Acompañamiento, Estrategias de Inclusión

## **INTRODUCCIÓN**

El entrar a la universidad tiene mucho de descubrimiento, que en general queda del lado de los/las ingresantes que tienen que descifrar de que se trata ese mundo nuevo. En febrero de 2016, cuando comenzó el primer ciclo lectivo de la UNAHUR, se conjugaba que el descubrimiento era mutuo: los/las estudiantes estaban entrando a una universidad que era promesa y esperanza, las aulas estaban recién inauguradas y los/las trabajadores docentes y no docentes estábamos esperando a quienes todavía no conocíamos.

La UNAHUR tiene su sede en una localidad humilde del conurbano bonaerense. Las ofertas educativas del nivel superior son escasas, con un fuerte predominio de instituciones privadas. Específicamente en el plano universitario, lo más cercano es la Universidad de Morón. Las universidades públicas próximas, por lo menos en el imaginario ya que geográficamente están alejadas, son la Universidad Nacional de La Matanza y la Universidad de Buenos Aires. La creación de la UNAHUR, enmarcada en una política pública de expansión del sistema universitario en clave de ampliación de derechos y de sustento del desarrollo productivo, científico y social, tuvo una repercusión inmediata en el barrio. La primera inscripción, se realizó entre setiembre y noviembre del 2015, la mayoría de los/las inscriptos/as tenían entre 25 y 40 años, los/las que habían terminado recién el secundario eran una minoría y muchos/as ya habían pasado por otras instituciones educativas. También había un grupo significativo que se

acercó para poder cumplir un sueño postergado, o aprovechar la oportunidad ahora que la universidad estaba cerca<sup>187</sup>. Podríamos señalar que la mayoría de estos rasgos son similares a las primeras camadas de estudiantes de las universidades del conurbano. En general, se destaca el impacto regional que conlleva la creación de nuevas universidades, que ha vivificado y permitido avances notables en las localidades donde se han instalado las universidades públicas. En este punto, nos interesa iluminar la resonancia que provoca el contar con una universidad en la vida cotidiana y futura de los sujetos. El acercar los estudios superiores a los grupos sociales más vulnerables, marca la potencialidad de poder imaginarse torciendo un destino que a veces parece inalterable, habilita el construir sueños para cada uno/a, para la familia, para el barrio.

Podríamos utilizar la categoría de sujeto inesperado (Carballeda, 2008) para señalar rápidamente como las aulas se fueron llenando de estos/as estudiantes que no estaban pensados como universitarios/as por el sistema educativo más tradicional. En algunas situaciones, tampoco ellos/ellas imaginaban como un futuro posible, acceder a la universidad. Estos grupos, que desde una mirada tradicional y hegemónica la universidad no espera, al tener una universidad pública en la otra cuadra (como señalan algunos/as estudiantes) se animaran a probar, a darse una oportunidad aun a contrapelo de su propia historia. Cuando la educación es un derecho y se tiene la decisión política de hacerlo efectivo, esos sujetos inesperados, eran los/las que en la UNAHUR estábamos esperando.

Recibir a los/las estudiantes supuso disponer de una serie de dispositivos y prácticas pedagógicas que materializaran en el vínculo singular con los/las estudiantes, el proyecto institucional. A su vez, entendíamos que al estar en un momento fundacional, donde todavía quedaba mucho espacio para los descubrimientos, era necesario tener la flexibilidad necesaria para poder ir recalculando con lo que íbamos encontrando. Una pregunta recurrente, que entendemos que también ayuda a poder advertir sobre las propias acciones, era como hacer para que el andamiaje y el sostén que suponen sobre todo las etapas de inicio en la universidad, operen como estructuras que potencian y no como muletas compensatorias. La diferencia no es menor, es considerar al otro como un sujeto capaz, con su propia historia o ubicarlo en un lugar de faltante que necesita que otro, que sabe, que puede, lo complete. Las decisiones, institucionales, cotidianas, que inclinan para un lado o para el otro, tienen consecuencias en qué tipo de estudiantes estaremos formando y sobre todo al hablar del

primer año en la universidad, que representación de sí mismo como estudiante (y en el futuro egresado/a) estamos contribuyendo a construir.

El Curso de Preparación es el dispositivo académico que recibe a los/las ingresantes en la UNAHUR. En este trabajo nos interesa hacer foco en los presupuestos que guían el Curso de Preparación y destacar algunas modificaciones que hemos comenzado a instrumentar.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Las universidades dan un especial énfasis al modo de ingreso de sus estudiantes noveles. El formato elegido en general, es de cursos donde se dictan materias, talleres o seminarios con contenidos vinculados a las matemáticas, prácticas de lengua y escritura. En algunos casos también se incluyen contenidos de pensamiento científico y de historia. En general, al interior de estos cursos se le da un espacio, que puede ser obligatorio o no, a actividades de orientación, más vinculadas a que los/las ingresantes conozcan áreas de la universidad, y puedan comenzar a organizarse en lo que respecta a una cursada universitaria. La duración de estos cursos es variable, pudiendo durar desde dos meses a un año.

El Curso de Preparación es la instancia académica diseñada por la UNAHUR para que sus estudiantes comiencen sus estudios universitarios. La apuesta para la universidad fue (y continúa siendo) lograr que ese curso opere como un espacio transicional, en el cual los/las ingresantes puedan ir probando y experimentando las nuevas exigencias que requiere la vida universitaria. La centralidad del desafío de construir el oficio de estudiante (Couloun, 2005), requiere, para los/las novatos/as, poner en sintonía la adquisición de saberes operativos como los mecanismos de inscripción a materias, el manejo del campo virtual, procedimientos de trámites administrativo; conjuntamente con el desarrollo de saberes y rutinas de estudio, de lectura, escritura, de pensamiento lógico matemático. Entendemos que esta sintonía no se logra sino hay condiciones de posibilidad que la permitan y estimulen, en ese sentido, el espacio del Curso propone a los/las estudiantes un acercamiento acompañado al rol del estudiante universitario, proceso que seguramente continuará a lo largo de, por lo menos, el primer año de cursada.

**El Curso de Preparación responde a tres propósitos:**

- 1- Fortalecer saberes previos de los/las estudiantes, y comenzar a transponerlos al ámbito universitario:** en este punto es necesario destacar que cuando hablamos de saberes previos, también se hizo necesario, en la propia práctica, poner en valor saberes que no aparecen asociados a lo educativo, sino más bien al plano laboral o inclusive familiar. Los contenidos que se trabajan en los talleres corresponden a los contenidos de la escuela secundaria, las clases se proponen como prácticos, basadas sobre todo en la realización de distintos ejercicios y trabajos prácticos.
- 2- Brindar un diagnóstico, a modo de primera aproximación sobre la población estudiantil ingresante:** este propósito fue tomando cierta densidad a lo largo de las distintas ediciones del Curso. Desde un primer momento, este diagnóstico funciona como un insumo de primera mano para poder planificar y diseñar las distintas ofertas académicas que se van proponiendo. También, y esto es una intención a consolidar todavía, es desde este diagnóstico que se puede avanzar en mejores articulaciones con las materias introductorias de las carreras.
- 3- Operar como una estrategia de inclusión a la universidad:** el curso se ofrece como un ámbito de exploración y ensayo, donde se explicitan las normas de la vida universitaria, para que los/las nuevos/as puedan apropiárselas. En particular, la posición que se pretende de los/las docentes del curso de preparación, es que puedan brindar un espacio de andamiaje y sostén flexible, pero claro, entendiendo que convertirse en estudiante universitario/a es un rol al que se llega, no del que se parte

El Curso de Preparación está formado por tres talleres semanales: Vida Universitaria (dos horas), Lectura y Escritura (cuatro horas) y Pensamiento Matemático (cuatro horas). La duración del Curso se modificó de las seis semanas que se realizaron en febrero del 2016 a las ocho semanas en las que está estructurado actualmente. En un principio, las comisiones fueron armadas indistintamente por estudiantes de todas las carreras que se cursan en la universidad. Tanto en Lectura y Escritura como en Pensamiento Matemático se brindan conocimientos necesarios para el desempeño en la universidad, independientemente de la



carrera que se cursa: presentar un texto, lectura y comprensión de consignas, pensamiento lógico. Si bien el acercamiento de lo universitario es una constante de los tres talleres, en el Taller de Vida Universitaria se trabajan específicamente aspectos vinculados a la reflexión sobre los propios proyectos, y se brinda información sobre las distintas áreas de la universidad. La regularidad del Curso contempla cantidad de asistencias y la presentación de diversas producciones en los diferentes talleres. La entrega de los trabajos se realiza con consignas específicas que dan los/las docentes en las clases. Estos trabajos no son calificados con notas, pero sí tienen una instancia de devolución, grupal en todos los casos y en casos específicos está contemplada una devolución singular.

En Lectura y Escritura, los trabajos son individuales, y se realizan de manera presencial durante una clase, giran alrededor de ejercicios de comprensión de textos y de realización de párrafos de escritura libre. En Pensamiento Matemático, pasamos de tener la instancia de trabajo práctico presencial, con resolución de problemas, individual y escrita, a proponer que una de las instancias fuera grupal, con preparación sobre un tema-problema y que la exposición fuera oral. Esta propuesta apunta a poder ampliar y diversificar las representaciones sobre la matemática, que generalmente aparecen asociadas a lo mecánico y rígido. Al tener que pensar los propios estudiantes un problema, ese presupuesto comienza a vacilar. También tener que hacer una presentación oral y en conjunto, requiere una aproximación distinta al mundo matemático. Para el Taller de Vida Universitaria, los/las estudiantes realizan una carta personal, donde exponen el recorrido previo que los llevó a la universidad y las expectativas que tienen con respecto a sus carreras. Esta carta se vuelve a trabajar al finalizar el curso. A nivel grupal, realizan un trabajo cuasi de investigación, sobre alguna problemática local y el rol de la universidad en la resolución de esa problemática.

El Curso de Preparación se ofrece como un espacio de práctica y puesta a prueba en el desenvolvimiento de lo nuevo que significa cursar en la universidad. En ese sentido, las distintas propuestas y actividades que se realizan no sólo tienen la intención del desarrollo del contenido específico del taller, sino que permite que los/las estudiantes puedan ir entrenándose en los usos y las prácticas de las normas y códigos de "lo universitario". El rol de los/las docentes, en los tres talleres, es poder explicitar y visibilizar las normas y códigos que hacen al mundo universitario, que muchas veces se naturaliza entendiendo que todos los

conocen. Por ejemplo, existen normas explícitas como las fechas establecidas para la entrega de trabajos, el respetar un calendario académico, pero también existen prácticas universitarias que muchas veces se dan por supuestas como por ejemplo que la presentación de los trabajos requiere de una carátula.

Al inicio del Curso todos/as los/las estudiantes reciben de manera gratuita un cuadernillo donde disponen de todo el material que se trabaja en los tres talleres. Esta distribución gratuita pone en un piso de igualdad a los/las ingresantes, y a permite que todos/as tengan acceso a un material que está previsto que funcione a modo de manual a lo largo de todo el primer año. En efecto, se incluyen sugerencias e indicaciones para la presentación de trabajos escritos, y una información detallada sobre las distintas oficinas de la Universidad y los trámites que deben realizarse en cada una de ellas. El Curso no tiene la pretensión que, al terminar sus ocho semanas de cursada, los/las estudiantes ya se posicionen como universitarios/as, pero si entendemos que tenemos que poder brindar los recursos necesarios para que ese rol pueda empezar a desplegarse y lograr que la universidad no sea una institución opaca, sino que pueda comenzar a entenderse la lógica que la constituye.

Hasta aquí hemos contado la estructura base del Curso de Preparación que ha ido amoldándose a las vicisitudes de la práctica. Los propósitos no se han modificado, pero si han ido ganando espesura. A continuación, vamos a relatar dos variaciones que hemos realizado, si bien son de distinto orden nos parecen ejemplificadoras de la intencionalidad que tiene el Curso.

- 1. *Acompañamiento a los/las estudiantes en el proceso de inscripción a materias del primer cuatrimestre:*** Anotarse a cursar es mucho más que un trámite administrativo. Implica un proceso de reflexión, de reconocimiento de las posibilidades y recursos con los que se cuenta; y es también tomar decisiones sobre la cantidad de materias que se van a cursar. Este último suele ser un punto sensible, sobre todo en el primer cuatrimestre donde todavía no se tiene la experiencia propia de cursar, y cuando muchas veces prima un apuro o exigencia de anotarse en muchas materias, aunque no se sepa muy bien de que tratan. Desde el principio, en el Taller de Vida Universitaria ocupa un lugar destacado el armado del primer cuatrimestre. Se trabaja a lo largo de varias clases, desde distintas perspectivas: favoreciendo la reflexión sobre los propios proyectos, replanteando que significa ser

estudiante, la importancia de organizar los horarios de cursada con el resto de las actividades y de reconocer el tiempo de estudio que se requiere por fuera del horario de cursada. Esta temática aparece muy entramada a la información, al conocimiento que se tiene sobre las materias y los planes de estudio, apareciendo que una gran mayoría de estudiantes no dispone de información precisa y clara, tanto de las materias como de los planes de estudios o campos ocupacionales de las carreras. En ese sentido, los planes de estudio de las carreras son trabajados en forma grupal, destacando las similitudes y diferencias que aparecen. Se destaca la diferencia interna que hay entre las materias, como algunas apuntan a saberes más generales, otros más específicos, como algunas requieren obligatoriamente actividades en instituciones ajenas a la universidad. La intención de todas estas acciones es que los/las estudiantes puedan realizar una inscripción en la cual se sientan seguros/as, responsables, y que puedan terminar el cuatrimestre de todas las materias que eligieron. Los recursos con los que se trabaja son los planes de estudio y material informativo elaborado a propósito con información específica de las materias del primer año. En las últimas ediciones del Curso, decidimos que los/las ingresantes realizan su inscripción al primer cuatrimestre, durante el horario del Taller de Vida Universitaria, de esta manera fortalecemos aún más el acompañamiento y la orientación ya que los/las docentes pueden realizar un seguimiento más preciso, e intervenir también de forma más clara, en el mismo momento de la inscripción.

- 2. Fortalecer el enfoque de diagnóstico del curso.** En el mismo diseño del Curso de Preparación quedó plasmada la intención que el Curso debía proveer de información relevante sobre la población estudiantil, y que esa información debía retroalimentar la planificación de las primeras materias. Una tensión que atravesó y atraviesa este propósito es en base a que indicadores realizar el diagnóstico, y si lo haríamos en forma grupal o individual. En todas las ediciones del Curso se ha podido realizar un informe global, por taller, donde se toman en cuenta los trabajos obligatorios presentados por los/las estudiantes en los Talleres de Pensamiento Matemático y de Lectura y Escritura. Todas las comisiones realizan los mismos trabajos, con lo cual esas presentaciones tienen un piso común en torno a los objetivos propuestos. En este aspecto, se detecta sobre todo cuestiones de orden académico. Esta información es compartida a las direcciones de las

carreras. En estos intercambios, se decidió que los/las ingresantes de las carreras de los Institutos de Tecnología e Ingeniería; y de Biotecnología, estuvieran agrupados en comisiones específicas del Curso de Preparación, en las cuales se desarrollarían más temas en el taller de Pensamiento Matemático. Asimismo de manera articulada, y permitiendo pensar la continuidad del andamiaje en el primer año, se diseñaron Talleres de Iniciación a la matemática, que comenzarán luego del Curso de Preparación, dirigidos/as a los/las estudiantes de esas carreras que tuvieron un rendimiento bajo en los trabajos del Curso de Preparación. La participación en estos talleres es electiva, pero hay una indicación expresa del docente del Taller de Pensamiento Matemático para la realización del mismo. Nos encontramos en un período de prueba piloto, ya que es este el primer año donde los/las docentes del Curso darán esta recomendación expresa. Esta posibilidad fue marcada desde el propio encuadre del Taller, por lo que los/las estudiantes ya estaban al tanto de la posibilidad de esa sugerencia. La recepción por parte de los/las estudiantes ha sido muy buena, pudiendo ubicar las dificultades que aparecían y también en algunos/as alivio al descubrir que tendrán un apoyo posterior. Hasta ahora, es en el Taller de Pensamiento Matemático donde ha podido formalizarse más esta propuesta. En el Taller de Lectura y Escritura se hace necesario disponer de un instrumento compartido, que permita considerar las distintas habilidades necesarias para un adecuado desempeño en la universidad, y si se requiere contemplar particularidades de redacción de las diferentes carreras. Con respecto al Taller de Vida Universitaria, hemos destacado algunos indicadores que hacen a cuestiones de convivencia y lazo social al interior de los grupos de estudiantes, y también, sobre todo a través del material que surge en la primera actividad que deben realizar que es una carta autobiográfica, detectar situaciones laborales, familiares, sociales, que pueden obstaculizar la prosecución de los estudios.

## CONCLUSIONES

Desde la puesta en marcha de la UNAHUR, se ha privilegiado como rasgo distintivo construir una universidad pública que esté a la altura de su población estudiantil, lo que responde a una posición pedagógica-política que pone como valor positivo los saberes, recorridos, trayectorias

que traen sus estudiantes, y que entiende que la universidad pública debe cumplir un papel central como motor de desarrollo del colectivo social en el marco de un proyecto de país justo, soberano e independiente.

Actualmente, con el primer cuatrimestre del 2018 en funcionamiento, ya hemos realizado cinco Cursos de Preparación. Hemos logrado afinar y enriquecer propuestas pedagógicas y socioeducativas, que entendemos redundan en mayores niveles de inclusión.

Afianzar el momento de la inscripción a las primeras materias, interpretamos que permite que los/las estudiantes puedan encontrar mayor sentido a sus primeras experiencias de cursada. Surge como propuesta en este plano, la elaboración de una guía de materias y contenidos de las carreras, que permita que los/las estudiantes dispongan de una información más acabada sobre los estudios que están iniciando.

Fortalecer el enfoque diagnóstico del Curso, tomando como modelo la propuesta implementada en el Taller de Pensamiento Matemático, es un desafío pendiente. ¿Cómo hacer para no recaer sólo sobre los aspectos negativos, o sobre los/las estudiantes que presentan dificultades? Identificar rasgos potentes de los/as estudiantes, liderazgo, compromiso, solidaridad, buen desempeño académico, también tendrían que estar presentes a la hora de diseñar estos diagnósticos. Hay por lo menos dos tensiones presentes en este punto: la consolidación de un equipo docente estable en el Curso de Preparación, que se constituya como un colectivo de trabajo especializado; y la necesidad de articular fuertemente con lo que viene luego del Curso de Preparación, tanto en relación a las primeras materias, como a los dispositivos de acompañamiento.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Arias, M. F., Ivana Mihal, Lastra, K. y Gorostiaga, J. (2015). "El problema de la equidad en las universidades del conurbano bonaerense en Argentina. Un análisis de políticas institucionales para favorecer la retención". En Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20 (64): 47-69.*

*Carballeda, A. (2017). "La Irrupción de un Sujeto Inesperado en las Instituciones", en Voces del Fénix, 8 (62): 46-51.*

Coulon, A. (2005). *“El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria”*. París: Antrophos.

Marquina, M. (2011). *“El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los ´90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense”*, en N. Gluz (comp.), *Admisión a la universidad y selectividad social*, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 63-86.

Rinesi, E. (2015). *“Filosofía (y) política en la universidad”*. Los Polvorines: Ed. UNGS.

---

<sup>184</sup> Esta caracterización se obtuvo de las fichas de inscripción que completaron los/las ingresantes y de entrevistas informales realizadas en el momento de inscripción

## La experiencia del “Programa de Tutores Pares en la Facultad de trabajo social” en el año 2017

❖ **SANTIN, MARIANA**<sup>1</sup> | marisantin57@hotmail.com

❖ **PETON, ADELINA**<sup>2</sup> | adelinapeton@gmail.com

<sup>1</sup> Trabajo Social y Equipo de Coordinación Programa de Tutores Pares UNLP, Argentina

<sup>2</sup> Humanidades y Ciencias de la Educación y Equipo de Coordinación Programa de Tutores Pares UNLP, Argentina.

### RESUMEN

En el presente escrito realizaremos un relato de la experiencia de trabajo desarrollada por el Programa de Tutores Pares, dependiente de la Secretaria de Asuntos Académicos de la UNLP, en la Facultad de Trabajo Social, durante el año 2017.

Dicho Programa comenzó a implementarse en la Facultad en el año 2016, dando continuidad y profundizando las acciones tutoriales que se realizaban hasta el momento. Por ello, las actividades fueron coordinadas con la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de dicha Unidad Académica.

**PALABRAS CLAVE:** Primer año, Tutorías, Trayectorias, Alfabetización Académica.

### INTRODUCCIÓN

La propuesta del Programa de Tutores Pares surge de la identificación y evaluación de los altos índices de deserción y desgranamiento generados principalmente durante el primer tramo de

la carrera; y de la decisión político-institucional de generar líneas de acción que garanticen las condiciones para revertirlos.

Las líneas de trabajo propuestas, pretenden aportar a la promoción de estrategias para el ingreso y permanencia de los/as estudiantes, que viene desarrollando la Facultad. Puesto que la educación es concebida como un derecho, entendemos que no son los/as estudiantes en soledad quienes deben “adaptarse” a los mecanismos institucionales establecidos sino que es responsabilidad de todos los actores que formamos parte de la UNLP, promover y aportar en la construcción de una Universidad inclusiva en todas sus dimensiones.

Si bien el contexto actual se caracteriza por un constante aumento de la tasa de ingreso en la universidad, y por el acceso de nuevos sectores, aún nos seguimos topando con viejos imaginarios sobre nuestros/as estudiantes, viejas tradiciones y prácticas que terminan imponiendo trayectos académicos. Llamaremos a aquel estudiante ideal, en contraposición a los que transitan todos los días por nuestras aulas, estudiante real.

Contemplar, contener al estudiante real que llega a nuestras unidades académicas implicará, entonces, generar las condiciones materiales para que todos/as logren efectivamente llevar adelante una carrera. Exigirá también nuestro compromiso para pensar y diseñar estrategias que permitan potenciar los aprendizajes, recuperando las trayectorias educativas previas.

El programa de Tutores pretende oficiar como potenciador de la diversidad de trayectorias educativas y socio-culturales de las cuales provienen los/as estudiantes; entendiendo que la no adecuación al sistema universitario no es un problema individual, ligado a la falta de capacidades o de la formación anterior.

En este sentido, concebimos a la acción tutorial como una de las posibilidades de acompañamiento de los/as estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura académica. Escuchamos con frecuencia expresiones ligadas a las dificultades que tienen los/as estudiantes en relación a la comprensión de textos, la elaboración de escritos y la expresión oral. Por ello, consideramos pertinente recuperar los aportes de Carlino (2013) quien plantea que la lectura y escritura no son habilidades básicas, adquiridas de una vez y para siempre antes de ingresar a la universidad, y que sirve para entender cualquier texto que llegue a nuestras manos; sino que es necesario promover un proceso de enseñanza de dichas habilidades donde se promueva la alfabetización académica de los/as estudiantes.



Para ello, comprendemos que el proceso de inserción a la Universidad contempla todo el primer año de la carrera y no solamente el Curso Introductorio. Al ingresar a la universidad los/as estudiantes se enfrentan a nuevas culturas discursivas: son evaluados en función de un determinado modelo de lectura, y también de lector, que no tienen internalizado aún.

El ingreso a la universidad requiere un cambio en las prácticas, valores y normas de comportamientos de los/as estudiantes que se exigen, pero no se enseñan. Muchas de las prácticas de lectura y escritura aparecen implícitamente; es decir, las expectativas de los docentes sobre lo que se espera que logren no están explicitadas, sino que constituyen más bien exigencias que se dan por sabidas, y que no tienen lugar dentro de los contenidos a enseñar.

Por ello, la lectura y la escritura deben ser objeto de enseñanza en la universidad, y asumimos la responsabilidad de compartir las prácticas lectoras y escritoras propias de cada ámbito disciplinar. Considerando que la alfabetización académica se logra en un proceso de aculturación que requiere que los miembros de la comunidad académica acompañen a sus estudiantes en el aprendizaje de sus modos particulares de comprender y producir textos.

En relación a ello, consideramos que la alfabetización académica debe ser un contenido transversal en el desarrollo del curriculum. Y por esto mismo, discutimos con aquellas perspectivas que comprenden a la acción tutorial como espacio remedial. Por el contrario, las actividades que se describirán a continuación han sido articuladas con las cátedras de primer año, principalmente con la materia Trabajo Social I -que corresponde al trayecto disciplinar en el primer año-.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Enunciaremos las distintas actividades que realizamos durante el año, entendiendo que hay una forma de trabajar y objetivos que son comunes, pero solo a través de poder mostrar la cotidianidad del trabajo realizado se puede visualizar la concepción de primer año como ingreso. Tal como lo expresamos en la introducción, cada una de estas políticas de ingreso por separado se pueden tomar como una política remedial, que puede aportar a culpabilizar al/la estudiante como quien no ha adquirido esas herramientas en otros espacios, por lo tanto debe esforzarse por adquirirla en espacios optativos para alcanzar un nivel similar a sus

compañeros/as. Contrario a esta visión, el programa de Tutores Pares en Trabajo Social intenta acompañar la diversidad de trayectorias. Este acompañamiento múltiple implica también acompañar a sectores que se sienten fuera de lugar en la facultad y necesitan variedad de espacios para transitar las cursadas.

**Equipo de trabajo:** Para planificar las acciones contamos con el acompañamiento de la dirección de inclusión de trabajo social y con un equipo de tutores/as pares. Esto permitió por un lado contar con el diagnóstico de las problemáticas y la experiencia de la gestión de la facultad y por otro lado contar con la mirada de las dificultades de la carrera de estudiantes con un paso prolongado en la misma. El/la tutor/a Par es una figura muy provechosa para las tutorías, porque aporta a que el estudiante se sienta en confianza y permite enseñar alejados de las presiones de la evaluación (no es quien evalúa quien realiza el acompañamiento). En nuestra experiencia del trabajo tutorial lo más complejo es que el/la estudiante se apropie del espacio y realice actividades, es decir no se acerque a buscar consejos o soluciones; para este problema resulta provechoso la figura del tutor par, al no ubicar al/la estudiante avanzado/a en el lugar del saber aprovechan el espacio y se predisponen a que el tutor los/as acompañe en el trabajo.

Con los/as tutores/as pares realizamos espacios de capacitación en el enfoque con el que se realiza el acompañamiento, en la concepción de alfabetización académica y además realizamos encuentros de planificación de cada actividad.

**Curso de Ingreso:** Se llevaron a cabo dos actividades principales. La primera de ellas fue el “Taller de Introducción a la Vida Universitaria”. El mismo consistió en un espacio de encuentro, e intercambio sobre la experiencia de ser estudiante universitario en general, y la particularidad de estar en la Facultad de Trabajo Social. Este tipo de instancias, en el momento de comenzar una carrera, permite abordar y contener los miedos, dudas o nociones previas que atraviesan a los/as estudiantes. Así como también, deconstruir los imaginarios sociales contruidos sobre un “tipo de estudiante ideal” que se referencia como modelo a seguir.

Por otro lado, se llevó a cabo un Taller en una de las clases del Curso de Ingreso. En este taller, se socializó el Plan de Estudios de la carrera y el Plan de Correlatividades. El propósito del mismo,

fue que los/as estudiantes incorporen la herramienta de la Planificación al momento de pensar su trayectoria educativa, y -en dicho caso- la inscripción a la materias del primer año.

Ambos espacios permitieron reflexionar sobre la multiplicidad de formas existentes para transitar una carrera universitaria. Si bien hay una propuesta predefinida por el Plan de Estudios, comprendemos que las trayectorias deben ser pensadas como caminos que se recorren, y en los que *“la interrupción, el atajo, el desvío, los otros tiempos, son aspectos posibles que forman parte de nuestro análisis”*. (Nicastro y Greco, 2009, p. 24).

Partir del reconocimiento de las trayectorias reales de los estudiantes, permite identificar las características específicas de los destinatarios y aquellas situaciones que obstaculizan su permanencia en el nivel superior. Esta diversidad nos interpela a los colectivos profesionales, a repensar una organización y formato escolar adecuado a los sujetos que la habitan.

**Tutorías semanales:** En las tutorías intercambiamos el espacio de estudio en el cual los/as estudiantes podían llevar dificultades que estaban teniendo para estudiar alguna materia y ese día trabajábamos con esa dificultad; y talleres que fuimos proponiendo en función de las dificultades que veíamos. De esta manera realizamos talleres de: repaso previo a los parciales, como realizar un resumen, como realizar un mapa conceptual para relacionar los temas de toda una unidad, relectura de parciales desaprobados (con las fotocopias de los parciales, traídas por los/as estudiantes).

Este espacio nos sirvió para diagnosticar dificultades comunes y posteriormente proponer una actividad para todo primer año, que dé respuesta a la dificultad visualizada, por otra parte para algunos/as estudiantes fue un espacio de contención.

**Rendí tu primer parcial:** Dicho taller surge como propuesta de acompañamiento a los/as estudiantes de primer año, en su primera instancia de evaluación. Más allá de su función de certificación/acreditación de saberes, los parciales también evalúan otros saberes y habilidades que suelen permanecer en el plano de lo implícito -tales como las formas de leer y escribir propias del campo disciplinar, las actitudes frente al conocimiento, las estructuras y lógicas del campo-, es decir que no se enseñan explícitamente. En este taller buscamos

desnaturalizar las prácticas de lectura y escritura propias del campo, y que suelen formar parte de los contenidos a evaluar al interior de las cátedras.

Esta propuesta se realizó en articulación con la Cátedra de Trabajo Social I, y fue incorporada en la clase de repaso para el parcial. Al realizarse al interior de la cursada, permitió tener una llegada a la masividad de los/as estudiantes de primer año, así como también, vincularla con los contenidos curriculares propios de la materia.

***Rendí tu primer final:*** Este taller surgió en el 2015 en conjunto con la Prosecretaría de Vinculación educativa de la Facultad de Humanidades y decidimos replicarlos en Trabajo entendiendo que es compartida la dificultad de los/as estudiantes para rendir los primeros finales. Se necesitan para preparar una materia un conjunto de herramientas que aparecen poco explicitadas en las cursadas, y es solo a través de ensayo y error que los/as estudiantes logran aprenderlas.

El taller constó de dos encuentros distribuidos en dos semanas previas a la mesa de diciembre. Esta distribución en el tiempo constituyó una definición relacionada con una de las herramientas que pretendíamos trabajar en el taller: la planificación del final, abordando la idea fuerza que no se prepara un final, sobre todo el primero, en una semana. Es un proyecto que necesita tiempo, que tiene etapas y que sobre todo no puede encarárselo sin un plan. Entendemos a la instancia de planificación como un momento en que el/la estudiante vuelve a encontrarse con la materia pero de una forma más global e integral, y en el que puede construir una reflexión sobre lo que se está haciendo. Muchos/as estudiantes nos señalaban que para ellos/as preparar un final era “sentarse a estudiar”; en el transcurso de las dos semanas del taller los/as estudiantes comenzaron a visualizar que necesitaban de una etapa de selección de bibliografía, de diálogo con la cátedra, construir un espacio de repaso identificando las particularidades de dos momentos diferentes: el estudio y el repaso.

Cuando hablamos del programa nos estamos refiriendo a un conjunto de elementos de variada especificidad y nivel de prescripción que forman parte de los procesos de regulación sobre los contenidos. El hecho de que la mayor parte de los/as estudiantes que se acercaron no contaran con el programa; que aquellos que sí lo tenían, lo utilizaran como el listado de textos que necesitaban leer a los fines de estudiar para rendir, implica una reducción de los

contenidos. En este sentido retomamos los aportes de Daniel Feldman (2015) al definir a los contenidos de enseñanza como “todo lo que puede aprenderse de una clase o de un curso completo [incluyendo] las propias actitudes del profesor frente al conocimiento y a su disciplina” (p. 22). Los elementos relacionados a las actitudes que deben adoptarse frente al conocimiento, a las estructuras y lógicas específicas de cada campo disciplinar, así como los relacionados a las formas de leer y decir que se esperan de los/as estudiantes al finalizar un curso, suelen permanecer en plano de lo implícito, de lo no dicho en los programas ni en las clases. De esta manera, el programa fue incluido dentro de los contenidos del taller.

Otro punto que consideramos central en los talleres fue la preparación de un tema especial, preparar un tema implica un conjunto de habilidades que deben ante enseñarse como por ejemplo relacionar unidades, relacionar autores/as así como también practicar la oralidad.

Este taller les permite a los/as estudiantes reflexionar sobre sus prácticas de estudio, y aportar a que conozcan sus fortalezas y debilidades como estudiantes, para poder centrarse en reforzar los temas que les resultan más complejos.

***Encuesta a los/as estudiantes sobre los procesos de evaluación:*** Decidimos realizar una encuesta a estudiantes ingresantes 2017, cursando el segundo cuatrimestre de Trabajo Social 1. El grupo de estudiantes encuestado ya había transitado el primer cuatrimestre, por lo cual había adquirido conocimiento sobre las prácticas universitarias y su capacidad de desenvolverse en ellas. Entendemos que esta herramienta puede aportar a las cátedras, a la Dirección y al Programa de Tutores Pares UNLP mayor conocimiento de quien es hoy el ingresante a trabajo social; conocimiento que nos sirve para construir las políticas necesarias para contener en la carrera y lograr transiten trayectorias exitosas.

La encuesta evaluó las trayectorias, prácticas de estudio y concepciones acerca de la evaluación estos temas fueron seleccionados en función de la afinidad de lo trabajado como programa de Tutores Pares y con el objetivo de aportar a la propia evaluación de los estudiantes sobre sus prácticas de estudio considerando que este conocimiento les aporta mayor autonomía para transitar la facultad y coopera con que sean los/as propios/as estudiantes quienes busquen las herramientas que necesitan para un mejor tránsito por el primer año.

Esta herramienta a su vez evaluó las decisiones que llevan a los/as estudiantes a abandonar materias para comprender como construyen el paso por la facultad y que posibilidad tenemos los actores académicos involucrados de influir para que estas decisiones puedan tomarse con la mayor planificación posible.

A partir de los datos recogidos sobre cómo visualizan los/as estudiantes los motivos que los llevaron a desaprobado un examen parcial pudimos hipotetizar, que no hay una reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. Es decir, los/as estudiantes tienen dificultades para identificar las causas específicas que conducen a desaprobado o aprobar un parcial. Así como también para reconocer las estrategias exitosas o aquellas prácticas que necesitan ser revisadas.

La encuesta nos aportó a identificar que el desgranamiento tiene lugar desde el primer año. Uno de los datos principales está vinculado a reconocer como momento crítico a los primeros parciales de las materias, y el pasaje de un cuatrimestre a otro. Con ello visualizamos distintas trayectorias educativas que generan diferentes formas de transitar la carrera por parte de los/as estudiantes.

## CONCLUSIONES

El presente relato intentó aportar a repensar el primer año de Trabajo Social como un proceso de inicio de la trayectoria estudiantil universitaria. Feldman (2014, P. 53) considera que estudiante es un estado que se alcanza mediante el entrenamiento y el dominio de las artes y capacidades básicas para el trabajo intelectual, que implican el estudio y la formación universitaria. El carácter de estudiante se obtiene mediante la experiencia académica y no puede ser considerado un requisito preuniversitario. En este sentido se es alumno/a como un requisito administrativo, pero solo a través de estar inserto en la facultad se llega a ser estudiante. Este proceso puede realizarse individualmente, o pueden las facultades generarlo a través de políticas de ingreso, consideramos que el programa de Tutores Pares a través de esta multiplicidad de acciones aportó a que los/as ingresante 2017 se adscriban a estas lógicas facultativas, y se los pueda denominar estudiantes.

Las acciones descriptas no agotan las formas de acompañar a los/as estudiantes, así mismo entendemos existieron dificultades que es necesario repensar para el acompañamiento 2018,

pero consideramos que hay una acción potenciadora para aportar a la inclusión que es unificar la mirada acerca de los/as estudiantes de primer año.

¿Quién les explica a los/as estudiantes que es un programa? ¿Quién acompaña a los/as estudiantes a preparar su primer parcial o final? ¿Cómo retoman los/as estudiantes las correcciones cuando desaproveban? ¿Qué acompañamiento a su estudio tienen los/as estudiantes previo a desaprovebar un parcial? ¿Cómo aprenden los/as estudiantes a planificar su paso por la facultad? ¿En qué espacio los/as estudiantes pueden realizar una reflexión sobre su proceso de aprendizaje?

Entendemos que estas preguntas refieren al problema de cómo logramos mirar las trayectorias estudiantiles de forma unificada, entendiendo que la lógica de cátedra presenta una dificultad para esto, dificultad que puede subsanarse si se realiza un seguimiento desde la facultad a estas trayectorias; este es el trabajo que realizamos junto con la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de trabajo social.

El avance que se realizó en el 2017 fue la coordinación con la materia troncal, Trabajo Social 1, sin embargo para el 2018 es necesario aportar a coordinar con todas las materias de primer año, así como también seguir proponiendo iniciativas para que estos contenidos se vuelvan curriculares, jerarquizándolos como contenidos a aprender.

Por último entendemos que es muy importante compartir la experiencia en estas Jornadas para poder enriquecernos con las políticas de inclusión que realiza cada programa, secretaria o cátedra, entendiendo que los avances acerca de la inclusión se realizan de forma dialéctica y en intercambio constante.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Carlino, P. (2013). "Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica". Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.*

*Feldman, D. (2015). "Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad". Trayectorias Universitarias. Vol. 1 N° 1. Recuperado de <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2307/2252>.*

*Feldman, D. (2014). en Civarolo, M. M. "Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior" / María Mercedes Civarolo; compilado por María Mercedes Civarolo y Sonia Gabriela Lizarriturri. - 1a ed. - Villa María: Universidad Nacional de Villa María, 2014.*

*Nicastro, S. y Greco, M. (2012). "Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación". Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.*



## Experiencia pedagógica en el Curso de Ingreso de la Facultad de Ciencias Exactas

❖ CALDERÓN, PABLO LUIS | pablocalderon1705@gmail.com

❖ FÓGEL, JAZMÍN | jazminfogel@gmail.com

**Facultad de Ciencias Exactas - UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

Exponemos nuestra experiencia como docentes del Curso de Ingreso de la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP) durante el mes de Febrero del año 2017.

En este curso trabajamos de manera interdisciplinaria un docente del área de Matemática y una docente del área de Química.

Se propone que el curso de ingreso sea un espacio de trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, que oriente procesos de autoconocimiento y autoevaluación, ofrezca información para colaborar en su proceso de integración y socialización a la vida universitaria, desarrolle procedimientos y contenidos disciplinares básicos para establecer lenguajes comunes y articular aprendizajes de la escuela secundaria con los de las materias del primer año/semestre, promueva la organización de equipos de trabajo, fortaleciendo vínculos entre docentes e ingresantes.

**PALABRAS CLAVE:** Ingresantes, Interdisciplina, Trabajo Colaborativo.

## INTRODUCCIÓN

El curso de ingreso de la Facultad de Ciencias Exactas UNLP es común a todas/os las/os ingresantes a la misma. Se desarrolla una única materia que articula contenidos conceptuales y procedimentales con esquemas de actividades prácticas, cuyos contenidos están enmarcados en 2 grandes áreas: Matemática y Química; cada comisión cuenta con 30-40 estudiantes y está coordinada por un/a docente de cada área. Cada clase es de 4hs, con un intervalo de descanso, siendo un total de 18 clases. La aprobación del curso se alcanza cumpliendo con el 80% de la asistencia, y la presentación a la instancia de evaluación y devolución, que se realiza en forma de autocorrección.

Las/los estudiantes trabajan con una guía de actividades, desarrollándolas en su mayoría en tres instancias: una individual, una grupal y por último, una intergrupal. Por nuestra parte, contamos con una guía de docentes donde se explicitan los conceptos a desarrollar en cada actividad propuesta.

Además de los contenidos conceptuales propuestos de cada área, existen contenidos procedimentales y actitudinales, a saber: destrezas para la comunicación oral y escrita, comprensión de textos y técnicas de estudio, argumentaciones y justificaciones, procedimientos propios de la metodología científica, rol activo en la construcción del propio conocimiento, responsabilidad en el aprendizaje, autonomía, disposición para el debate y producción grupal, autoevaluación y autorregulación de las estrategias de aprendizaje.

El curso también cuenta con actividades extraordinarias, como parte de la currícula, algunas de ellas son: proyección de una película con debate posterior, charlas con grupos de discusión, actividades lúdicas para el reconocimiento espacial de la Facultad, talleres a cargo de representantes institucionales y gremiales con el fin de favorecer la inserción integral de las/los estudiantes a la vida universitaria y de interés social, algunos a cargo de personas externas a la institución con formaciones específicas, en especial, el taller de Género, en el cual Exactas fue pionera en su creación y realización.

De esta manera, el curso no tiene objetivos de nivelación de conocimientos, entendiéndose por esto, la estandarización de los conocimientos del/de la ingresante; sino la de inserción del/de

la estudiante a la vida universitaria, el acompañamiento en el proceso de búsquedas de herramientas de estudio, además de los antes mencionados.

### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Una de las principales aspiraciones en nuestro rol como docentes es lograr que las/los estudiantes sean protagonistas de cada clase, de sus búsquedas y aprendizajes, es decir, que se sientan parte de la experiencia educativa. Para ello, creemos que es importante que la/el estudiante se sienta idónea/o para el aporte de la construcción del conocimiento grupal, pensando al/a la docente como parte de ese grupo. De esta manera, tratamos de disminuir la asimetría de poder inherente a la relación docente-estudiante.

En este proceso de interacción estudiante-estudiante y estudiante-docente, esperamos una articulación a nivel de contenidos, y en particular, a nivel de lenguaje, para lograr establecer un lenguaje común.

También aspiramos que la/el estudiante desarrolle autonomía, tanto para las clases como para cualquier instancia de aprendizaje. Creemos que esta manera de trabajar puede transformarse en valiosas herramientas para la vida profesional a la que cada estudiante aspira.

- **Problemáticas:**

Al comenzar el curso y conocernos entre docentes y estudiantes, notamos que a la hora de desarrollar las actividades (en el curso o en sus casas) no se desenvolvían de manera efectiva ante las dudas que se presentaban.

Notamos, en nuestra comisión, que un alto porcentaje de estudiantes no desarrollaba por sus propios medios una forma de trabajo ante una dificultad y en general, no continuaban con esa actividad hasta consultar al docente.

Cabe resaltar que las/os estudiantes conocían la mayoría de los conceptos abordados en Matemática y Química, por lo tanto, inferimos que el problema principal no era el desconocimiento de los temas, sino qué hacer frente a una dificultad.

En este sentido, presenciábamos sistemáticamente situaciones donde la/el estudiante:

- No sabía si entendía el problema.
- Manifestaba entender conceptos por separado pero no lograba integrarlos.
- No lograba adaptar estrategias de resolución.
- Buscaba “la” respuesta (“¿cuánto da?”) sin interés por la comprensión del procedimiento.
- No admitía respuestas múltiples para un problema.
- No lograba expresarse de manera oral y/o escrita usando términos adecuados.

- **Herramientas pedagógicas utilizadas**

- TRABAJO EN GRUPO:

- Las/los estudiantes fueron organizadas/os en las **diferentes comisiones** por la coordinación del Espacio Pedagógico. Previendo que queden agrupadas/os quienes estudian las mismas carreras. A su vez, en cada comisión, desde el primer día se las/los agrupó al azar y se aclaró el funcionamiento grupal del curso.
- **Reorganización de los grupos:** a pedido de los/as estudiantes, en la mitad del curso se desarmaron los grupos y se armaron nuevos al azar. De esta manera conocieron más al resto del curso, y notamos que trabajaron de manera más in-teractiva dentro y entre los grupos, estableciendo una red de trabajo. Esto fue valorado positivamente por las/los estudiantes, una vez concluido el curso.

- PROMOCIÓN DE LA COMUNICACIÓN:

- **Producciones individuales y grupales:** la búsqueda del acuerdo dentro del grupo produjo el intercambio de visiones y argumentos.  
Además, se instó fuertemente a explicitar de qué manera habían avanzado en ejercicios puntuales, para ponerlo en palabras a modo de reflexión del procedimiento.  
Esto promueve la heterogeneidad de miradas, de formas de resolver y de enfoques. Además, de esta manera adoptan su voz (y la de sus compañeras/os) como válida a la hora de aprender. Ejemplos: láminas grupales, intervenciones en las correcciones de ejercicios, producciones de textos, correcciones cruzadas, entre otros.

- **Uso de un diario de clase:** propuesto por la coordinación del Espacio Pedagógico: se les asignaba a dos estudiantes preguntas referidas a cada día de clase que debían traer por escrito para la siguiente, en la cual, sus respuestas eran compartidas y discutidas, y otras/os estudiantes se asignaban para la misma tarea. Este diario funciona como una autoevaluación y como una evaluación hacia las/los docentes. Insta al estudiante a la reflexión de qué temas se vieron, qué objetivos tuvo la clase, qué temas quedaron claros, cuáles no. También permite la revisión de qué metodología de clase fue usada, utilidades e inconvenientes de la misma, así como sugerencias hacia las/los docentes. En general esta tarea era llevada a cabo de una manera consciente y reflexiva, ya que las/los estudiantes entendieron su objetivo, había intercambios de opinión en todo el curso y veían cambios consensuados, reales e inmediatos frente a las sugerencias hechas.
- **Intercambio virtual de material:** a través de un grupo de Facebook, intercambiábamos links con actividades complementarias y experimentos. También utilizamos un grupo de WhatsApp.

- ROLES DE LAS/LOS DOCENTES EN EL CURSO:

En general, como mencionamos con anterioridad, intentamos que las/los estudiantes fueran quienes construyan las explicaciones de los conceptos, siendo las/los docentes guías de esos procesos.

Una de las técnicas que utilizamos con frecuencia consistió en mezclarnos entre las/los estudiantes. Mientras un/una de los/las docentes explica, el/la otro/a docente se sienta con las/los estudiantes y ante alguna situación donde se perciba falta comprensión, el/la docente realiza preguntas incentivando a que las/los estudiantes también lo hagan.

- PLANIFICACIÓN DE CLASES

Siendo una propuesta del Espacio Pedagógico, las planificaciones las hicimos a diario, luego de cada clase. Las dividimos en dos partes. En la primera, realizábamos un relevo de los inconvenientes de cualquier tipo que pudieron haber surgido en la clase. Estos podían ser respecto a problemas de comprensión de contenidos, funcionamiento de cada grupo de estudiantes, o de algún miembro, así como también sobre la eficacia o deficiencia de

las metodologías de trabajo. En la segunda parte de la planificación, preparábamos las actividades correspondientes al siguiente día, teniendo en cuenta los ajustes obtenidos de la primer parte. Esto nos permitió realizar ajustes en lo cotidiano, pudiendo reforzar los contenidos confusos, descartando o mejorando las metodologías empleadas y logrando un seguimiento individual y grupal de los/as estudiantes. Toda la planificación la hacíamos basándonos en el diario que realizaban las/los estudiantes.

Frente a la problemática descrita, y viendo que no siempre expresaban todo lo que pensaban en el diario de clase, decidimos hacer una encuesta, donde les consultamos qué cosas les costaba mucho y si habían logrado entenderlas, qué hacían cuando no les salía algo, qué les gustaba del curso y qué no y si tenían sugerencias. A diferencia del diario de clase esto fue planteado para indagar sobre el curso en general, y no sobre un día en particular, además que lo completaron de manera colectiva y anónima.

Al recoger esta información sumado a lo que observábamos y charlábamos con cada uno/una de ellos/as, pudimos comprobar que no aprovechaban todas las herramientas disponibles para poder avanzar cuando había algo que no entendían. Frente a esto tuvimos un momento de charla y reflexión donde construimos un cuadro (Ilustración 1), que nos acompañó el resto del curso y que los/las estudiantes consultaban a la hora del trabajo en clase y en sus casas.

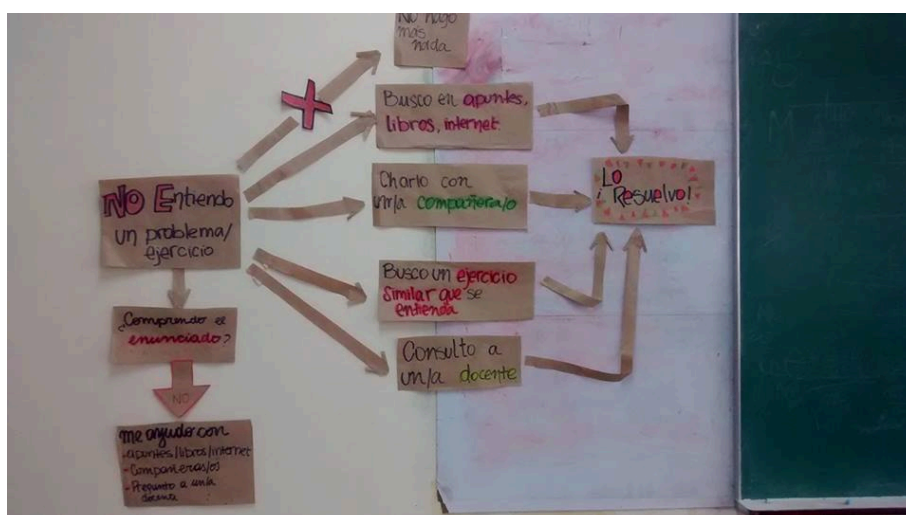


Ilustración 1. Imagen del cuadro construido colectivamente.

## CONCLUSIONES

Consideramos que es insuficiente el plazo de un mes para que las/los estudiantes puedan incorporar plenamente estos métodos de construcción del conocimiento. Además, en la gran mayoría de los cursos dictados en nuestra facultad no es habitual la enseñanza por métodos distintos a los tradicionales.

Creemos que aun así, esta propuesta es válida: conocer estas maneras de trabajo hace que las/los estudiantes puedan replicarlas a la hora de enfrentarse a un tema por aprender.

Asimismo, se les brinda la posibilidad de autoevaluarse respecto a cada contenido y respecto a qué formas fueron las más adecuadas para incorporar nuevos conceptos.

En ese sentido vimos en las/los estudiantes una evolución a lo largo del curso respecto a cómo se desenvolvían en un grupo de trabajo, sostenían planteos con argumentos propios, buscaban información de fuentes confiables, exponían frente a sus compañeras/os sus trabajos, comenzaban a adoptar nuevos lenguajes del ámbito científico, reflexionaban sobre el aprendizaje personal y colectivo, sobre métodos de trabajo, ganaban confianza en sí mismas/os para comenzar sus estudios universitarios, entre otros.

Además, tuvieron la posibilidad de comenzar de comenzar su inserción a la vida universitaria y de conformar sólidos grupos, donde construyeron vínculos afectivos y de contención, muy útiles para poder permanecer en el sistema educativo de nivel superior.

Es un desafío para los/as docentes pensar y aplicar herramientas para trabajar con estos métodos y en estas instancias: donde los grupos son heterogéneos y con estudiantes que están conociendo la educación superior.

Según nuestra experiencia, tanto en este curso como en otros, la construcción de herramientas para atacar problemáticas específicas conlleva, en general, una desventaja: deja en evidencia otras problemáticas que quizás requieran otras herramientas. Esto para algunas/os docentes no es una problema, sino una motivación.

Agradecemos a Esteban Baragatti, Myriam Midhi, María Eugenia García, Leticia Lafuente, Hilda Weissman, quienes formaron parte del Espacio Pedagógico y fueron encargados/as de la organización del Curso de Ingreso, durante el cual creemos que nos hemos enriquecido como docentes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Blogs UNLP (Octubre 2016). Curso de Ingreso - Febrero 2017 [Blog post]. <http://blogs.unlp.edu.ar/ingresoexactas/curso-de-ingreso-2017/>*

*Facultad de Ciencias Exactas UNLP (2017). Informe sobre el curso de Ingreso. [http://www.exactas.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe\\_curso\\_de\\_ingreso\\_febrero\\_2017.pdf](http://www.exactas.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe_curso_de_ingreso_febrero_2017.pdf)*



## Pre-ingreso en Ciencias Veterinarias: la estadística en la vida cotidiana

- ❖ **GORTARI, MARÍA CECILIA** | mcgortari@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **BONZO, ESTELA** | ebonzo@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **CECCARELLI, SOLEDAD** | soledad.ceccarelli@gmail.com
- ❖ **MÜLLER, RAUL** | raulgmuller@hotmail.com

**Facultad de Ciencias Veterinarias UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

En el marco de la problemática del ingreso a la Universidad, la Facultad de Ciencias Veterinarias implementó una modalidad de Pre-ingreso como experiencia piloto. El objetivo de esta iniciativa fue que se acerquen a los contenidos antes del dictado del curso de ingreso 2018. Para dar cumplimiento al Pre ingreso, la Secretaria Académica, trabajó junto a los docentes coordinadores de los cinco cursos del primer cuatrimestre de la carrera de Medicina Veterinaria. La nueva modalidad se pensó como un espacio de formación en línea sin participación de los docentes. El acceso al material del Pre ingreso se realizó través del aula virtual de la facultad y se hizo efectivo en el momento de la inscripción de los estudiantes a la carrera. En particular, el grupo de Bioestadística hizo hincapié en la selección de contenidos (¿Para quienes? ¿Para qué? ¿Cuáles?, ¿Cómo?), y en la búsqueda de una experiencia formativa pertinente a las necesidades de los estudiantes y acorde con los objetivos planteados.

Al inicio del ingreso 2018, había 813 inscriptos. De estos, 259 estudiantes ingresaron a los contenidos del módulo Pre-ingreso Bioestadística. En el ítem Autoevaluación se registraron 83 intentos, de los cuales solo 53 se finalizaron. A pesar de las limitaciones de esta experiencia, la evaluación que hacemos desde el grupo de bioestadística es positiva. En primer lugar porque, por primera vez, los docentes nos corremos del lugar de lo que se debe enseñar y pensamos

en las características de los futuros ingresantes y, en segundo lugar porque generó un cambio en el grupo de docentes respecto de la utilización de otro tipo de recursos y estrategias para la enseñanza de los contenidos de bioestadística. Por otro lado, porque un grupo de estudiantes fue capaz de apropiarse de la información recibida y de aplicarla en la instancia de evaluación propuesta por el Módulo de Pre-ingreso.

Sin embargo, también consideramos que la complejidad de la problemática del ingreso y la retención de los estudiantes debería contemplar la constitución de un equipo especialmente dedicado a tal fin.

**PALABRAS CLAVE:** Pre Ingreso, Contenidos, Estrategias, Retención, Inclusión.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha incrementado la preocupación por la alta tasa de abandono en la educación superior a nivel nacional. En este contexto, se han venido desarrollando políticas tendientes a favorecer la permanencia de los alumnos en la Universidad, desde la Secretaría de Políticas Universitarias, de las distintas universidades nacionales y sus respectivas unidades académicas (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016).

La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) no es ajena a esta situación que se presenta con mayor fuerza durante el período del ingreso y el primer año en la mayoría de las carreras. La problemática ha sido considerada en los planes estratégicos de la Universidad y ha sido ampliamente debatida en los talleres referidos a estrategias de enseñanza realizados en 2017 en el marco de la elaboración del Plan estratégico 2018-2022 (<https://unlp.edu.ar/>). Entre las principales causales de abandono se consideran aspectos propios de los estudiantes como: las condiciones socioeconómicas, el capital cultural personal y familiar, las trayectorias por la educación secundaria, la no finalización del secundario, las dificultades para vincularse y para sentirse parte de la institución, la falta de certezas respecto de la vocación profesional, entre otras; y aspectos propios de la institución a la que deben adaptarse (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016; Gavazza, Cordero y Petrucci, 2016). Concretamente, en estos talleres surgió

el dato de que entre un 30-40% de los estudiantes abandonan la universidad durante el transcurso del primer año a pesar de las políticas de inclusión y permanencia instrumentadas desde las distintas unidades académicas de la UNLP. Entre estas políticas, pueden mencionarse tanto las que están dirigidas a los futuros estudiantes como el derecho a la gratuidad y equidad en la enseñanza pública, a la formación integral de los individuos, la Instrumentación de planes de ayuda económica (becas), becas de apuntes, oferta de actividades no académicas (artísticas, deportivas, recreativas, etc.), espacios de orientación vocacional, comedor estudiantil, boleto estudiantil, acceso a la asistencia médica y psicológica, y el programa de apoyo para el ingreso a la UNLP como las dirigidas al fortalecimiento de la formación docente y las innovaciones en el curriculum y la enseñanza (<https://unlp.edu.ar/>).

Sin embargo, estas políticas no han logrado contrarrestar la enorme brecha existente entre la inscripción y la baja tasa de graduación en la UNLP. Pareciera que los estudiantes no acceden a las diferentes estrategias institucionales que ofrecen tanto las diferentes unidades académicas como la UNLP. Este desequilibrio entre la oferta de políticas inclusivas por parte de la Universidad y la falta de demanda puede deberse a múltiples factores como: problemas en la difusión y comunicación de los responsables de las áreas involucradas tanto a nivel de Universidad como en las respectivas unidades académicas, desconocimiento de los docentes, de los integrantes de los centros de estudiantes e ingresantes, la falta de hábito de consultar las páginas web de la Universidad y de la propia facultad, las dificultades en la integración al sistema universitario, etc.

La política de ingreso en la UNLP (libre y gratuita) está basada en el acceso irrestricto con modalidades varias dependiendo de la unidad académica. En la Facultad de Ciencias Veterinarias se dicta un curso de Ingreso integrado por 5 módulos (Bioestadística, Biofísica, Biológica Celular y del Desarrollo, Bioquímica y Embriología y Anatomía Sistemática) que constituyen una introducción a los primeros cinco cursos del primer cuatrimestre de la carrera de Medicina Veterinaria. El curso tiene una duración de 4 semanas y finaliza con evaluaciones obligatorias pero no eliminatorias. Para el ingreso 2018 se instrumentó una modalidad Pre-ingreso no obligatoria.

El objetivo de este trabajo es compartir la experiencia en la instrumentación de la modalidad Pre-ingreso como parte de una estrategia de retención de los estudiantes desde la perspectiva de los docentes de Bioestadística.

### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En 2017, la Secretaría Académica convocó a los docentes responsables de los cursos de primer año de la carrera de Ciencias Veterinarias cuyos contenidos se vinculan con los de los módulos respectivos del curso de ingreso para la implementación de una instancia de Pre-ingreso. Este Pre-ingreso, no obligatorio, cuyo objetivo fue brindar la posibilidad de una mejor preparación al momento de ingresar a la Facultad, sería considerado una experiencia piloto como base para la instrumentación de acciones concretas que den continuidad a las estrategias de contención y seguimiento de los aspirantes a estudiar Medicina Veterinaria. A tal efecto, se solicitó poner a disposición de los alumnos, en el aula virtual de la facultad, una selección de contenidos relacionada a los módulos del ingreso haciendo hincapié en la motivación. Estos contenidos estarían disponibles para el estudiante interesado desde el momento de la inscripción al ciclo lectivo 2018 en la facultad (período del 6 de noviembre hasta el 7 de diciembre de 2017).

Los docentes del curso de Bioestadística, correspondiente al primer cuatrimestre del primer año de la Carrera, estamos involucrados en el dictado del curso de ingreso. Para esa instancia se vienen seleccionando contenidos de estadística descriptiva que tienen como objetivo servir como conceptos básicos para una introducción al curso de primer año.

En función del Pre-ingreso pensamos que era importante que los futuros ingresantes no se encuentren desde el inicio con contenidos estadísticos (referidos a cuestiones específicas de veterinaria) a los cuales no solo les encuentran poca o nula vinculación con la carrera, sino que además se los imaginan fuera de su recorrido académico en la universidad. Por otro lado, se pretendió pensar a los contenidos no solo como un listado de temas a desarrollar, sino también en la forma de presentarlos, en el grado de complejidad, en su utilización en diferentes contextos y en su pertinencia en el primer año de la facultad, buscando evitar el error de asumir que los ingresantes a veterinaria conocen contenidos específicos de la carrera (Feldman, 2015).

En ese marco, acordamos poner el acento en transmitir la idea de la presencia e influencia de la estadística en nuestra vida cotidiana haciendo uso de recursos educativos más amigables y/o con lenguajes más afines a los estudiantes.

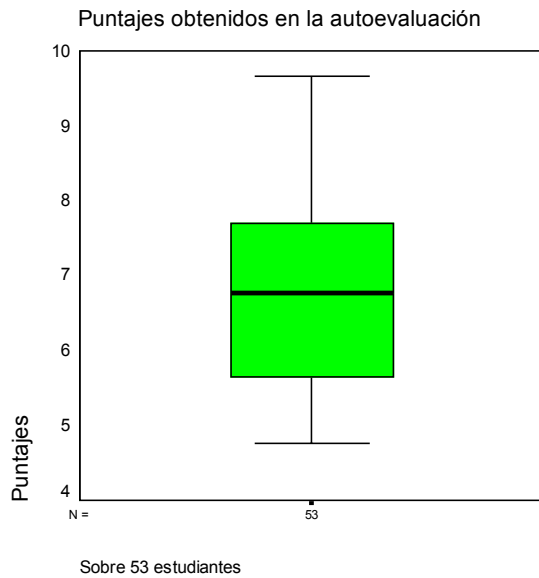
Se utilizaron diferentes tipos de videos, conferencias TED, noticias periodísticas, cuentos, paginas/sitios web de sitios sobre estadística y/o con acceso a información estadística y páginas de organismos oficiales (Tabla 1).

Tipo de Material	Material
Video	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conferencia TEDxRiodelaPlata. El lenguaje. Adrián Paenza. (5.46`)</li> <li>• Conferencia TEDxRiodelaPlata. Bienvenidos al mundo de las estadísticas. Walter Sosa Escudero (12.04`).</li> <li>• Cortometraje “3 minutos y 14 segundos”. Marta Soria y Mireia Pérez.</li> <li>• Video institucional. INDEC (2.49`)</li> <li>• Cifras importantes del mundo. Adrián Paenza (1.12`)</li> <li>• Video informativo. Estadística descriptiva: conceptos sobre medidas de posición y variabilidad (8.10`)</li> <li>• Penal - Probabilidad - Paenza.mp4 (5.01`)</li> </ul>
Nota periodística	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todo lo que usted debería saber sobre una encuesta y no se le había ocurrido preguntar. Adrián Paenza. Página/12 (9/11/2014).</li> <li>• Ropa importada para desvestir a la industria. Página/12 (7/10/2017)</li> <li>• “Serio: 32,2% de los argentinos son pobres y 6,3% indigentes”. Ambito.com (28/9/2016).</li> <li>• El peso de un toro. Página/12 (2/6/2013).</li> <li>• Penales. Página/12 (26/6/2010).</li> <li>• Estadísticas al servicio del futbol o como vaticinar lo impredecible. El país (22/8/2017).</li> <li>• Con una frágil paridad. Página12 (8/10/2017).</li> </ul>
Artículos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• R. Ocaña-Riola. Artículo divulgación. <a href="http://www.divestadistica.es/es/index.html">http://www.divestadistica.es/es/index.html</a></li> </ul>
Audio libro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El Principito. Interpretado por M. A Solá y B. Oteiza (3.19`)</li> </ul>
Cuento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento para tahúres. R. Walsh (1987, póstumo)</li> </ul>
Informe Breve	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pobreza en Argentina. El contexto regional. CEDLAS/UNLP.</li> </ul>
Viñetas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mafalda. Quino</li> </ul>

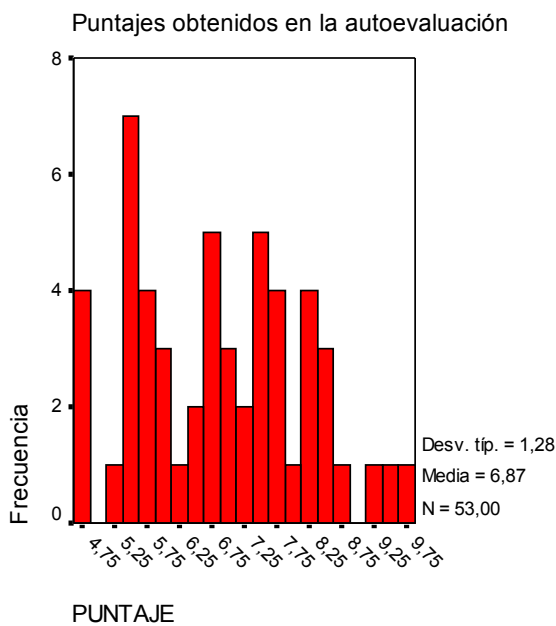
Estos contenidos, junto con material complementario y una serie de preguntas como autoevaluación se subieron en el aula virtual en noviembre de 2017. El material complementario incluía información adicional y cuestionarios como guía de lectura u orientación para cada contenido. La instancia de autoevaluación fue pensada como una herramienta de verificación, tanto para los docentes como los estudiantes, de los avances y dificultades en la comprensión de los temas propuestos. El aula virtual (plataforma Moodle) proporciona automáticamente la calificación final general, individual por estudiante y por pregunta. Además, informa el promedio para cada tipo de calificación dando idea del grado de dificultad que presenta cada una de las preguntas.

Otros dos aspectos importantes a tener en cuenta fueron los siguientes: por un lado, la modalidad online del pre-ingreso no contempló la interacción con los profesores, es decir que los contenidos estuvieron pensados para que los estudiantes construyan conocimientos por sí mismos. Por otro lado, el acceso voluntario a los contenidos del módulo estuvo “abierto” durante casi dos meses permitiendo múltiples accesos por parte de los alumnos inscriptos a los contenidos y a la autoevaluación (sin restricción de intentos).

Al inicio del curso de ingreso (1/2/2018), había 813 alumnos inscriptos, de los cuales 32% (259) accedieron a los contenidos del módulo Pre-ingreso. Un 10% (83/813) de los inscriptos intentó realizar la autoevaluación y un 6,5% (53/813) la finalizó. Este porcentaje sube al 64% (53/83) si analizamos la relación entre el grupo que finalizó la evaluación y el grupo que intentó realizarla. Distintos aspectos de los resultados de la autoevaluación se presentan en los gráficos 1 y 2. En el gráfico 1 se observa que el puntaje obtenido presenta una mediana de 6,67 puntos, presentando mayor dispersión los puntajes superiores a la mediana, y más concentración en los puntajes inferiores a la mediana. En el gráfico 2 se observa una distribución asimétrica en la presentación de los puntajes, con un valor promedio de 6,87 puntos (cercano a la mediana) y un desvío estándar de 1,28 puntos.



**Grafico 1. Distribución del puntaje obtenido en la autoevaluación del módulo Pre-ingreso de Bioestadística**



**Gráfico 2. Distribución del puntaje obtenido en la autoevaluación del Módulo Pre ingreso de Bioestadística**

**Como derivaciones de esta experiencia queremos destacar dos hechos:**

Algunos de estos materiales fueron reutilizados durante el curso de ingreso. Como ejemplo, citamos el uso de la “Conferencia TEDxRiodelaPlata. El lenguaje. Adrián Paenza (5.46’)”, como disparador para debatir la importancia del lenguaje en el aula. El inicio de la relación pedagógica está marcado por profundas diferencias en las formas de relación y en el lenguaje (Feldman, 2015). La incorporación de este video permite focalizar en el proceso de comunicación que debe darse en el espacio áulico, a la vez que pone el acento en el respeto por la palabra del otro, la existencia de diferentes tipos de conocimiento y en la consideración de una instancia permanente de aprendizaje para estudiantes y profesores.

Luego de la finalización del Pre-ingreso, se decidió extender la posibilidad de acceso a todos sus contenidos lo que permitió que muchos estudiantes siguieran ingresando y realizando intentos de autoevaluación.

**CONCLUSIONES**

Las conclusiones y/o reflexiones son responsabilidad exclusiva del grupo de autores de este relato. Al momento no ha habido ninguna instancia de reflexión institucional sobre los alcances y/o limitaciones de la experiencia del Pre-ingreso.

Si bien esta estrategia de intervención académica estuvo dirigida a atenuar la deserción que se produce en la instancia del ingreso, tenemos la convicción de que una problemática tan compleja no puede solucionarse con la implementación de medidas aisladas y descontextualizadas. En este sentido, consideramos que una política dirigida a sostener la idea de inclusión y atenuación del abandono en la universidad debería contemplar la creación de un equipo multidisciplinario, integrado por personal estable y capacitado para ocuparse especialmente de este trayecto inicial por la facultad. De lo contrario, la adaptación de los estudiantes al sistema universitario es una forma de selectividad de los mismos contraria a la idea de una universidad para todos. Resulta muy difícil pensar, más allá de las buenas intenciones, que la mera disponibilidad de contenidos sea realmente una oportunidad de



adquirir conocimientos para todos los ingresantes, y no más bien una instancia de refuerzo para aquellos estudiantes que no necesitan apoyo en su trayectoria universitaria.

Independientemente de los objetivos para los cuales fue pensada la creación del Pre-ingreso, la evaluación desde los docentes participantes de bioestadística es positiva, por el cambio generado en el grupo respecto de la consideración de las características de los ingresantes, la utilización de otro tipo de recursos y estrategias para la enseñanza de los contenidos de bioestadística y porque la autoevaluación da cuenta de un grupo de estudiantes que fue capaz de apropiarse de la información recibida y de aplicarla en la instancia de evaluación propuesta por el Módulo de Pre-ingreso.

Sin embargo, pensamos que un punto importante de los contenidos es considerar la pertinencia de los mismos en relación al lugar que ocupan en el plan de estudios. En ese sentido, y en función de nuestras experiencias, consideramos que el curso de Bioestadística en el primer cuatrimestre del primer año no contribuye con la permanencia de los estudiantes en la facultad. Es un curso ajeno a las expectativas que tienen los estudiantes respecto de lo que van a ver, lo cual marca un desconocimiento por parte de los ingresantes del plan de estudios de la carrera de Medicina Veterinaria. La enseñanza de una disciplina no solo debe estar en relación al resto de los contenidos del plan de estudio sino al momento del recorrido de estudios acorde a las características de los estudiantes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Cambours de Donini, A.M. y Gorostiaga, J.M. (2016). "Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas". Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor S. A.*
- Feldman, D. (2015). "Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema en la universidad". Trayectorias universitarias, Vol. 1 (1), 20-27. <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/>*
- Gavazza, M., Cordero, S. y Petrucci, D. (2016). "Procesos de inserción de ingresantes a la facultad de ciencias veterinarias de la UNLP". Trayectorias universitarias, Vol. 2 (3), 74-80. <http://www.revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/>*

## PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN PRIMER AÑO

### Una propuesta pedagógico – didáctica para estudiantes universitarios en los inicios de la formación

❖ JURE, ELISA | ejure@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

#### RESUMEN

En la Universidad Nacional de General Sarmiento, desde su creación, ha colocado en el centro de sus intereses como institución educadora, los procesos y los efectos de la formación que brinda a través de sus carreras. El problema del ingreso, de la formación y de la terminalidad de las carreras se aborda como un objeto de estudio, y representa un asunto central en la gestión y la evaluación del diseño de los planes de estudio; la orientación y acompañamiento a los estudiantes y las propuestas pedagógico-didácticas que se implementan.

En línea con estas políticas de la UNGS que buscan mejorar las condiciones académicas para evitar o reducir las posibilidades de abandono, tanto los planes de estudio de la carrera de Profesorado Universitario Superior, como la asignatura Problemática Educativa<sup>188</sup> han sido diseñados considerando el recorrido que supone transformarse en estudiante universitario.

Este trabajo presenta el conjunto de las acciones más importantes que como institución despliega en pos de generar las mejores condiciones para lograr el acceso a la universidad, la formación profesional que requieren los problemas de la sociedad y la finalización de las carreras.

El dictado de la materia PE enfrenta los desafíos que representa la organización de la propuesta de enseñanza, teniendo en cuenta que se trata de una de las primeras materias en el Plan de Estudios y la primera del Trayecto pedagógico común a los siete Profesorados.

Se describirán aquí algunos aspectos del desempeño de los estudiantes que cursan PE y la propuesta pedagógico-didáctica de la materia.

**PALABRAS CLAVE:** Estudiantes Universitarios, Principiantes, Propuesta Pedagógica.

### **INTRODUCCIÓN. Los inicios en la vida universitaria**

En la Universidad Nacional de General Sarmiento existe una permanente preocupación por los procesos y efectos de la formación que brinda a través de sus carreras. El problema del ingreso, de la formación y de la terminalidad de las carreras se aborda como un objeto de estudio, y representa un asunto central en la gestión y la evaluación del diseño de los planes de estudio; la orientación y acompañamiento a los estudiantes y las propuestas pedagógico-didácticas que se implementan.

La UNGS cuenta con numerosos estudios sobre las trayectorias de los estudiantes llevados a cabo tanto por los equipos técnicos de la Secretaría Académica como por los Investigadores-Docentes. Entre otros, es pertinente hacer referencia a dos investigaciones que refieren a los estudiantes que se inician en la vida universitaria.

La indagación que dirigió Ana María Ezcurra para realizar un diagnóstico preliminar de las principales dificultades de los alumnos que ingresan a la educación superior se centró en las dificultades académicas de los estudiantes en el primer año y sus problemas de adaptación al trabajo universitario en ese periodo de transición. La investigación consideró las opiniones de los estudiantes por medio de entrevistas a los mismos. Entre la literatura especializada referenciada en el estudio se cita a M. Lee Upcraft y John N. Gardner (1989, p. 1) para plantear que:

*“(...) el éxito de los alumnos en la universidad está en buena medida determinado por las experiencias del primer año. Por lo regular, tales experiencias serían difíciles por sí mismas. En efecto, los alumnos de primer ingreso son novatos (Dwyer, 1989, p. 26) que, usualmente, tienen poca idea de qué esperar y escasa comprensión sobre cómo puede afectar a sus vidas el ambiente universitario (Banning, 1989, p. 53). Por ello, se configuraría una transición, un proceso*

*y un periodo de ajuste, pero a un mundo universitario nuevo y en ocasiones por completo desconocido que suele acarrear dificultades muy grandes (Tinto, 1992).” (Ezcurra, 2005).*

Desde el estudio se señala la presencia y la expansión de ciertos problemas críticos en el primer año del grado. Tales problemas usualmente se diagnostican a partir de indicadores cuantitativos referidos a la deserción y la trayectoria académica. Asimismo, se indica que es un tramo complejo que está vinculado con el escenario desconocido que representa para los estudiantes que se inician. Otro aspecto destacado es el de la transformación del perfil de los alumnos a partir de la expansión del nivel secundario desde la segunda mitad del S.XX- que incrementó el acceso de sectores sociales de la población tradicionalmente excluidos del nivel superior, cuyo efecto impulsó acciones tendientes a restringir la admisión. Sin embargo, el acceso tuvo lugar aunque con “déficit cultural”.

Frente a éste muchas universidades nacionales en Argentina desplegaron actividades tendientes a encarar este problema por lo que se sostiene que el origen social representa condiciones diferentes en los estudios de nivel superior, especialmente en los inicios. Según Ezcurra éste es el caso de los alumnos de la UNGS, en su mayoría primera generación de sus familias en acceder a universidad.

Es oportuno hacer referencia ahora a otra investigación sobre este tema en la UNGS la cual sostiene, desde un enfoque diferente, que si las condiciones objetivas del sujeto no se consideran determinantes de éxito o fracaso en la universidad, esto supone asumir a la universidad como el principal actor. (Krichesky, 2017). Lo que a su vez conduce a entender el ingreso como un problema que supone un proceso cuyas características no son compartidas por todos los estudiantes debido a la variación en sus trayectorias.

De aquí que generar, por parte de la institución, condiciones para combinar las diversas experiencias se haya transformado en un gran reto que desde el estudio citado consiste en analizarlo en dos dimensiones: la de los dispositivos de información, orientación y seguimiento y la de la experiencia áulica en la que juega un papel central las prácticas de enseñanza. Por esta razón las dificultades no se pueden reducir a la formación previa, ni a las condiciones del contexto sino al contrario, o sea, tanto la enseñanza como los dispositivos de la institución operan sobre las primeras.

La investigación exploró en varias universidades los inicios de los estudiantes y concluyeron, a partir de lo expresado por los docentes, que la enseñanza en las materias de ingreso, las generales e introductorias implican complejidades distintas respecto del resto. Quienes enseñan jerarquizan el saber disciplinar y la formación académica por sobre el saber pedagógico que se requiere para su enseñanza, fundamental para el docente que se desempeña en este tramo, aunque no sea un requisito para ejercer la docencia en la universidad.

En relación con las materias introductorias, comunes a varias carreras los docentes consultados señalan distintas cuestiones: no incide en la planificación; representa un atractivo enriquecedor de las clases o que la enseñanza de ciertos contenidos debe estar pensada desde la lógica disciplinar y debería enseñarse en comisiones. Asimismo se refirieron al desempeño de los estudiantes con valoraciones positivas y negativas. Entre los primeros se apuntó al interés, la curiosidad, la no pasividad; mientras que los segundos tuvieron en cuenta las falencias, la falta de hábitos de lectura, estudio o ejercitación, dificultades con el tiempo que hay que destinar por fuera de las clases, los compromisos laborales y la confusión acerca de lo que significa empezar una carrera.

Estas apreciaciones dieron lugar al diseño y puesta en práctica de alternativas didácticas para favorecer la comprensión de textos, el uso de guías de lectura, producción de síntesis y reseñas de la bibliografía. Mientras que otros directamente no despliegan ninguna estrategia por considerar que se trata de una limitación del estudiante.

Los investigadores entienden que la deserción en el ingreso a la universidad, no está determina, más bien se trata del efecto de la mirada de los docentes sobre los alumnos, que en algunos casos naturalizan los fracasos y los éxitos asociándolos al capital cultural de éstos.

Otra cuestión que observan es la incidencia de la relación con el conocimiento que los profesores transmiten en la enseñanza, donde una que predomina es la que omite el proceso de producción del conocimiento, que se traduce en la idea de que el estudiante debe proceder según lo que se requiere para la aprobación de la materia desconociendo el modo en que aprenden y que los docentes traducen como dificultades para comprender, abstraer o generalizar, entre otras.

La UNGS trabaja sobre diferentes acciones e iniciativas para facilitar la transición entre la escuela media y la Universidad y para favorecer la inserción del estudiante y acompañarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>189</sup> ofreciendo:

El Curso de Aprestamiento Universitario (CAU) para todos aquellos que aspiren a ingresar a la Universidad. Los ingresantes pueden optar entre las diferentes modalidades según sus necesidades y características: CAU Semestral (que se dicta dos veces al año, en el primer y segundo semestre), CAU Intensivo de Verano y CAU Libre. El objetivo del CAU es facilitar la transición del estudiante entre la escuela media y la Universidad y preparar a los ingresantes en lo referido a conocimientos necesarios para avanzar exitosamente en la carrera que hayan elegido. Consta de tres asignaturas: matemática, taller de lectoescritura y taller de ciencia.

El acompañamiento del estudiante, desde el área de Orientación y apoyo al estudiante, que cumple una tarea fundamental con charlas sobre la vida universitaria, atención individual para orientación vocacional y apoyo pedagógico, tutorías y talleres para la mejor inserción en el mundo profesional. La UNGS cuenta con un servicio de Orientación Educativa y Vocacional, dirigido a todos sus estudiantes. Este servicio tiene entre sus funciones acompañar a los estudiantes en las distintas etapas de su paso por la Universidad, ayudándolos a resolver los problemas que suelen aparecer en los primeros años, durante la carrera y en la etapa del egreso. Para ello cuenta con un equipo de tutores profesionales y con un grupo de Orientadores en Gestión de Estudios (OGEs), estudiantes avanzados de diferentes carreras de la UNGS. Tanto en inscripciones al CAU como a primeras materias del 1º año, los OGEs brindan charlas orientativas respecto a elementos que es necesario tener en cuenta para realizar una inscripción responsable, acorde a los planes de estudio y a las posibilidades reales de cada estudiante.

El sitio web para estudiantes<sup>190</sup>, con el objetivo de crear un espacio destinado a los estudiantes de la UNGS, se creó un sitio web con información detallada sobre cursos, inscripciones a materias y becas, trámites en general de las carreras, nuevos planes de estudio y fechas importantes para tener en cuenta. Dentro de este espacio se puede contactar con la Secretaría Académica por medio de un formulario, donde los estudiantes pueden hacer llegar sus consultas vía on-line. Igual que el sitio web institucional cada entrada cuenta con la posibilidad de compartirla en las distintas redes sociales.

La UNGS ofrece, entre otras carreras, la de Profesorado Universitario de Educación Superior en Matemática, Física, Historia, Filosofía, Lengua y Literatura, Geografía y Economía. Todos los profesorados incluyen en sus planes de estudio un Trayecto Pedagógico integrado seis materias comunes a todos los profesorados: Problemática Educativa; Residencia I: la escuela, ámbito del trabajo docente; Aprendizaje escolar; Adolescencia y Educación Secundaria; Enseñar en la Escuela Secundaria y en el Nivel Superior; y Desafíos de la Profesión Docente. La primera de estas asignaturas, Problemática Educativa, es además una de las primeras en el plan de estudios de los profesorados<sup>191</sup>.

En línea con estas políticas de la UNGS que buscan mejorar las condiciones académicas para evitar o reducir las posibilidades de abandono, tanto los planes de estudio de la carrera de Profesorado como la asignatura Problemática Educativa (PE)<sup>192</sup> han sido diseñados considerando el proceso que supone transformarse en estudiante universitario. Se presentan a continuación la propuesta pedagógico-didáctica de la materia PE.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

En el apartado anterior se hizo referencia a lo que señalan los estudios sobre los estudiantes principiantes y a las políticas que la UNGS sostiene para trabajar sobre los riesgos de abandono, los recorridos que en su extensión exceden los tiempos de los planes y la finalización de las carreras.

En el marco de la carrera de Profesorado y del dictado de la materia PE se consideran a continuación los desafíos que presenta la organización de la propuesta de enseñanza, teniendo en cuenta que se trata de una de las primeras materias en el Plan de Estudios y la primera del Trayecto pedagógico común a los siete Profesorados.

Se describirán aquí algunos aspectos del desempeño de los estudiantes que cursan PE y la propuesta pedagógico-didáctica de la materia.

### **Acerca del desempeño de los estudiantes**

Los estudiantes que cursan los profesorado en la UNGS cuentan con trayectorias académicas bastante heterogéneas, esto se debe a varias cuestiones: la escuela secundaria a la que asistieron, la época en la que asistieron a la secundaria, el recorrido por otras instituciones de nivel superior -incluyendo haber finalizado una carrera terciaria, como título docente obtenido en un ISFD. Esto supone una diferencia de saberes previos que se suma a la variedad de saberes que supone la especificidad de la disciplina de enseñanza de cada uno de los profesorado, dado que se trata de una materia común. En relación directa con estas heterogeneidades se deriva el mayor o menor desarrollo de ciertas competencias como la lectura, la escritura y la oralidad, que se requieren para la adquisición de conocimientos.

Los estudiantes de los profesorado llegan a las instituciones formadoras acarreado parcialidades que consideran universales, miradas estereotipadas, posturas rígidas, concepciones impermeables. Adquiridas como efecto de la influencia de los discursos de las políticas educativas, las explicaciones dadas por las propias escuelas y docentes que suelen no explicar ni producir cambios porque predomina la reproducción de sentencias de sentido común, alimentadas por los medios de comunicación no especializados.

### **La propuesta pedagógico-didáctica**

La materia PE tiene una función introductoria respecto de los problemas de la educación en general y del oficio de enseñar en la escuela en particular, a la vez busca abrir un repertorio de contenidos que se retoman en las siguientes materias del Trayecto pedagógico.

Dado que es una de las primeras materias en el plan de estudios uno de los desafíos que enfrenta es resolver el equilibrio entre la extensión y la profundidad del desarrollo de los contenidos. Se pretende que sea lo suficientemente abarcadora, en cuanto a la visión panorámica de la educación y del sistema escolar que tiene que ofrecer pero en unas condiciones que dificultan un abordaje más hondo.

El equipo docente debate permanentemente la inclusión o exclusión de determinados contenidos que considera más significativos y complejos y junto con esta cuestión la



revisión de la selección bibliográfica que se espera redunde en la mejor comprensión. Al mismo tiempo se requiere que estas decisiones consideren lo que en cada cursada va aconteciendo en cuanto a las respuestas que los estudiantes expresan en sus desempeños, como ingresantes a la Universidad.

Las clases son teórico-prácticas y se organizan en momentos que diferencian exposiciones conceptuales que incluyen intercambios con y entre los estudiantes retomando las lecturas de la bibliografía y las actividades individuales y grupales a partir de una serie de variadas consignas que se trabajan con ciertos materiales. Estas instancias siempre desembocan en producciones que se exponen en puestas en común o trabajos escritos.

Se utilizan fuentes vinculadas con investigaciones, entrevistas, informes, en las que aparecen datos, supuestos, miradas sobre los temas que aborda la materia, y se solicita a los alumnos que construyan relatos que describan y expliquen procesos. *“Si para un docente el propósito principal de su enseñanza ha sido procurar que sus alumnos aprendan a resolver un cierto tipo de problemas, el instrumento de evaluación válido será aquel que introduzca problemas al alumno para que éste los resuelva”*. (Camillioni, 2001:77).

Entre las cuestiones que se proponen ejercitar a través de la evaluación se incluyen una forma de lectura de los textos, un tipo de uso de los textos, una forma de escritura, una manera de relacionar los conceptos con los datos, un modo de construir explicaciones, que suponen el armado de argumentos sobre la base de los aportes teóricos, las coordenadas que se brindan en las clases y las ideas que los propios alumnos van elaborando.

Se plantean tareas que implican realizar operaciones de comparación, contrastación, reflexión, debate, conceptualización y sistematización. Entendiendo que es a través de un proceso, un recorrido, que es necesario transitar para desnaturalizar las nociones arraigadas del sentido común y dar lugar a nuevas miradas y maneras de pensar los problemas.

Toda formación requiere de condiciones para que la transformación del pensamiento sobre un tema acontezca. En el caso de la formación de futuros profesores se espera que el efecto alcance las futuras prácticas de enseñanza, por lo que se torna doblemente fundamental, es necesario ofrecer experiencias formativas que den lugar a nuevas concepciones y transmitir la importancia de ser a futuro generadores de las mismas cuando ejerzan el oficio de enseñar.

Además de las razones expuestas, se trabaja cuidadosamente en los instrumentos de evaluación *“un instrumento de evaluación es válido cuando evalúa lo que se pretende evaluar con él”* (Camillioni, 2001: 76) Por otra parte, teniendo en cuenta que las estadísticas de las trayectorias y el rendimiento de los estudiantes, registran una “caída” en la matrícula de los cursantes que coincide con los momentos de las evaluaciones parciales -especialmente durante la primera de éstas- se pone especial atención a la preparación de los estudiantes para estar en las mejores condiciones en cuanto a haber adquirido las herramientas conceptuales y un “entrenamiento” a través de ejercicios similares a los que se diseñan para la evaluación.

Entre las estrategias que suelen implementarse con cierta eficacia se reconocen las vinculadas con una atención especial a la preparación de los trabajos, dedicando tiempo de las clases a la lectura de las consignas y el diseño del parcial domiciliario, que además tiene la posibilidad de ser re-escrito. En este sentido, se combinan un primer parcial domiciliario con uno presencial y una instancia de integración de todos los contenidos al final de la cursada.

## CONCLUSIONES

Mover, interrumpir, incomodar, sacudir, ese bagaje construido desde la experiencia escolar y el sentido común es una de las más importantes tareas de los formadores de formadores. Poner a disposición los datos, los conocimientos, las herramientas, las teorías, los conceptos, que hacen falta para establecer un diálogo entre ese cúmulo de ideas y supuestos que se traen cuando se llega al profesorado y el repertorio de producciones académicas en sus muy variadas formas.

Es necesario que se produzcan cambios, que se despierten dudas, que las afirmaciones se formulen como hipótesis, que se debata, que no haya apuro por definir de una vez y para siempre nada. Es indispensable que la formación inicial implique producir una significativa diferencia con las formas de explicar los problemas de la enseñanza escolar antes de iniciar el profesorado, de manera que precisamente el efecto de este proceso sea la generación de la reflexión y complejización.

Uno de los principales desafíos, sin dudas, lo representa el logro del pasaje de estudiante principiante al oficio de estudiante que es necesario para asumir el sentido de la formación en

el nivel superior y que a la vez el recorrido permita la finalización de la carrera con su consecuente titulación.

## BIBLIOGRAFÍA

*Camillioni, A., Celman, S., Litwin, E. y Palau de Maté, C. (1998). "La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo". Bs. Aires: Paidós.*

*Ezurra, A. M. (2005). "Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior". [www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a06.pdf](http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a06.pdf)*

*Krichesky, G. et al, (2017). "Las prácticas de enseñanza en los primeros años en la educación superior. Estrategias y percepciones docentes". Ponencia Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo.*

*Rosales, (2000). "La evaluación formativa como opción para la comprensión y mejora de la docencia". México.*

---

<sup>188</sup> Asignatura implementada desde el segundo semestre del año 2012 a partir de la reforma curricular aprobada en 2012 por el Consejo Superior de la UNGS.

<sup>189</sup> [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_ungs/index.php/orientacion-vocacional-y-apoyo-pedagogico/](http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/index.php/orientacion-vocacional-y-apoyo-pedagogico/)

<sup>190</sup> [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_ungs/index.php/sitio-web-para-estudiantes/](http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/index.php/sitio-web-para-estudiantes/)

<sup>191</sup> Krichesky, G. et al, Las prácticas de enseñanza en los primeros años en la educación superior. Estrategias y percepciones docentes. Ponencia Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo 25-27 de octubre 2017

<sup>192</sup> Asignatura implementada desde el año 2013 a partir de la reforma curricular aprobada en 2012 por el Consejo Superior de la UNGS.

## Apoyos para aprender, instancias para enseñar

- ❖ **FERNÁNDEZ, MARISA** | marisafernandezromero@yahoo.com.ar
- ❖ **BARBAGALLO, LUCÍA NOEMÍ** | lubarbagallo@gmail.com
- ❖ **LÓPEZ MEDERO, NORMA** | norlopezmedero@gmail.com
- ❖ **SCHULTE, ROSARIO** | saioschulte@gmail.com

**Centro Regional Universitario Bariloche-UNComa-Argentina.**

### RESUMEN

En el trabajo describimos una experiencia pedagógica que desarrollamos en asignaturas de los profesorados del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Dicha experiencia refiere a la implementación de dispositivos áulicos diseñados con el fin de acompañar y andamiar trayectorias formativas universitarias iniciales.

Estas estructuras de apoyo, necesarias y transitorias, que se complementan con otras de tipo institucional, procuran generar instancias de construcción de co-nocimiento así como propiciar y promover el aprendizaje universitario.

Surgen a partir de algunos análisis y reflexiones sobre los procesos formativos estudiantiles, lo que nos brinda marcos de abordaje que orientan la toma de decisiones prácticas. En este sentido, habilitamos apoyos para aprender e instancias de enseñanza que propician transitar hacia la autonomización.

Los dispositivos presentan diversos formatos y variedad de características, algunos se desarrollan con el grupo total en las clases habituales y otros requieren espacios de enseñanza en grupos reducidos.

Reflejan intervenciones docentes desplegadas en las prácticas pedagógicas cotidianas y constituyen condiciones de enseñanza que impactan en el proceso de ingreso universitario en particular y en los itinerarios formativos en general.

**PALABRAS CLAVE:** Dispositivo Pedagógico, Trayectorias Formativas, Ingresantes Universitarixs, Andamiaje.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo compartimos algunas reflexiones generadas a partir de una experiencia pedagógica vinculada con la implementación de dispositivos que procuran acompañar las trayectorias universitarias de lxs estudiantes ingresantes. Esta experiencia se desarrolla en las asignaturas Pedagogía de los Profesorados en Educación Física (PEF), en Ciencias Biológicas (PCB) y de Matemática (PM) del Centro Regional Universitario de la Universidad Nacional del Comahue. Son materias de la formación general, que por plan de estudio definen contenidos básico diferentes y se encuentran en 1º año con duración anual en PEF y PCB y es cuatrimestral ubicada en 2º año para el PM. Asimismo resultan un primer acercamiento a la especificidad de la identidad profesional y al proceso de formación docente.

Entendemos que dicha formación implica un desafío político e ideológico, lo que destierra la supuesta neutralidad de esta tarea y supone indagar y desnaturalizar representaciones, imágenes, supuestos. En esta línea, proponemos recuperar recorridos personales, historias de vida, modos de aprender, a fin de analizar y comprender el propio devenir, identificando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura práctica pedagógica.

Pensamos en la Pedagogía en términos de campo de conocimiento (Bourdieu, 1990), nos remitirnos a su complejidad y a su historicidad así como a sus límites y vinculaciones con otros campos sin dejar de definir su especificidad y particularidad. En tanto saber teóricopráctico específico sobre la educación (Silber, 2007), interpreta el hecho educativo e interviene deliberadamente para mejorar las prácticas formativas. Los saberes del campo pedagógico, definen ideales educativos y proponen modalidades de intervención para lograrlos, contribuyen en consecuencia a racionalizar la intervención educativa.

El análisis de procesos educativos brinda marcos de abordaje que orientan la toma de decisiones prácticas. Desde esta perspectiva y a partir de reflexiones suscitadas sobre problemáticas comunes compartidas, en tanto asignaturas de los primeros años de carreras

de formación docente, diseñamos una serie de dispositivos pedagógicos a modo de andamiaje (Bruner, 1984) de las trayectorias e itinerarios estudiantiles en esta instancia formativa de incorporación a la vida universitaria. Es decir, proponemos estructuras temporarias de apoyo, sostén y acompañamiento que se van retirando hacia la autonomización (Meirieu, 1998).

Al ser materias que se encuentran en los inicios de la formación poseen una alta matrícula por lo que procuramos que el elevado número de estudiantes no se transforme en masividad, es decir, en condiciones de homogeneización y eliminación de particularidades y diferencias. Por el contrario, los dispositivos pedagógicos diseñados desde la construcción metodológica aluden a formas de aprender personales y constituyen una oportunidad para identificar posibilidades y acompañar las trayectorias individuales y grupales.

El ingreso a la universidad representa un proceso complejo, atravesado por múltiples variables y dimensiones, en este sentido entendemos que requiere generar condiciones de enseñanza propicias para transitarlo. Las intervenciones docentes desplegadas en las prácticas pedagógicas cotidianas constituyen una de las variables intrainstitucionales que impacta y condiciona esta instancia en particular y las trayectorias formativas en general.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La propuesta metodológica de las asignaturas se apoya fundamentalmente en que los estudiantes construyan una relación autónoma con el conocimiento, centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, es decir, experiencias que tiendan a la libertad (Freire, 1997).

Proponemos un formato de clases teóricoprácticas, en las que se relacionan decires y haceres, se tensan aportes teóricos con dimensiones de la práctica a fin de superar planteamientos dilemáticos. Desarrollamos un tratamiento espiralado de los contenidos a lo largo de la cursada, lo que otorga continuidad, progresión y profundización en el trabajo de las diversas temáticas. Con el fin de evitar que los conocimientos permanezcan fragmentados, aislados y recortados, presentamos los núcleos temáticos como problemáticas que propicien un pensamiento crítico.

Promovemos la utilización de múltiples estrategias de enseñanza y de aprendizaje, grupales e individuales, que favorezcan la comunicación, posibiliten la expresión del desacuerdo, en función de producciones colectivas construidas con aportes de cada integrante del grupo. Incluimos el espacio de la plataforma virtual institucional.

Esta construcción metodológica, incorpora dispositivos pedagógicos en tanto un modo particular de pensar la formación docente que resulta de la combinatoria de múltiples elementos y dimensiones cuya finalidad es propiciar el proceso de aprendizaje (Fernández, 2017). Estos dispositivos desplegados en el escenario del aula, se combinan con otros institucionales enmarcados en las características y condiciones institucionales y en el contexto de la formación universitaria tales como módulo de ingreso, talleres disciplinares, espacios de acompañamiento pedagógico, acciones conjuntas con los últimos años de la secundaria, entre otros.

A continuación desarrollamos algunos de los dispositivos áulicos que también adjuntamos y describimos en la Pedco<sup>193</sup> a modo de herramientas disponibles en las asignaturas.

**Portafolios:** el portafolios se utiliza en general para evaluar el desempeño de lxs estudiantes. En este sentido posibilita mostrar evidencia de los procesos transitados a través de la presentación seleccionada de sus trabajos. Desde esta perspectiva lo proponemos como herramienta de auto, co y heteroevaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Asimismo, acordamos con Vavrus (1990) cuando define al portafolio como algo más que una mera caja llena de cosas, lo reconoce como una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas por docentes y estudiantes que, a nuestro decir, propicia el registro de los procesos de apropiación de conocimiento.

Los propósitos de esta herramienta son facilitar el desarrollo de habilidades de reflexión y autoevaluación; documentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje; favorecer el desarrollo de procesos metacognitivos a partir de reflexiones sobre la tarea (Danielson, 1997); comprometer a lxs estudiantes en su proceso de aprendizaje, entre otros.

En el dispositivo se incorporan y compilan todas las producciones de lxs estudiantes. Su uso favorece la asunción de responsabilidad en el aprendizaje y el establecimiento de una relación diferente con nosotras quienes podemos efectuar observaciones y hacer observar tanto logros como dificultades.

En algunos momentos de las cursadas, interactuamos con los portafolios y efectuamos preguntas orientadoras para retroalimentar los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta los propósitos planificados, así como también los contenidos curriculares abordados en las clases.

En todas las instancias de trabajo en clase así como en las de evaluación y acreditación propiciamos la utilización del portafolios como documento de consulta.

**Trabajos prácticos (TP):** en algunas clases, con el grupo total de estudiantes, realizamos presentaciones/aperturas de temas o cierres/integraciones de unidades, en las que predomina un discurso más informativo aunque siempre propiciando exposiciones dialogadas. En otras instancias trabajamos en grupos más reducidos, comisiones, en las que desarrollamos TP a modo de un recurso didáctico que se aleja mucho de la aplicación de teoría y por el contrario pretende generar articulaciones constantes desde la teoría a la práctica y desde la práctica hacia la teoría.

Los TP contienen diversos formatos y modalidades. En general son de resolución en grupo y requieren trabajo colaborativo. Pueden revisarse y reescribirse. Algunos incluyen otros textos, gráficos, viñetas, films, recortes periodísticos entre otros. No se limitan a la ejecución de ejercicios sino al tratamiento de problemáticas que suponen la resolución de situaciones contemplando las múltiples variables y dimensiones que intervienen en la misma. Presentan actividades o tareas entre las que se promueve analizar, interpretar, explicar, argumentar, relacionar situaciones, articulando teoría y práctica, es decir requieren poner en juego y tensión categorías teóricas. Los TP incluyen la explicitación de la modalidad de resolución así como los criterios de evaluación y acreditación.

Al finalizar cada unidad se propone la resolución de un TP Integrador a modo de síntesis de lo abordado en cada temática, implica poner en relación las ideas y conceptos trabajados y al mismo tiempo otorga continuidad entre las diferentes unidades.

**Guía de lectura:** la guía de lectura acompaña a cada uno de los textos, procura andamiar el abordaje de los mismos y su lectura comprensiva a modo de mapa de la bibliografía. Ofrece anticipaciones conceptuales, preguntas que favorecen la reflexión acerca de lo leído, consignas para profundizar en aspectos clave y relacionar lo conocido con lo que se está exponiendo.



Con este dispositivo procuramos favorecer el aprendizaje significativo al vincular los saberes previos con los nuevos contenidos a aprender y fortalecer las comprensiones conceptuales mediante el andamiaje y el abordaje espiralado del contenido al retomar conceptos trabajados previamente y promover la ampliación o profundización en el nuevo texto. De igual manera, mediante consignas que tienden a la metacognición, pretendemos dar lugar a la progresiva autonomía en las prácticas lectoras y el estudio.

Si bien las aproximaciones al texto que realiza cada estudiante son originales y personales, muchas veces es conveniente ofrecer una orientación acerca de la estructura del texto, las intenciones del autor, los aportes conceptuales que se destacan en la cátedra. Es por ello que a través de las guías de lectura no ofrecemos una serie de preguntas de respuesta cerrada y literal, que puedan ser respondidas con una frase u oración del texto, sino que buscamos acompañar la lectura, invitando a lxs estudiantes a interrogarse acerca de lo leído, relacionar las ideas, identificar argumentos y contradicciones, entre otros. Se focalizan en el contenido del texto, pero pretenden enriquecer los esquemas conceptuales que lxs lectorxs se van formando, con las complejidades que estas lecturas ofrecen.

Si bien hay diversos estilos de guía de lectura, en general, anticipa el tema y realiza una breve presentación del texto. Incluye una serie de preguntas que dan cuenta de las ideas centrales seleccionadas para trabajar. Algunas preguntas son de estilo directo otras invitan a la reflexión y requieren efectuar ciertas relaciones. Es un recurso que permite allanar las dificultades que puede presentar un texto (Steiman, 2004) así como recomendar posibles estrategias lectoras.

**Registro de Lectura (RdL):** es un dispositivo con el que se pretende provocar y sostener un registro activo de los procesos de lectura de lxs estudiantes mediante la reconstrucción de las estrategias puestas en juego al momento de leer un texto. Proponemos utilizarlo como un mecanismo para enfrentar una de las dificultades más comunes de la población estudiantil ingresante: comprender textos universitarios con mayor nivel de abstracción, identificar conceptos centrales, relacionarlos y expresarlos de manera coherente en forma escrita y/u oral, entre otras, que no le permiten aprovechar la enseñanza. En este sentido reconocemos la necesidad de ocuparnos del modo en que leen y escriben nustrxs estudiantes, pues

entendemos que los desafíos de los estudios superiores exigen competencias de interpretación y producción de textos en muchos casos no desarrolladas aún por ellos.

La frecuencia con la que solicitamos la realización del RdL es al finalizar cada unidad del programa, con el objetivo de ir enriqueciendo la posibilidad de reflexión acerca de la lectura, así como también de las alternativas de acción, modificando el abordaje de los textos siguientes. Esto promueve constituir una relación cada vez más autónoma con el conocimiento pues les permite conocer, comprender y comunicar los procesos metacognitivos que desarrollan. Es decir, aquellos procesos que implican el conocimiento de cómo trabaja la mente e incluye la capacidad para reflexionar y controlar los propios procesos cognitivos (Nicholson 1999 citado en Escoriza Nieto, 2003)

Dado que la metacognición refiere al conocimiento que los estudiantes han elaborado acerca de su aprendizaje o naturaleza del conocimiento (aprender a planificar, controlar el éxito, corregir errores, tomar conciencia de procesos inadecuados en la resolución de problemas, etc.), con este dispositivo perseguimos contribuir al conocimiento de cómo se aprende, cuándo se comprende o no se comprende, cómo emplear la información disponible para lograr un objetivo, entre otros (Flavell 1976, 1979 citado en Escoriza Nieto, 2003).

**Pregunta final:** a modo de evaluación personal, en las comisiones de trabajo o en las clases con el grupo total de estudiantes, proponemos cerrar cada clase con una pregunta final, que resume las ideas principales de la temática abordada. Esta pregunta es respondida por escrito por cada estudiante en sus apuntes personales y en algunas ocasiones también compartidas sus respuestas de manera colectiva, llegando a acuerdos conceptuales y pasando a formar parte del portafolios personal.

Las preguntas finales dan cuenta de los ejes abordados, refieren a conceptos clave y resultan una síntesis de cada clase. Actúan a modo de brújula que guía el itinerario temático propuesto. Al finalizar cada unidad del programa proponemos la recuperación de estas preguntas y sus respuestas, para la elaboración del TP Integrador. Asimismo en las instancias de evaluaciones parciales retomamos este material ya que resulta de gran utilidad a la hora de realizar una revisión global de la comprensión de los temas abordados y refleja de igual manera las vinculaciones entre las temáticas desarrolladas.

**Notas de clase:** en la educación superior la toma de apuntes durante las clases es una de las actividades más frecuentes aunque no resulta tan habitual la enseñanza de dicha práctica. Extensa bibliografía da cuenta de los procesos cognitivos que involucra esta actividad tales como memoria a corto plazo, comprensión de las temáticas abordadas, interpretación y producción escrita. En este sentido, es posible afirmar el impacto del proceso de anotación por una parte, y del uso posterior de los apuntes por otra, en el recuerdo y la comprensión de la información por parte de lxs estudiantes (Espino Datsira y Miras Mestres, 2013).

Las notas de clase constituyen una tarea compleja que supera la idea de recolección de información y se transforma por tanto en herramienta que promueve el aprendizaje. Los buenos apuntes requieren una selección intencional de información pertinente y además de incorporar el máximo de información posible, deben cuenta de la información más destacada. Tal como plantean Castelló y Monereo (1999), es posible diferenciar diversas formas de notas de clase. Si se considera la cantidad y relevancia de la información recogida pueden identificarse apuntes exhaustivos (recogen más de 65% de las unidades informativas), apuntes incompletos (recogen menos de 65% de las unidades informativas y olvidan alguna unidad temática) y apuntes selectivos (recogen menos de 65% de las unidades informativas pero incluyen todas las unidades temáticas). Si se atiende a la forma de recoger la información es posible distinguir entre apuntes literales (reproducen las palabras del docente en un porcentaje superior a 65%) y personalizados (se utilizan palabras propias de lxs estudiantes en más de un 35%). Dentro de este último formato, también se puede reconocer notas personalizadas parafraseadas (uso de sinónimos y autoexplicaciones), personalizadas de síntesis gráfica (uso de abreviaturas, símbolos, flechas, sangrías.) y personalizadas que añaden información (incorporan conocimientos previos del estudiante).

Reconocemos la relevancia de las intervenciones docentes para facilitar las estrategias de anotación a través por ejemplo de provocar pausas en el discurso, enfatizar ideas principales, tener en cuenta conocimientos previos sobre los temas, explicitar el objetivo de la toma de apuntes, generar interés sobre las temáticas, presentar un guión previo de la clase a modo de una anticipación de la organización del contenido.

Propiciamos su uso posterior sistemático para favorecer el estudio y promover la comprensión de las temáticas abordadas. Planteamos la lectura colectiva de las notas al

finalizar la clase, a modo de memoria y reconstrucción de la misma, actividad que permite identificar ideas principales, reponer conceptos y evitar interpretaciones incorrectas. Alentamos la elaboración de apuntes personalizados que se alejan de reproducciones literales, explicitamos los objetivos de la toma de notas y habilitamos diversas formas de anotación. Incorporamos la reescritura de los apuntes dando lugar a la revisión y aclaración, resignificación y reorganización de los contenidos abordados.

**Tutoría académica:** resulta otra instancia de enseñanza y de aprendizaje en grupos reducidos y constituye un modo de abordar las diferencias evitando se transformen en desigualdades. En este sentido, proponemos instancias de tutorías académicas de carácter obligatorio, para las que es preciso establecer un contrato con lxs estudiantes en el que se apela a su compromiso y responsabilidad e implica la decisión por su parte de aceptación o no de la propuesta.

Es una forma particular de organización de la enseñanza que está centrada en el trabajo en torno a la apropiación del conocimiento del campo pedagógico que no ha sido logrado aún o que ha planteado dificultades en su comprensión y se plantea por tanto encuentros sistemáticos semanales.

La modalidad de trabajo varía según las características individuales y grupales a partir de las que se realizan intervenciones orientadas al asesoramiento y al acompañamiento sostenido en estrategias didácticas diferenciadas, incluye tareas específicas de enseñanza y de aprendizaje que recuperan desde una perspectiva formativa las guías de lectura, los TP y las correcciones y señalamientos generados en la instancia del parcial. Esto permite trabajar sobre las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje, operando sobre las estrategias de evasión del conocimiento de lxs estudiantes (Ortega, 2000).

Concurrir a las tutorías permite acceder a situaciones educativas complementarias a las clases, con otras características tales como trabajo en pequeños grupos, procesos de seguimiento individualizado, sostén focalizado, y sucesivos ajustes que favorecen la apropiación significativa de los contenidos; actúan como dispositivos de andamiaje que ofrecen un entorno facilitador, sustentado en el carácter necesario y transitorio de las ayudas.

## CONCLUSIONES

Las propuestas de enseñanza desarrolladas habilitan espacios de seguridad (Meirieu, 1998), acompañamiento y sostén de manera tanto individual como colectiva a los fines de andamiar los trayectos formativos iniciales. Creemos que variados dispositivos y múltiples estrategias favorecen el ingreso, la permanencia y el egreso en igualdad de condiciones valorando las diferencias y la heterogeneidad de la población estudiantil. Consideramos fundamental construir un vínculo de confianza y respeto para favorecer la relación pedagógica así como los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido lxs docentes nos constituimos en mediadorxs de la formación.

Todos los dispositivos descritos son propiciadores del aprendizaje y dan cuenta de la construcción de escenas formativas que procuran alojar a los “recién llegados” y generar condiciones materiales y simbólicas que propicien el tránsito y despliegue de los itinerarios formativos.

Lxs estudiantes valoran positivamente estos espacios e instancias, reconocen que requieren posicionarse desde el compromiso y el protagonismo en sus aprendizajes. En esta línea estimulamos dinámicas de desarrollo personal para favorecer los trayectos estudiantiles.

Sin lugar a duda, el complejo proceso formativo requiere de la intervención de un/a otro/a, pero también del trabajo personal de cada unx... “sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para el trabajo sobre sí mismo” (Ferry, 1997: 56)

Pensar en modos de recepción alternativos nos impulsa a continuar reflexionando sobre el impacto de las intervenciones docentes en los trayectos estudiantiles.

## BIBLIOGRAFÍA

*Bourdieu, P. (1990). “Sociología y cultura”. México: Grijalbo.*

*Bruner, J. (1984). “Acción, pensamiento y lenguaje”. Madrid: Alianza.*

*Castelló, M. y Monereo, C. (1999). “El conocimiento estratégico en la toma de apuntes: un estudio en la educación superior”. Infancia y Aprendizaje, 88, pp. 25-42.*

Danielson, Ch. y A. L. (1997). *“Una introducción al uso del portafolios en el aula”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Escoriza Nieto, J. (2003). *“Incidencia de los procesos metacognitivos en el desarrollo de la actividad de lectura”*. En *Evaluación del conocimiento de las estrategias de la comprensión lectora*. Barcelona: Ediciones Universitat de Barcelona.

Espino Datsira, S. y Miras Mestres, M. (2013). *“El proceso de anotación y el uso posterior de los apuntes para el aprendizaje. Estado actual de la cuestión”*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18.

Fernández, M. (2017). *“Dispositivos que andamian trayectorias”*. En Ron, O. y Fernández, M. (coords) *(En)tramado. Educación Física y formación docente universitaria*. Neuquén: Educo

Ferry, G. (1997). *“Pedagogía de la formación”*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Freire, P. (1997). *“Pedagogía de la autonomía”*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Meirieu, P. (1998). *“Frankenstein educador”*. Barcelona: Editorial Laertes.

Monereo, C. y Pérez, M. (1996). *“La incidencia de la toma de apuntes sobre el aprendizaje significativo. Un estudio en enseñanza superior”*. *Infancia y Aprendizaje*, 73, pp. 65-86.

Ortega (2000). *“Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión del conocimiento”*. Córdoba: Narvaja.

Silber, J. (2007). *“Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico”*. En Vogliotti, A., de la Barrera, S. y Benegas, A. (comps.) *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Steiman, J. (2004). *“Más didáctica (en la educación superior)”*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Vavrus, L. (1990). *“Put Portfolios to the Test. Instructor”* (100) 1, pp. 48-53.

---

<sup>193</sup> Pedco: Plataforma de Educación a Distancia Comahue, es virtual y tiene como finalidad promover prácticas educativas mediadas por tecnología y acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en toda la oferta académica de la universidad.

## Lectura y Escritura: una aproximación a los recursos didácticos

- ❖ **SECUL GIUSTI, CRISTIAN** | cristiansecul@gmail.com
- ❖ **MORETTI, JULIA** | juliamoretti95@gmail.com
- ❖ **INCHAURRONDO, NICOLÁS** | nicoincha92@gmail.com

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP), Argentina.**

### **RESUMEN**

La práctica sociocultural de la lectura y la escritura no resulta privativa de ningún nivel educativo. El ingreso a los estudios superiores involucra la entrada a una comunidad discursiva -la académica- en la que al mismo tiempo, de acuerdo a la carrera que se haya elegido, se debe tener en cuenta la producción de conocimiento científico y el uso del lenguaje particular que ésta requiere.

Las transformaciones suceden y en muchos casos, existe una mayor distancia entre los requerimientos de la universidad como institución y las respuestas posibles de los ingresantes. En lo que refiere a la actualidad académica, se reciben nuevos y diversos públicos estudiantiles, pero se trabaja en muchos casos, pensando en un perfil de estudiante que se condice con representaciones del pasado, no con la heterogeneidad y la multiplicidad de prácticas que transitan.

En consonancia, la organización de lecturas y escrituras pensadas como una línea de tiempo universal revisa y fortalece el abordaje de textos seleccionados a partir de su contexto horizontal y vertical. Por esta razón, la presente ponencia se desarrolla dentro de una línea de trabajos exploratorios y reflexivos desde la perspectiva de la comunicación, proponiendo un abordaje de la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje y las prácticas de lectura y escritura en la universidad.

Específicamente, se subrayará la importancia de emplear recursos didácticos en el ingreso a la universidad, colocando el foco en las experiencias transitadas con lenguajes diferentes en el actual Taller de Lecturas y Escrituras I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. De esta manera, se entiende que las alternativas culturales y los discursos específicos para los jóvenes contribuyen a incidir en la heterogeneidad y la diversidad presentes en los espacios áulicos de dicho primer año de la universidad.

**PALABRAS CLAVE:** Lectoescritura, Recursos Educativos, Ingreso, Práctica Docente.

## **INTRODUCCIÓN**

El ingreso de los estudiantes a una institución universitaria provoca una tensión entre sus propias prácticas de vida y el lenguaje técnico y académico de los textos, los modos de leer, de escribir, de estudiar y de reconocer aspectos de la cultura y la política, dentro y fuera de la institución. A partir de ello, se aprecia que en cada instancia educativa -es decir, en cada nivel- existe una alfabetización determinada, singular y con objetivos y demandas propias. Tanto en la secundaria como en el ingreso a la universidad, los jóvenes necesitan de esa nueva alfabetización académica que presenta divergencias y dicotomías.

Por esto mismo, la práctica sociocultural de la lectura y la escritura no resulta privativa de ningún nivel educativo. El ingreso a los estudios superiores involucra la entrada a una comunidad discursiva -la académica- en la que al mismo tiempo, de acuerdo a la carrera que se haya elegido, se debe tener en cuenta la producción de conocimiento científico y el uso del lenguaje particular que ésta requiere.

Las transformaciones suceden y en muchos casos, existe una mayor distancia entre los requerimientos de la universidad como institución y las respuestas posibles de los ingresantes. Ante esto, la inclusión educativa y el tema de la deserción y/o permanencia de los estudiantes en el primer año de la universidad implica preocupación y un desafío entre los distintos actores de los diferentes momentos educativos en la actualidad (Belinche y Viñas: 2016).



En estos tiempos, la diversidad y la heterogeneidad son características comunes en las aulas de las escuelas y/o de la universidad. En lo que refiere a la actualidad académica, se reciben nuevos y diversos públicos estudiantiles, pero se trabaja en muchos casos, pensando en un perfil de estudiante que se condice con representaciones del pasado, no con la heterogeneidad y la multiplicidad de prácticas que transitan.

Si se toma en cuenta el marco educativo actual de la Argentina, el acto de leer y escribir, sumado al abordaje y al conocimiento de nuestra historia como nación, resulta trascendental y valioso. En este sentido, la lectura y la escritura actualizan una producción social de sentido y de comprensión de la realidad, que es esencialmente, la materia prima con la que el profesional de la comunicación trabaja. En consonancia, por ejemplo, la organización de lecturas y escrituras pensadas como una línea de tiempo universal revisa y fortalece el abordaje de textos seleccionados a partir de su contexto horizontal y vertical. La escritura en el aula instituye una forma de transmitir y reconocer las condiciones esenciales del campo laboral, subrayando la importancia crucial de asumir a la palabra escrita como una herramienta indispensable de formación y ejercicio profesional (Belinche, 2015).

Destacando y recuperando lo antedicho, la presente ponencia se desarrolla dentro de una línea de trabajos exploratorios y reflexivos desde la perspectiva de la comunicación, proponiendo un abordaje de la problemática del proceso de enseñanza-aprendizaje y las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Específicamente, se subrayará la importancia de emplear recursos didácticos en el ingreso a la universidad, colocando el foco en las experiencias transitadas con lenguajes diferentes en el actual Taller de Lecturas y Escrituras I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. De esta manera, se entiende que las alternativas culturales y los discursos específicos para los jóvenes contribuyen a incidir en la heterogeneidad y la diversidad presentes en los espacios áulicos de dicho primer año de la universidad.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### El reconocimiento de los estudiantes

Es posible establecer un punto de unión entre la comprensión académica de la contextualización y las lecturas y/o prácticas/consumos de la cultura juvenil como modo de trabajar/mejorar las prácticas de lectura y escritura para la permanencia de los estudiantes en un primer acercamiento universitario. En referencia a ello, el actual trabajo propone una instancia didáctica de contextualización, representación y manifestación de lenguajes diversos a partir de la puesta en común de discursos líricos que fomentan el aprendizaje referido a la lecto-escritura.

El acto de pensar de este modo admite un intento de rescate desde una perspectiva que destaca las problemáticas de la constitución de la subjetividad en el proceso de la vida sociocultural. Por eso, coincidiendo con Belinche, resulta interesante invertir el recorrido y proponer a los estudiantes las lecturas de textos breves, aunque extraordinarios, de la literatura universal para abordarlos desde el autor y su tiempo. En este aspecto, la idea de la ponencia consiste en pensar en los modos de articularlos para que se conecten y vuelvan a explicar la historia moderna *“tal vez sin la rigurosidad de la verdad científica, pero con la sensibilidad del arte. Y aprovecharlos para prácticas escritas a partir de sus temas profundos”* (Belinche, 2015).

Particularmente, el Taller de Lecturas y Escrituras I propone un desarrollo cuatrimestral en el Plan 2014 de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP) que tiene como fin de relacionar a los estudiantes con la lectura y la escritura desde el punto de vista de la comunicación.

En este sentido, los estudiantes trabajan la lectura y la escritura a través de una línea de tiempo, y conocen la memoria universal desde la sensibilidad del arte. Al respecto, el desarrollo de las clases se diagrama a partir los bloques esenciales para comprender el taller: las revoluciones, las consecuencias, la consolidación del modelo, las críticas al modelo, las advertencias, el estallido del modelo, las guerras, los 50, los 60, los 70, el rock y el nuevo siglo. Por tanto, el recorrido propone apoyarse en textos universales y latinoamericanos centrales de

los siglos XIX, XX y principios del XXI: desde las revoluciones hasta la segunda guerra mundial, y desde la guerra fría a nuestros días.

El Taller recibe a los estudiantes que ingresan a la Facultad. Desde una instancia cuatrimestral, contiene a jóvenes en el tránsito de la adolescencia a la juventud, formados en la sociedad de las últimas dos décadas, claros y legítimos productos de su época, con sus marcas, fortalezas y debilidades. Se trabaja con ellos para la inserción institucional y académica en la universidad y en la Facultad.

El taller recorre con ellos un programa que revisa y fortalece el abordaje de los textos seleccionados desde su contexto horizontal y vertical. Se detiene a explorar sus temas, y propone como método básico la escritura en el aula, como una forma de transmitir y reconocer las condiciones esenciales del campo laboral, subrayando la importancia crucial de asumir a la palabra escrita como una herramienta indispensable de formación y ejercicio profesional.

Las clases están pensadas con un primer momento de práctica escrita que funciona como evaluación primaria de lectura, para lo cual fue creada la planilla de "síntesis de lectura". En ella, a partir de una pregunta, los estudiantes elaboran una breve producción. Luego, se continúa con un segundo momento de dictado de la clase, diseñado para incluir soportes audiovisuales y recursos diversos que la enriquezcan. Y un tercero, de práctica de escritura en el aula, de producción de textos, que funciona como asistencia, coordinada por los adscritos estudiantes.

### **Algunos recursos didácticos para utilizar**

La utilización de imágenes, videos, música y letras de diferentes canciones genera una aproximación más cercana con los estudiantes del Taller de Lecturas y Escrituras I. Para decirlo con otras palabras, este componente cultural permite abordar una temática renovada en la clase que suele ser familiar, los identifica, les llega de una manera más profunda y puede interpelarlos aún más que el trabajo solitario del texto o los textos en cuestión.

Por eso, es importante tener en cuenta los modos de emplear la variedad de recursos culturales para enriquecer la temática propuesta para la clase y que los estudiantes se sientan motivados e incentivados. La utilización de ellos facilita la comunicación entre el docente y los estudiantes, quienes prestan mayor atención y participan abiertamente de las clases.

La elección de los materiales no es aleatoria, sino que responde a los temas que se plantean en el programa del taller. En algunos casos estos sirven como complemento a los textos trabajados en el aula. Con la implementación de estos recursos se pueden ver otros puntos de vista, registrados en diferentes formatos, de los acontecimientos históricos.

Particularmente, en el caso de un video, éste suele ser material de ocio de los jóvenes (las redes sociales son la principal fuente) y, trasladado al espacio áulico, resulta de gran interés para observar la relación que se establece entre ellos. Este tipo de recursos puede *“sensibilizar al alumno sobre cuestiones socioculturales y propicia la reflexión sobre los modos de vida y los valores sociales, morales y estéticos de nuestra cultura”* (Corpas, 2000, p.1).

Con la utilización de las redes sociales, los docentes además tienen la posibilidad de compartir los materiales, logrando un mayor acercamiento con los estudiantes, quienes participan con mayor entusiasmo en las clases. En ocasiones algunos de ellos conocían con antelación los videos, produciendo un diálogo más fluido con el profesor a cargo.

El material audiovisual, además, brinda imagen y sonido sobre los acontecimientos históricos, haciendo más real y más llevadera la época de abordaje que se quiere señalar. Es un complemento al texto trabajado que permite advertir otras perspectivas, no sólo las del autor o autora.

Otro elemento cultural utilizado durante la cursada para ver estos períodos es la música. Las líricas de las canciones -y las sonoridades o las imágenes- invitan a conocer y entender los contextos en que fueron elaboradas. Desde la cátedra se prepara un video compilatorio en el que se selecciona a un conjunto de artistas considerando su influencia dentro de cada década, partiendo desde los años 50, con el origen del rock and roll, y finalizando en la actualidad con las canciones que los estudiantes pueden escuchar en la radio.

Durante este recorrido histórico no solo se ven los diferentes géneros musicales, sino que se profundiza en cada período, relacionando la música y las letras de las canciones con los hechos históricos de cada década. Así como a partir de la literatura se puede aprender del contexto en el que los autores y autoras escribían, con la música se puede entender qué sucedía en el mundo cuando los artistas componían sus canciones.

Al escucharlas o al leer el nombre de los artistas que aparecen en el video, algunos estudiantes participan con mayor intensidad por el conocimiento en el tema, aunque hay otros que

no. Muchos de ellos han escuchado las canciones, pero no saben cuáles son ni qué artistas las escribieron. En ese momento es fundamental la intervención del docente para explicar por qué el artista está allí, relacionándolo con el contexto y la importancia que tuvo en su época.

Dentro de los elementos que se pueden apreciar durante el recorrido histórico de la música está la estética de cada década, los estilos musicales, los avances en la tecnología y los instrumentos musicales, y el rol femenino dentro de la cultura rock y pop.

### **Ejemplos de articulación**

Siguiendo lo antedicho, en la proyección de un material audiovisual, el trabajo del docente no consiste en sólo apretar el botón de play. En este sentido, debe haber una actividad o serie de actividades para poder trabajar sobre el video visto y problematizarlo. Se puede escoger también entre ir pausándolo y que los estudiantes conversen con el docente sobre lo mostrado en la pantalla.

Poniendo como ejemplo el Taller de Lecturas y Escrituras I, luego de ver el fragmento de alguna película, el trabajo siguiente podría ser escribir un posible final a la historia. En este momento, algo que incentivaría a los estudiantes es decirles que están por escribir el final del film El Conde de Montecristo (basado en el célebre libro de Alejandro Dumas), trasladando énfasis en ello, para generar un mayor compromiso en la tarea.

En nuestra cátedra, otro modo de hablarles a los estudiantes sobre la estética de la juventud en las diferentes épocas musicales de la historia es con un video hecho en conjunto con el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). En esta clase, con un tono un poco más descontracturado, se incorporan conocimientos culturales, históricos y sociales de índole internacional, a la vez que se escuchan diferentes bandas principalmente de rock y pop que van desde la década de los 50 hasta "Despacito" de Daddy Yankee y Luis Fonsi. Después de cada período, se pausa el video para debatir con los estudiantes sobre lo visto. Al finalizar, deben escribir qué bandas les parece que faltan, en qué década las situarían y por qué.

Por otra parte, uno de los componentes más importantes de la cultura es la música. Algunos de los estudiantes, al momento de escribir un trabajo en la clase, se colocan los auriculares y

no se los sacan hasta que no terminan la producción. Muchos de ellos llevan la música a todos lados y manifiestan una identificación notable con esa práctica. Por esto mismo, el hecho de incluir letras de canciones para tratar la temática de un texto o algún hecho histórico puede ser de gran utilidad ya que transmiten modos de vida, comportamientos, creencias y, además, tienen influencia en muchos ámbitos de la realidad (Colomo Magaña, 2016).

En esta línea, y acorde con lo mencionado anteriormente, se puede utilizar la lírica de una canción para explotar la capacidad de análisis de los estudiantes y que, por ejemplo, puedan establecer puntos de relación con ciertos fragmentos del tema abordado en la clase. Asimismo, se les puede pedir que ellos mismos piensen en canciones o artistas de la época que complementen la información teórica que da el docente y que construye en conjunto con la clase.

En síntesis, las letras de canciones presentan una situación literaria que manifiesta aspectos éticos, intereses, idearios, usos, abusos y/ o enunciaciones que dominan en los contextos determinados. Estos discursos, de tenor poético, alegórico o narrativo se advierten generalmente *“en ciertas figuras retóricas de nivel semántico que advierten imágenes, metáforas, contrariedades, recreaciones de palabras, entendimientos e incoherencias/paradojas”* (Secul Giusti, 2017, p. 36).

Un punto interesante para resaltar es que en períodos de la historia como la última Dictadura Militar, resulta muy importante indagar en las letras de las bandas y solistas que, frente a un Estado dictatorial y censor, utilizaron la lírica para desafiarlo. De esta manera, las letras de las canciones pueden transportar a los estudiantes hasta determinado proceso histórico, y así generar que incorporen y aprehendan conocimientos significativos.

Por último, las series también devienen en un buen recurso para trabajar en una clase. Actualmente, la plataforma Netflix generó un fácil y rápido acceso a una numerosa cantidad de series, películas y documentales sobre diversas temáticas. Las series, al igual que las películas y los libros, están situadas en determinado contexto social, histórico y político, y pueden utilizarse para ejemplificar o amplificar diferentes temas.

Por ejemplo, en nuestras clases leemos obras que se publicaban en folletines y, en esos casos, los lectores tenían que esperar una semana para saber cómo continuaba la historia. Esto ocurrió con *Oliver Twist*, de Charles Dickens, *La vuelta al mundo en 80 días*, de Julio Verne y *Relato de un naufrago*, de Gabriel García Márquez. En este momento, podemos hablar con los estudiantes de una similitud con las series que vemos hoy en día cuando tenemos que esperar

semanas, meses y quizá dos años para una próxima temporada. O, también, cuando se van lanzando los capítulos semanalmente, al igual que los de las novelas en folletines.

En síntesis, los videos, las letras de canciones, las series y las actividades que realicemos con ellas resulta un buen recurso para que los estudiantes de primer año se sientan más cómodos en el proceso de aprendizaje en un nuevo ámbito como la universidad. Si queremos lograr una real permanencia de los ellos en una unidad académica, debemos utilizar lo que tenemos a nuestro alcance para que el salto de la escuela secundaria a la universidad sea lo más agradable posible.

## CONCLUSIONES

Como se refirió previamente, en las aulas actuales de la universidad existen “nuevas juventudes” que nos obligan a generar contenidos didácticos y de aprendizaje a fin de construir una práctica educativa de interés y relevancia en el primer año de la instancia académica. A partir del uso y la apropiación de recursos para trabajar en las cursadas, el desafío de la enseñanza es mayor, pero también enriquecedor al momento de poner en común los procesos de lectura y escritura.

De acuerdo al recorrido empleado por el Taller de Lecturas y Escrituras I, se puede señalar que las herramientas destacadas en el artículo amplían las posibilidades de lectura, escritura y reconocimiento del contexto por parte de los estudiantes. En función de ello, el propósito que propone reforzar las instancias que se traman en el hábito y la divulgación de la lectura y el conocimiento colectivo están vigentes y no se pierden de vista.

Sin lugar a dudas, los soportes digitales introducen cambios que también abarcan los escenarios de la escritura y su aprendizaje y aprehensión. Del mismo modo, la inclusión de la lectura, del visionado de videos o la divulgación de otro tipo de textos en el mapa universitario permite un acercamiento a autores conocidos y otros que se encuentran en una situación marginal o por fuera de los carriles de la industria cultural.

En esta trama, la utilización de recursos se encuentra en un desplazamiento constante que no ha postulado conclusiones, pero que ha señalado horizontes cambiantes en lo que refiere a la cursada presencial, el empleo de pantallas, redes sociales, nubes y aplicaciones mu-sicales. En

este sentido, los modos de acceso a la información y al conocimiento se han transformado y modificado. Por ello, esta nueva materialidad ha impuesto nuevas prácticas de lectura y de escritura: *“Quizás, los alumnos no las problematizan y hasta las viven de manera natural. Sin embargo, ellos están claramente atravesados por estos nuevos modos de acceder y utilizar la información y el conocimiento”* (Viñas, 2015, p. 36).

Este desplazamiento dinámico y didáctico, ofrece actualizaciones en la lectura, la escritura y el ordenamiento de las clases, que incluye un uso novedoso de las intertextualidades y un empleo destacado de recursos que pueden estar relacionadas con el acceso a la información y el compartimiento de enlaces de aprendizaje en el aula. El hecho de dar cuenta de estos cambios involucra nuevos modos de interpretación de textos y contextos de lectura. A partir de ello, la consiguiente comprensión corresponde a una diagramación comunicativa de la educación que también profundiza la permanencia y la inclusión de los estudiantes en el ámbito universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

Belinche, M. (2015). *“La ñata contra el vidrio”*. En *Letras. La Plata: Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)*. Número 4 pp. 1-2. FPyCS: UNLP. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52461/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52461/Documento_completo.pdf?sequence=1)

Belinche, M. y Viñas, R. (2015). *“La deserción en el sistema educativo: 16-17-18, de la secundaria a la universidad y los procesos pedagógicos vinculados a la lectura y la escritura”*. En *Actas de Periodismo y Comunicación. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP*. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/2882/2483>.

Corpas, J. (2000). *“La utilización del video en el aula de E/LE. El componente cultural”* en *Revista Electrónica de Didáctica ELE*. Número 1. España. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/11/11\\_0785.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf)

Colomo Magaña, E. (2016). *“Las posibilidades educativas de las letras de las canciones”*. En *Universidad Internacional de Valencia [en línea]*. Recuperado de: <https://www.universidadviu.es/las-posibilidades-educativas-las-letras-las-canciones/>.



*Secul Giusti, C. (2017). "Rompiendo el silencio: la construcción discursiva de la libertad en las líricas de rock-pop argentino durante el período 1982-1989". Tesis doctoral. Facultad de Periodismo y Co-municación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/59262/Documento\\_completo.%20Cristian%20Secul%20Giusti.pdf-PDFA.pdf?sequence=3](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/59262/Documento_completo.%20Cristian%20Secul%20Giusti.pdf-PDFA.pdf?sequence=3)*

*Viñas, R. (2015). "Ser joven, leer y escribir en la universidad. Las prácticas de lectura y escritura: de la escuela secundaria a la universidad". La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>*

## Pedagogía, escritura y lectura; un espacio para democratizar la palabra en el ámbito académico

- ❖ **BARRANCO, GRACIELA**<sup>1</sup> | profebarranco33@gmail.com
- ❖ **CAUSA, MATÍAS**<sup>2</sup> | causamd@gmail.com
- ❖ **FERNÁNDEZ, MARINA**<sup>3</sup> | maredelp87@gmail.com
- ❖ **SANTIN, MARIANA**<sup>4</sup> | marisantin57@hotmail.com

<sup>1</sup> Prof. en Ciencias de la Educación. Ayudante Diplomada en el Curso Introdutorio 2018 de la Facultad de Trabajo Social-UNLP.

<sup>2</sup> Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación. Director de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de la FTS-UNLP.

<sup>3</sup> Estudiante Avanzada de la Lic. en Trabajo Social. Ayudante estudiante en el Curso Introdutorio 2018 de la Facultad de Trabajo Social.

<sup>4</sup> Lic. en Trabajo Social. Ayudante Diplomada en el Curso Introdutorio 2018 de la Facultad de Trabajo Social. Ayudante Diplomada Interina en la Cátedra de Administración en Trabajo Social. Miembro del Programa de Tutores Pares de la UNLP.

### RESUMEN

El trabajo se enmarca en una experiencia que se desarrolló en el marco del Curso introductorio de Trabajo Social en el año 2018. El dispositivo fue un Taller de lectura y escritura académica que tuvo entre sus objetivos principales propiciar un ámbito de reflexión sobre el proceso de escritura dentro del campo académico, terreno en el que los alumnos se desempeñan como estudiantes y en el que probablemente lo harán como profesionales.

Se desarrolló bajo la modalidad de taller, proponiéndose, por un lado, confrontar a los estudiantes con las principales dificultades, dudas y limitaciones en materia de lectura y escritura académica a partir de la propia práctica, generando un marco de confianza donde se

puedan revisar desde sus propias trayectorias. Por otro lado y de manera complementaria, el objetivo del taller es que los estudiantes adquieran herramientas discursivas, textuales y normativas para la redacción de distintos tipos de textos académicos universitarios: la respuesta de examen, el resumen, la reseña bibliográfica o el informe de lectura, y crónica.

**PALABRAS CLAVE:** Trayectorias, Prácticas Pedagógicas, Curso Introductorio, Acompañamiento, Estrategias De Trabajo Intellectual.

## INTRODUCCIÓN

*¿Por qué escribir? ¿Para qué escribir? Escribimos porque deseamos, porque anhelamos, porque las palabras nos envuelven y al escribir nos nombramos, nos volvemos más humanas y más humanos. Escribimos en el pizarrón, en los cuadernos, en las carpetas, marcamos en los libros las lecturas de “otras” palabras que se vuelven nuestras. Escribimos para construir mundos, para comunicarnos.*

CARLA WAINSTOK (De Nombres y Pedagogías, 2014)

El presente trabajo se enmarca dentro de una experiencia implementada para estudiantes del Curso Introductorio 2018 de la carrera de Trabajo Social. Partimos de concebir el ingreso a la Universidad como un proceso que contempla todo el primer año de la carrera y no se limita solo al curso de Ingreso. Asimismo, comprendemos que la inserción a una nueva cultura académica, no es responsabilidad individual de el/la estudiante que ingresa a la Facultad, sino que se deben generar condiciones institucionales de acompañamiento a ese proceso.

Reconocemos que integrarse a la cultura universitaria significa, ante todo, participar activa y críticamente en una comunidad discursiva, conocer sus convenciones (tanto en lo que concierne a los modos de producir e interpretar los géneros propios de cada disciplina como a las formas de abordar los objetos de estudio y los protocolos de investigación, producción y comunicación del conocimiento), dominar una serie de habilidades necesarias para el trabajo

académico y consolidar un conjunto de hábitos intelectuales que constituyen la base sobre la que se construye el aprendizaje. Este proceso de “afiliación intelectual” (Coulon, 1995: 158), imprescindible para convertirse en miembro competente de la cultura universitaria.

Por ello, consideramos necesario la elaboración de estrategias de inclusión a la vida académica proponiendo un dispositivo para que esta inserción fuese una experiencia pensada no sólo en brindar estrategias metodológicas de lectura y escritura, sino que permitiese generar ciertas condiciones donde los estudiantes pudieran contemplarlo como una oportunidad para fortalecer su propia historia educativa y reconocerse en las biografías escolares de sus pares. Un espacio de fortalecimiento y mutuo acompañamiento para transitar el desafío que implica la elección de una carrera universitaria.

Consideramos a la escritura y la lectura como prácticas sociales, diversas y contextualizadas, desde ese lugar sabemos que hay distintas maneras de construirlas. Por ello propusimos el taller como metodología donde los estudiantes traían sus propias experiencias. Un espacio donde se propició la reflexión, la interpelación constante, la circulación de la palabra, el despojo de los miedos que origina el ingreso.

Partimos de reconocer las diferentes trayectorias de los estudiantes, por ello el rol como educadores fue acompañar desde ese lugar, sin deshistorizar sino recuperando aquello saberes e integrarlos a la propuesta. Propusimos un espacio donde el acompañamiento fuera sin deshistorizar las trayectorias sino tomarlas como aporte al taller, un acompañamiento que suponga “el pensar con otros y a los otros”. Ese ejercicio que supone reconocerse en el propio pensamiento pero también de otro, originando un pensamiento colectivo que nos permita crear un marco de formación democratizadora.

### **SOBRE LA EXPERIENCIA TRANSITADA**

La propuesta desarrollada bajo la modalidad de taller, se propuso, por un lado, confrontar a los estudiantes con las principales dificultades, dudas y limitaciones en materia de lectura y escritura académica a partir de la propia práctica, generando un marco de confianza donde se puedan revisar desde sus propias trayectorias. Por otro lado y de manera complementaria, el objetivo fue que los estudiantes adquieran herramientas discursivas, textuales y normativas

para la redacción de distintos tipos de textos académicos universitarios: la respuesta de examen, el resumen, la reseña bibliográfica o el informe de lectura, crónica, entre otros.

También que puedan reconocerse desde el primer día como futuros profesionales y trabajadores sociales, generando estrategias y dinámicas de empoderamiento académico.

La modalidad del taller se planteó como un espacio optativo para los/as ingresantes a la carrera. Los contenidos abordados fueron articulados con los trabajados en los espacios de teóricos o prácticos del Curso Introductorio, apostando a profundizar las características de las distintas estrategias de trabajo intelectual requeridas en la Universidad. Las mismas fueron trabajadas de una manera gradual, dependiendo de su complejidad, y de las necesidades que los/as estudiantes reconocían para poder desempeñarse en los distintos espacios de la vida universitaria.

Entre estos temas, se acompañó en la elaboración de los primeros trabajos prácticos escritos, permitiendo que los/as estudiantes tengan una referencia concreta al momento de comprender las herramientas discursivas. Además, se desarrollaron ejercicios de revisión de otros trabajos prácticos, realizados por estudiantes en años anteriores. Esta instancia permitió que jueguen un rol de evaluadores, identificando omisiones o aspectos positivos de cada trabajo.

Los ejercicios planteados estuvieron focalizados en que los/as estudiantes conozcan e incorporen las convenciones discursivas, textuales y lingüísticas propias del discurso académico, y donde puedan encontrarse con sus prácticas de escritura como ejercicio necesario para escribir y reescribir textos académicos de forma coherente y cohesiva.

Otro de los propósitos del Taller fue plantear a la lectura y escritura como una práctica placentera y no meramente como obligación para transitar el espacio universitario. Por ello, se incorporaron temáticas que interpelaba a los/as estudiantes que integraban el espacio, o muchos de ellos poseían experiencias de trabajo previas, y a partir de las cuales podían desarrollar escritos.

El perfil de los participantes provenía de trayectorias educativas muy diversas, aquellos estudiantes que habían transitado la escuela secundaria en los años noventa y los que provenían de años más recientes, estudiantes con herramientas de alfabetización académica ya provistas por haber recorrido carreras anteriores y aquellos que compartían no contar con una alfabetización digital para poder enfrentar la experiencia como estudiantes universitarios. También estudiantes que habían transitado por distintas modalidades del nivel secundario, como ser Plan Fines 2 o Bachilleratos de Adultos.

A su vez, el grupo estaba integrado por estudiantes que participan activamente de una vida militante y aquellos que les generaba todo un desafío la participación política.

### REFLEXIONES GENERALES SOBRE LA EXPERIENCIA

Experiencias como la desarrollada, invita a mirar el impacto de las políticas públicas educativas, invita a revisar en qué contexto coyuntural se enmarcan, qué efectos produce, qué tensiones se presentan a partir de estas y a partir de ahí cuales fortalecer.

Consideramos que toda implementación de una política educativa universitaria se realiza en tres tiempos:

- **Las definiciones políticas:** poniendo el foco en lo que se hizo y se hará en las aulas y en la formación docente en términos de su implementación y el impacto de sus medidas.
- **Lo pedagógico:** observando lo que se está haciendo e hizo en términos de su visión epistémica, la definición de contenidos y la visión de prácticas docentes.
- **El territorio:** concebido como ese espacio donde se habita, se construye desde y con los otros, se configura y disputa el saber.

Además, entendemos que en un escenario de gran complejidad como el actual, se hace necesario generar acciones que posibiliten la permanencia de los/as estudiantes en el nivel superior. Ingresar a la vida universitaria no es meramente el proceso de inscripción y tránsito por el Curso Introductorio, sino que como comunidad educativa debemos garantizar condiciones para que ello suceda. Debemos poner en valor que la política educativa universitaria se ponga del lado de los/as estudiantes para garantizar las condiciones para que ese acceso sea lo más acompañado posible.

## BIBLIOGRAFÍA

Coulon, A. (1995). *“Etnometodología y educación”*. Barcelona: Editorial Paidós.

Carlino, P. (2013). *“Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica”*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Nicastro, S. y Greco, M. (2012). *“Escenas y pensamientos en espacios de formación”* Entre trayectorias. Edit. HomoSapiens.

Wainsztok, C. (2014). *“De Nombres y Pedagogía”*. Disponible en: <http://congresoute2014.blogspot.com.ar/2014/09/denombres-y-pedagogias-por-carla.html>. Última consulta 30/3/2018.

*Cuadernillo de Estrategias de trabajo intelectual en la universidad*. Dirección de Vinculación e Inclusión educativa. Facultad de trabajo social. UNLP.

*Escribir textos científicos-académicos (2015)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

## Enseñar lecto-escritura en el primer año de la universidad

- ❖ **LÓPEZ, YEMINA** | yemina.lopez@gmail.com
- ❖ **SERÉ, MARÍA FLORENCIA** | mf.sere@gmail.com
- ❖ **ULLMAN, ASTRID LORELEI** | astridullman91@gmail.com

**Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)-FPyCS-UNLP. Argentina.**

### RESUMEN

En la actualidad, el ingreso y la permanencia de los estudiantes en los primeros años de la universidad son temas que interpelan y atañen a la comunidad académica en su totalidad. Cada año, al inicio del ciclo lectivo, diferentes medios analizan y cuestionan la gratuidad de la educación basándose en los índices de ingreso y egreso dentro de las diferentes facultades, y la permanencia de los jóvenes/adultos ingresantes. Sin embargo, en las generalidades en las que estos artículos e informes se basan, no se analizan las estrategias de inclusión y retención que las diferentes unidades académicas desarrollan e implementan en pos de contener a los estudiantes.

En este sentido, y partiendo de entender a la lectura y a la escritura como prácticas sociales y comunicacionales fundamentales en la inclusión y contención de los jóvenes/adultos que ingresan a la universidad, es que nos proponemos reflexionar sobre la construcción social de sentido que estos estudiantes realizan (individual y colectivamente) a partir de las prácticas de lectura y escritura en los primeros años de los estudios superiores.

El presente trabajo recupera la experiencia pedagógica que, como docentes de la cátedra del Taller de Lectura y Escritura I de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, e investigadoras-becarias de la Universidad Nacional de La Plata y de la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires venimos desarrollando. Asimismo, problematiza el modo en que se enseña la lecto-escritura en los



primeros años de la universidad y cómo esto se articula y complementa con las estrategias de inclusión y retención que las diferentes unidades académicas contemplan y desarrollan.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura, Escritura, Inclusión, Ingreso.

## INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son prácticas sociales que nos atraviesan en nuestra cotidianeidad. Leemos y escribimos desde que nos levantamos hasta que nos acostamos: escribimos en el teléfono, la computadora o el papel; leemos textos, imágenes, mensajes que nos llegan a través de diferentes dispositivos móviles. Si bien la lectoescritura ha estado siempre muy ligada a la escolaridad y a la lectura de libros en papel, lo cierto es que las nuevas generaciones (aquellas que están llegando a la universidad actualmente), se ven atravesadas por estas prácticas aún más de lo que imaginan.

Como propone Rossana Viñas en su tesis doctoral, estas prácticas *«Se desarrollan en proceso; no son un acto que se aprende de una vez y para siempre ni se evalúa de manera técnica. Son un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que se resignifican en los distintos espacios que se transitan»* (2015, p. 31). Es por esto mismo que, enmarcadas en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), es importante analizar y problematizar cómo se resignifican en el devenir de los estudios superiores.

Partimos de entender a estas prácticas como modos de comunicación social, en tanto como bien lo expone Jesús Martín Barbero, *«tiene que ver con una formación de la personalidad, el gusto, con una visión de lo que son las prácticas de lecturas de las mayorías»* (2005, p. 1). Asimismo, el autor hace hincapié en que la lectura fue siempre social, y que leer en la individualidad es un fenómeno moderno. Es decir, son prácticas que nos atraviesan y configuran, en tanto no sólo lo hacemos desde lo individual sino también -y principalmente- desde lo colectivo. Y es que *«leer, entonces, es un proceso de construcción de sentido que no se agota en el texto. Y escribir, lo es de igual manera. Leer y escribir van una de la mano de la otra y se aprenden constantemente»* (Viñas, 2015, p. 33).

Leer y escribir son, además de todo, prácticas de inclusión. El saber o no leer un cartel, un mensaje o una indicación puede determinar la inclusión y/o exclusión de un sujeto de la sociedad; el ser o no parte del sistema. Por eso es que la enseñanza de la lectoescritura en el primer año de la universidad es clave de analizar, no sólo en aquellas carreras donde estas prácticas constituyen una herramienta esencial de trabajo (como lo es la comunicación social y los profesorados) sino en todas, en tanto el modo en que interprete y escriba un mensaje un médico, un psicólogo, un abogado o un ingeniero puede ser determinante para el grupo/sector social al que implica. En este sentido, un abogado que puntúa mal una sentencia puede enviar a la cárcel a un inocente, así como también la mala puntuación y organización de las ideas puede hacer que un aspirante a un puesto laboral alcance o no su objetivo.

En este sentido, y como bien lo expone Barbero es su texto *De los medios a las mediaciones*, a partir del análisis de las prácticas de lectura y escritura como procesos de la cultura y la comunicación, estamos dejando de pensarlos desde las disciplinas y desde los medios para romper con la seguridad que proporcionaba la reducción de la problemática de la comunicación a la de las tecnologías (1987, p. 289).

En la redefinición de la cultura es primordial la comprensión de su naturaleza comunicativa. Esto es, su carácter de proceso productor de significaciones y no de mera circulación de informaciones y por tanto, en el que el receptor no es un mero decodificador de lo que en el mensaje puso el emisor, sino un productor también (Barbero, 1987, p. 291).

Asimismo, y como lo plantea Barbero -retomando a Beatriz Sarlo-, si concebimos la lectura como:

*"(...) la actividad por medio de la cual los significados se organizan en un sentido", resulta que en la lectura —como en el consumo— no hay sólo reproducción, sino producción también, una producción que cuestiona la centralidad atribuida al texto-rey y al mensaje entendido como lugar de la verdad que circularía en la comunicación* (Barbero, 1987, p. 296).

En este sentido, lo que el autor de *De los medios a las mediaciones* nos propone nos sirve para re-significar el lugar del lector-escritor y problematizar las prácticas de lectura y escritura desde el campo de la comunicación. Y es que como bien lo expone Barbero,

*(...) poner en crisis esa centralidad del texto y del mensaje implica asumir como constitutiva la asimetría de demandas y de competencias que se encuentran y negocian a partir del texto. Un texto que ya no será maquina unificadora de la heterogeneidad, un texto ya no-lleño, sino espacio globular y atravesado por diversas trayectorias de sentido” (Barbero, 1987, p. 296).*

De este modo, entendemos como prácticas sociales y comunicacionales a la lectura y a la escritura en tanto «leer es aprender a vivir, leer es informarse, leer es cultivar la personalidad, leer es hacerse partícipe de lo que vive tu sociedad. Lo complicado es lo que queda por fuera» (Barbero, 2005, p. 2). Las prácticas de lectura y escritura son los modos de interactuar y comunicarnos con la mayor parte de la sociedad que nos rodea. Tal y como lo explica Barbero en su texto,

*“(...) para responder a la pregunta ¿qué significa leer? hay que estudiar el fenómeno en sus muy diversas dimensiones histórico-sociales, histórico-culturales, histórico-políticas; el asunto no es, simplemente, leer un libro, comprar un libro o llenar las bibliotecas de libros. Las preguntas son ¿para qué?, ¿para quiénes?, ¿en función de qué?” (2005, p. 2).*

Analizar las prácticas de lectura y escritura desde esta perspectiva se constituye en un punto necesario para entender las significaciones y construcciones sociales de sentido que se promueven y estimulan en diferentes espacios, particularmente de la Universidad Nacional de La Plata: ¿Cómo se enseña a leer y escribir a los jóvenes en la actualidad? ¿Cuáles son las estrategias didácticas que se utilizan para reforzar estos aprendizajes? ¿Se ven como prácticas de inclusión de los jóvenes/adultos?

### **LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: EL TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA I**

En el marco del Taller de Lectura y Escritura I<sup>194</sup> de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se abordan las prácticas de lectura y escritura como herramientas fundamentales del comunicador, en tanto se entiende y problematiza -clase a clase- sobre la importancia de escribir de manera clara, ordenada y correcta. Asimismo, se hace hincapié sobre la necesidad de leer (las narrativas, el arte, el

periodismo y la realidad) bajo la tríada texto-contexto-autor, comprendiendo que determinado texto y/u obra no puede ser entendida si no se analiza quién y en qué momento la escribió/realizó. En este sentido, se problematiza, de manera colectiva, como una nota de opinión, un cuento y/o una novela deben ser leídas en clave de quién es el periodista/escritor que las escribió, en qué medio y en qué momento histórico.

Este ejercicio, que se desarrolla de manera procesual, profundiza la importancia que leer y escribir la realidad tiene para los comunicadores sociales (ya sean periodistas, planificadores o profesores), en tanto poder decodificar los textos bajo esta tríada sirve como herramienta para la profesión y para la vida. Tal y como lo expone en su tesis doctoral Rossana Viñas,

*“Leer es más que aprender a decodificar; es más que “descifrar” el texto escrito y ese aprendizaje no puede ser sólo un contenido de los primeros años de la educación primaria básica. En realidad, es un proceso progresivo de construcción de conocimientos, de habilidades, de destrezas y de estrategias al cual debe prestársele atención a lo largo de toda la educación obligatoria (...) de toda nuestra educación” (2015, p. 33).*

A partir de esta propuesta de lectura, se reflexiona críticamente en el aula sobre los acontecimientos de la historia que han incidido sobre el mundo que habitamos hoy desde los textos literarios y periodísticos clásicos del siglo XIX y XX. De este modo, se traza una línea temporal que comienza con El conde de Montecristo, de Alejandro Dumas; aquí se relaciona la vida del autor con el contexto propio de su época para pensar los efectos de la Revolución Francesa sobre nuestros días, la reconfiguración de la participación política y el asentamiento de las bases de la democracia. Dicha línea transita por las tramas de Dickens, Maupassant, Verne, Wilde, Benedetti, García Márquez, Tolstoi -entre otros- y culmina con La Gran Impostura, de Thierry Meyssan; en la cual, a partir de los entrecruzamientos entre texto-contexto-autor, se reconstruye el atentado a la potencia mundial del siglo XXI, Estados Unidos, que tuvo como consecuencia la posterior invasión a Irak, el déficit económico y la desestabilización social que desarticulaban el orden en el mundo.

La dinámica del taller propone tres momentos diferentes en la clase. En principio, se realiza, al llegar al aula, un ejercicio de síntesis de lectura sobre el texto solicitado para la clase, en donde

el docente propone una pregunta (la cual puede referirse al texto, pero también al contexto o autor y sus relaciones) que es respondida en un espacio de diez líneas; esta actividad se realiza durante los primeros treinta minutos de clase y funciona, a su vez, como asistencia.

Luego, se reflexiona sobre las vinculaciones entre autor-texto-contexto a partir de la propuesta de lectura. Para ello, los estudiantes junto con el docente identifican marcas discursivas que se tornan en huellas a medida que se van tejiendo relaciones para reconocer los modos de hacer, de decir y de vivir que están plasmados en la trama de la obra y pensarlos en articulación con las prácticas del presente.

Finalmente, el último momento que se plantea es el de producción. Aquí se propone una consigna de escritura individual que se sostiene a lo largo de una hora en el aula. Los textos producidos responden al género narrativo-literario. En este sentido, se hace hincapié en que las producciones no son consideradas trabajos prácticos (teniendo como horizonte la lectura del docente), sino textos comunicables y publicables, por ende, deben contener título, secuencia narrativa y la incorporación, ejercitación y abordaje de recursos narrativos, como la descripción o el diálogo, elementos que tienen el objetivo de atraer la atención de un lector.

Partiendo de estas nociones, a la mitad de cursada, se realiza una actividad de edición, en donde cada estudiante elige uno de sus textos para que sea publicado en la revista Letras<sup>195</sup> y durante la clase debe releerlo y editarlo; de este modo, la experiencia del Taller propone un primer contacto con el ejercicio profesional del comunicador reflexionando en torno a la dimensión significativa de la palabra y la toma de decisiones en el momento de escritura.

Esta decisión se corresponde con lo expresado por Jesús Martín Barbero, en tanto «*el modo cómo se escribe y cómo se publica lo escrito marca formas de lectura completamente distintas, formas social y culturalmente diversas, con condiciones políticas y económicas diferentes de lectura*» (2005, p. 2). Es decir, plantear las actividades como producción de textos publicables y efectivizar una publicación modifica la postura frente a esa escritura.

El Taller de Lectura y Escritura I es un espacio que pertenece al primer cuatrimestre del primer año de la Licenciatura en Comunicación Social, es decir, es uno de los primeros contactos que el estudiante tiene con la carrera; por ese motivo, uno de los objetivos fundantes de este espacio curricular es ejercitar la lectoescritura. Así, cada clase plantea dos momentos de producción, uno de síntesis y el otro de desarrollo de ideas que son corregidos por el equipo

docente (profesor y adscriptos), siendo el horizonte de estas actividades el dar respuesta y guía a las dificultades y exigencias que presente cada caso. Al finalizar el proceso de la cursada, cada estudiante ha elaborado más de catorce textos en el contexto áulico que les son entregados en una carpeta. De este modo, se puede observar la trayectoria desarrollada en el Taller, desde la primera hasta la última clase.

Durante el proceso, el acompañamiento del adscripto-estudiante cumple un rol fundamental en el diagnóstico y seguimiento del recorrido. La modalidad del Taller incorpora al adscripto como un articulador, como un nexo entre el estudiantado y el docente.

*“Entendemos que esos estudiantes que se sientan frente a nosotros son personas atravesando un proceso de cambio. Dejan la escuela, esa rutina a la que estaban acostumbrados, para acceder a la universidad. Y es reconocer que en esa transición se plantean diferentes incógnitas: ¿Es ésta la carrera que me gusta? ¿Realmente soy bueno para esto? ¿Y si no me siento cómodo? Ahí es donde entra la presencia del adscripto como alguien que incentive, que motive a seguir redescubriendo y trabajando, tanto en esta carrera como en otras afines a la carrera” (Stranges & otros, 2015, p. 18)<sup>196</sup>.*

En este sentido, se configura como una imagen referencial a la que el estudiante recurre como guía y asesoramiento. El adscripto en el devenir de la cursada acompaña al estudiante en su recorrido por la materia y se convierte en un nexo entre el docente y los estudiantes, no sólo desde lo académico sino también desde su tránsito por el primer año de la universidad.

## **INCLUSIÓN Y CONTENCIÓN**

Como se ha desarrollado previamente, desde la Facultad de Periodismo y Comunicación Social -y particularmente desde la cátedra Taller de Lectura y Escritura I- entendemos a la lectura y a la escritura no sólo como prácticas de comunicación sino también como prácticas de inclusión. Asimismo, son herramientas clave en el devenir del Taller para enfatizar sobre la importancia que éstas tienen en la cotidianeidad de todos nosotros. Clase a clase, a partir de

analizar la tríada texto-contexto-autor, se problematizan los modos de leer, escribir y comunicar que tuvieron lugar en diferentes espacios y momentos históricos.

Se analiza y reflexiona, a partir de las grandes obras del siglo XX y XXI, las formas de escritura, los modos de circulación y recepción y los públicos a los que se dirigen estos textos, para pensar, paralelamente, el modo en que los textos (en sus distintos géneros y formatos) circulan y se reciben en la actualidad. De este modo, semana a semana se reflexiona de manera colectiva, como las canciones, las noticias y/o las obras literarias que se producen y circulan en la actualidad también deben ser vistas desde la tríada texto-contexto-autor ¿Con qué fin? Con el objeto de que los estudiantes comiencen a leer de manera crítica los textos que en el cotidiano circulan, principalmente en las redes sociales.

En paralelo, el acompañamiento por parte del docente (quien guía el proceso de escritura desde las síntesis) y de los adscriptos (quienes acompañan a la práctica de la escritura) promueve el progreso en la lectoescritura de los estudiantes y enfatiza sobre la importancia que ésta tiene como herramienta para la profesión y la vida. El acceso a una carrera de grado se constituye, en los jóvenes argentinos, en una oportunidad; una oportunidad que es equitativa e igualitaria para todos los ciudadanos, en tanto la educación es libre y gratuita (en todos sus niveles) y se constituye como un derecho adquirido.

*“El peor favor que podríamos hacerle a la causa de una universidad (o escuela) democrática es suponer que entre la calidad y el todos hay una contradicción de principio que nos obligaría a elegir. Si eligiéramos el todos en desmedro de la calidad no haríamos más que confirmar el prejuicio que se trata de combatir. El desafío es mostrar que ese prejuicio no es más que eso”* (Rinesi en Lorca, 2013).

En virtud de esto, desde la unidad académica y el espacio de taller se entiende que la lectura y la escritura son las herramientas necesarias no sólo para la inclusión en la educación y la universidad, sino en la sociedad entera. Como se ha mencionado anteriormente, que un joven sepa leer y escribir determina y condiciona su inserción al ámbito educativo, laboral, cultural e incluso social.

Sin embargo, existe hoy en día una visión sectorizada sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y de la escritura. En este sentido, la comunidad académica y educativa identifican dichas prácticas como un asunto privativo de lengua y de literatura. De este modo, los jóvenes transitan su escolaridad pensando que tienen que cuidar su ortografía en dichas áreas y que, en historia o biología, por ejemplo, no es importante porque los docentes evalúan el contenido pero no la forma.

Así, pensar la lectoescritura como territorio común y compartido a todas las currículas implica pensarlas como modo de expresión, comprensión, circulación y apropiación del conocimiento.

*“En el ingreso a los estudios superiores, los jóvenes ingresantes necesitan una nueva alfabetización académica, que es constante; que implica un proceso continuo. Cada individuo construye sus prácticas de lectura y escritura durante toda su vida. Y leer y escribir, como prácticas socioculturales, no son privativas de ningún nivel educativo, ni se aprenden de una vez y para siempre”* (Viñas, 2015, p. 214).

Por ello, ambas prácticas se convierten en herramientas fundamentales para el devenir en cualquier carrera universitaria.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, describimos lo que realizamos cotidianamente en el Taller de Lectura y Escritura I teniendo como eje a las prácticas de lectura y escritura como estrategias inclusivas. Nuestro compromiso como docentes de la cátedra es contribuir en la enseñanza, desarrollo y profundización de las mismas, corriéndonos del enfoque que las entiende como unas técnicas que se aprenden en un momento determinado; de ser así, no podríamos estar abordándolas en el ingreso a cada facultad y poniéndolas en el centro de los desafíos que esta institución debe afrontar.

*«Pertener al mundo es poder dialogar con él. Y para poder hacerlo, precisamos de las palabras. ¿O es que acaso se conoce aquello que no se puede nombrar?»* (Kaufman, 2015, p. 14). Esta reflexión de Ana María Kaufman coloca en escena, implícitamente, el concepto de



inclusión como lo venimos comprendiendo, dando cuenta de que las prácticas de lectura y escritura nos posibilitan ser parte del mundo, vivirlo, conocerlo, nombrarlo. En consonancia con esto, Rossana Viñas plantea en su tesis:

*“Pensar y trabajar la escritura y la lectura como procesos es incluir; es transformar no sólo a los individuos, sino también a la sociedad. Quien escribe bien puede manifestar, reclamar sus derechos; puede ser escuchado y ser tenido en cuenta (...) puede ser feliz; puede soñar”* (2015, p. 221).

Quien lee y escribe puede tener posibilidades, herramientas, saberes, estrategias, dudas, certezas. Quien lee y escribe puede tener libertad. Entonces, como universidad, se vuelve imprescindible indagar, problematizar y actuar a partir de esta premisa para lograr que los jóvenes que ingresan a las distintas carreras puedan desarrollar las prácticas de lectura y escritura y, así, su libertad. Al mismo tiempo, debemos trabajar en el vínculo entre el nivel secundario y el nivel superior, debemos trazar objetivos, acciones, relaciones que permitan; primero, que el estudiante tenga la posibilidad de atravesar la zona de pasaje y, segundo, que esa instancia no sea solo un momento de rupturas sino también de continuidades en donde puedan dialogar sus experiencias previas en la escuela con las lógicas de esta nueva institución.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Barbero, J. M. (1987). *“De los medios a las mediaciones”*. Barcelona: Ediciones Gustavo Gili S. A.
- Barbero, J. M. (2005). *“Los modos de leer”*. Ciudad: Bogotá. Producción: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. [en línea]. Consultado el 13 de marzo de 2018 en: [http://www.fesmedia-latin-america.org/uploads/media/Los\\_modos\\_de\\_leer.pdf](http://www.fesmedia-latin-america.org/uploads/media/Los_modos_de_leer.pdf).
- Kaufman, A. M. (coord.) (2015). *“Leer y escribir: el día a día en las aulas”*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Lorca, J. (2013). *“Deben enriquecer los grandes debates colectivos”*. En *Página/12* [en línea]. Consultado el 12 de marzo de 2018 en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-227025-2013-08-18.html>.

*Stranges, A., San Juan, T., Storani, E. & Fointirroig, A. (2015). "Retención y permanencia en el aula: el rol tutorial en el primer año de la universidad". En Revista Letras [en línea] N°2, pp. 15-21. La Plata: CILE, FPyCS (UNLP). Consultado el 13 de marzo de 2018 en: <http://perio.unlp.edu.ar/letras/historico/letras2/arts/art3/mobile/index.html>.*

*Viñas, R. (2015). "Ser joven, leer y escribir en la universidad". Tesis doctoral de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. La Plata. en línea]. Consultado el 9 de marzo de 2018 en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>*

---

<sup>194</sup> Prof. Titular: Lic. Marcelo Belinche; Prof. Adjunta: Dra. Rossana Viñas.

<sup>195</sup> Revista Digital del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) en el marco de la cátedra Taller de Lectura y Escritura I.

<sup>196</sup> Artículo producido por ayudantes del Taller de Comprensión y Producción de Textos I, hoy Taller de Lectura y Escritura I, a partir de la modificación del Plan de Estudios 2014.

## ¿Hay que enseñar a leer y a escribir en la universidad?

- ❖ **ARAGÓN, MARÍA MAGDALENA** | mamagdalenaaragon@gmail.com
- ❖ **CARRASCO, ALMA** | almascarrasco@gmail.com
- ❖ **STRANGES, AILÉN** | strangesailen@gmail.com

**Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata; Argentina.**

### RESUMEN

El ingreso a la universidad es uno de los momentos más críticos y trascendentales en la vida de los estudiantes. Está signado por las diversas realidades y experiencias que los atraviesan y, a su vez, representa una serie de desafíos. Entre ellos entender a la lectura y a la escritura como la herramienta esencial en la vida académica, aún en las asignaturas en las que la lectura y la escritura no se contemplan como necesarias para la formación de los educandos.

En carreras como la de Comunicación Social donde la palabra es la herramienta que va a acompañar al profesional a lo largo de su vida es indispensable aprender a escribir y la universidad debe hacerse cargo.

¿Por qué enseñar Prácticas del Lenguaje? ¿Por qué aprender Prácticas del Lenguaje?

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, Lectura, Escritura, Retención, Ingreso.

### INTRODUCCIÓN

El ingreso a la universidad implica una serie de desafíos para cualquier joven que, aunque puede variar según el caso, muchas veces está relacionado a cuestiones como la elección de la carrera y como la apropiación de los nuevos modos y reglas de un mundo institucional que le

es totalmente desconocido hasta ese momento. Entre los ingresantes a la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, además, se encuentra el reto inmediato de entender a la lectura y a la escritura como los elementos que los acompañarán a lo largo de todo su recorrido académico y, posteriormente, laboral. Esto último, debe destacarse, no quiere decir que en las demás facultades la lectoescritura no sea un componente de base de la formación: sólo apunta a dejar en evidencia la relación directa y explícita que tiene ésta, desde el primer momento, en este tipo de carreras.

En ese sentido, la universidad, en general, entiende que quienes acceden al nivel superior ya contienen las herramientas necesarias para la comprensión y la producción de textos, sin tener en cuenta diferentes cuestiones, como las particularidades de la formación previa de cada uno o las subjetividades que los atraviesan en las diferentes instancias. Por todo ello, es conveniente plantear estrategias de formación complementaria para superar esas dificultades y fortalecer el recorrido por la carrera: porque la falta de contención y de acompañamiento al respecto, en ocasiones, deriva en deserción.

Los perfiles de los estudiantes que las universidades argentinas reciben en la actualidad se han vuelto más heterogéneos: egresados y egresadas del Plan FinEs, madres jóvenes de barrios humildes, maestras, adultos que habían postergado sus estudios por trabajo, entre muchos otros. Pero sobre todo jóvenes de sectores populares que están dando un gran salto respecto de sus padres porque son la primera generación de universitarios en sus casas y porque muchos, además, son la primera generación de egresados del secundario. (Mónaco, 2017, p. 8).

Particularmente, la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP ofrece, en el plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social, diversas propuestas curriculares y extracurriculares para que los estudiantes comiencen a sumergirse en el campo de la comprensión y de la producción de textos. Una de esas materias es el Taller de Lectura y Escritura I, que se dicta en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera. Allí, se trabaja con la lectura de novelas y cuentos para, después de llevar a cabo un análisis de la obra poniéndola en relación con su contexto de producción y con su autor, realizar escritos de carácter ficcional. Los objetivos de esta modalidad de trabajo presentan un reto, pero también un acercamiento a la hoja en blanco y el abandono de prejuicios y miedos que los estudiantes arrastran respecto al

escribir: desde la primera clase, se hace hincapié en la importancia de entender a la lectoescritura como un proceso individual que debe ser ejercitado y puesto en práctica.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

A partir del trabajo y del seguimiento realizado principalmente en esa cátedra, el cuerpo docente pudo detectar algunas dificultades ligadas a la práctica de la escritura: acentuación, puntuación, conjugación de tiempos verbales, ortografía, coherencia y cohesión, entre otros. Paralelamente a ello, surgió la inquietud y la necesidad de crear un espacio que pudiera acompañar al heterogéneo estudiantado y brindar herramientas que le permitieran sentirse más seguro y avanzar respecto a estas prácticas.

En ese contexto y ya en 2007, el taller y el Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) de la facultad comenzaron a ofrecer a sus estudiantes un espacio de modalidad presencial, extracurricular, para trabajar de manera más personalizada esas problemáticas ligadas a la gramática y a la comprensión de textos: el Seminario Taller de Prácticas del Lenguaje. El objetivo principal fue, desde sus inicios, realizar un acompañamiento en el desempeño de los ingresantes de la licenciatura para impedir que las dificultades en la lectoescritura fueran un obstáculo en su recorrido por la carrera.

Fue en ese marco en el que diferentes profesores, ligados a la comunicación y a las letras, desarrollaron sus clases de al menos dos horas semanales, durante todo el año y de manera presencial en un aula preparada para tal fin. Es necesario señalar respecto a esto que como el seminario no era -ni es- de carácter obligatorio, pero los docentes de las materias curriculares aconsejaron e insistieron a muchos para que asistieran, los cursantes se demostraron interesados y animados en la mayoría de los casos a la hora de concurrir. Siempre se le planteó esta alternativa como una herramienta más que les proporcionaba la institución y como un espacio de apoyo y contención en donde sentirse seguros para avanzar en lo que ellos y sus profesores creyeran necesario.

El seminario fue creciendo y, en ese camino, se fue enfrentando con necesidades y problemáticas nuevas. Dado que algunos estudiantes, por razones económicas, académicas, sociales y laborales no podían asistir a los encuentros, a partir de 2015 se decidió implementar

una modalidad digital para cubrir esas necesidades y asegurar que todos tuvieran las mismas posibilidades. A través de un grupo de Facebook, administrado por una docente, se subían semanalmente clases con material teórico y con actividades que los estudiantes descargaban, resolvían y, posteriormente, enviaban a través de mensaje privado.

En 2016, esta tarea pasó a realizarse en Aulas Web<sup>197</sup>. Dicha plataforma le brindaba al estudiante la posibilidad de ingresar con un usuario y una contraseña a la clase virtual. Sin embargo, en el 2017 se determinó, siempre a partir de las experiencias y resultados, que esta plataforma implicaba demasiados cambios para los jóvenes y decidió utilizarse el correo electrónico como medio para realizar el taller de forma online: a través de este mecanismo y de este formato, los estudiantes que participaban eran más y podía realizarse un seguimiento más personalizado en un ambiente más conocido y más cómodo para ellos.

### **¿Por qué enseñar Prácticas del Lenguaje? ¿Por qué aprender Prácticas del Lenguaje?**

Resulta fundamental señalar y entender que, como producción social de sentido, la lectoescritura es estructural y fundamental para el desempeño en cualquier ámbito profesional o institucional y no sólo en lo que a la comunicación respecta. La lectura y la escritura resultan necesariamente herramientas para entender la realidad:

*Leer y escribir nos atraviesa en cada momento de nuestros días. Vivimos en una sociedad en la que a lo largo de todo el día, debemos leer y escribir. La lectura y la escritura, entonces, son prácticas sociales que cruzan las actividades que realizamos en nuestra cotidianeidad y asimismo, son una importante parte del tránsito en la cultura académica ya que son herramientas fundamentales para acceder, comprender, resignificar y apropiarse del conocimiento. (Belinche y otros, 2014, p. 1).*

Por ello también la importancia de destacar a la escritura y a la lectura como partes de un proceso, tan individual como social, que debe ejercitarse y ponerse en práctica de manera constante a lo largo de toda la vida. Desde allí se trabaja en la ruptura de mitos que sostienen la idea de la escritura como resultado de una inspiración divina, de una capacidad innata o

hasta de un don: persuadir a los estudiantes de esto es fundamental para que entiendan la oportunidad que significan espacios como el de Prácticas del Lenguaje respecto a su formación general y a su conformación como sujetos.

En este sentido, la complejización y el mejoramiento de la escritura y de la lectura significan, además, la posibilidad de construirse como individuos cada vez más críticos y analíticos de aquello que ellos mismos y otros producen. La incorporación de reglas de la gramática, por poner un ejemplo general, les facilitará la incorporación de nuevos saberes y la comprensión textual.

### **A 100 años de la Reforma Universitaria**

En esta línea, es necesario traer a colación el lema que acompaña a las Segundas Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública: “La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos”. La Reforma Universitaria fue, sin dudas, un quiebre en la historia de las universidades nacionales argentinas. Ese grupo de estudiantes que encabezó los reclamos en la Universidad de Córdoba, en 1918, exigían, entre otras cosas, autonomía universitaria, democratización y cogobierno, extensión, concursos donde también participara la oposición, libertad de cátedra y cátedra libre, acceso masivo. “Llamar a las cosas por su nombre”, “arrancar el problema de raíz”<sup>198</sup>: cambiar las universidades para cambiar la sociedad.

Las universidades han sido, hasta aquí, el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y -lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil.

Por eso, es indispensable pensar a la Reforma en clave de futuro, pensar a la Reforma como el comienzo de grandes luchas y no como un hecho aislado. Luchas que, en definitiva, cien años después, hay que seguir dando y, también, cuestionando para reconstruirlas en este nuevo contexto tan diferente.

*La Reforma Universitaria de 1918 nos intima a unir aquello que, en algunos países, y casi sin solución de continuidad, las políticas conservadoras no hicieron más que fragmentar y segmentar, partir y polarizar durante los últimos noventa años. A pensar, a imaginar y a construir un modelo de universidad integrado y articulado (lo que no contradice el reconocimiento y el respeto a la diversidad y al dinamismo institucional que debe existir en todo sistema democrático) y a coordinar las luchas y resistencias para así potenciar sus resultados y ampliar sus conquistas emancipadoras (Gentili, 2011, p. 132)*

Uno de los debates más interesantes es el de pensar a la figura del docente en ambos momentos históricos: hace cien años y hoy. En 1918, eran hombres “iluminados” de sabiduría y su visión y posición de los temas era absolutamente indiscutible. En el 2018, están lejos -en la mayoría de los casos- de cumplir ese rol. Los docentes y las docentes son sujetos que conducen y coordinan los contenidos de forma articulada con los y las estudiantes. La construcción de conocimientos es colectiva y no necesariamente lineal.

Lo mismo sucede con el rol del estudiante. Hay que dejar de pensarlo en su lugar pasivo que recibe los conocimientos del docente, para pensarlo desde un lugar activo, crítico y transformador de realidades. Todo esto, trae aparejado un doble desafío que las universidades, con el Estado como garante, deben asumir: por un lado, atender la necesidad de una población que reclama su formación académica como modo de inclusión social y, por el otro, avanzar en un desarrollo científico y tecnológico en consonancia con el nivel dinámico y cambiante que la ciencia produce y ofrece en estos tiempos. *“La universidad requiere de una política estatal para proyectarse, requiere de un proyecto de país y de un conjunto de definiciones que organicen el mediano y el largo plazo”* (Cannellotto & Natanson, 2017, p. 2).

Desde la señalada Reforma se han producido innumerables cambios que no pueden ser desatendidos y que deben entrar en conflicto en nuevas discusiones. En ese sentido, la universidad debe adaptarse a las transformaciones que la rodean para ofrecer todas las herramientas y oportunidades que le sean posibles para acercar la institución a la comunidad. Desde esta perspectiva, se entiende que las facultades son atravesadas a la misma vez que son parte de esos contextos que las rodean y que deben entonces hacerse cargo de esos nuevos paradigmas, de esas inquietudes y de esas problemáticas que van surgiendo a medida que avanza la historia.



*Reconocer la historicidad permite, por otra parte, comprender que el anacronismo es constitutivo de la institución universitaria y puede constituirse en un paradigma de la investigación histórica. (...) Pensando en la universidad pública y en las facultades que analizamos, la perspectiva del anacronismo nos permite evitar una historia evolutiva acumulativa y dejar de lado posiciones tanto conservadoras como míticas respecto de un pasado dorado al que no es posible retornar, o bien posiciones abstractas que imaginaban una institucionalidad punto cero, fundacional, sólo orientada hacia el futuro. La vida cotidiana de profesores y estudiantes en universidades públicas se configura y debate entre valores, prácticas y estilos del pasado y del presente, entre signos, símbolos y afectos de distintas temporalidades, en la coexistencia compleja y sobredeterminada y discursos y experiencias generacionales. (Carli, 2012, pp. 35-36)*

El Seminario Taller de Prácticas del Lenguaje resulta una muestra indiscutible de esa adecuación a las formas que suponen los nuevos tiempos, por eso los continuos cambios y revisiones que sufre su dictado.

### **Alfabetización académica**

Tanto desde el Taller de Lectura y Escritura I como desde Prácticas del Lenguaje se trabaja a partir de la premisa de que la alfabetización es parte de todas las etapas de la escolaridad, puesto que es un proceso que nunca termina. De allí la importancia de que quienes acceden al nivel superior sean alfabetizados: porque lo hacen a un ámbito que tiene sus propias formas de leer y de escribir.

Y puesto que, como se señaló previamente, la universidad espera de sus estudiantes una serie de aptitudes para su inserción y permanencia, resulta indispensable que la propia institución genere medios, estrategias y espacios que formen a los educandos tanto en el campo de la lectura como en el de la escritura académica. Como explica Carlino (2005),

*Dado que no hay apropiación de ideas sin reelaboración, y que esta última depende en buena medida del análisis y de la escritura de textos académicos, leer y escribir son instrumentos distintivos del aprendizaje. Y en tanto no es posible dar por sabidos los procedimientos de*

*comprensión y producción escrita resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyos para que los alumnos puedan implementar. Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje (p. 24)*

Tanto el recorrido académico como la labor profesional del comunicador están atravesados en su totalidad por la palabra escrita. En esta misma línea, es importante entender a la escritura y a la lectura como prácticas socioculturales comunicativas inherentes a la formación de grado. Por lo tanto, su enseñanza y su ejercicio deben estar presentes en todos los espacios curriculares -y extracurriculares- de su educación superior: para que se constituyan en prácticas inclusivas y no en un motivo de deserción.

Es en este punto donde el rol de espacios como Prácticas del Lenguaje toman valor: allí, los estudiantes trabajan sobre sus dificultades particulares, ejercitan la escritura y la comprensión textual. Pero, también, son acompañados por docentes encargadas de realizar un seguimiento personalizado de su desempeño tanto en el taller como en los espacios curriculares obligatorios para conocer sus problemáticas individuales y ayudarlos a que no se traduzcan en un obstáculo.

## **CONCLUSIONES**

La educación pública y gratuita es un derecho. Como tal, debe ser garantizada por el Estado y por las instituciones educativas de los diferentes niveles. Y debe, especialmente, estar pensada para todos. Por lo cual, entender la diversidad de realidades que atraviesan a cada estudiante –sociales, culturales, económicas- se erige en una tarea fundamental para brindarles a todos las mismas oportunidades. En ese sentido, ofrecerles las herramientas necesarias para que la lectura, la comprensión y la producción de textos en el ámbito académico no sean un obstáculo es también una labor indispensable para asegurar su inclusión y su permanencia en el nivel superior.

Como señala Daniel Filmus (2015), *“el conocimiento ocupa un lugar cada vez más importante en el desarrollo de las naciones y en las condiciones de vida de sus habitantes”* (p. 27). Por lo que garantizar una educación superior inclusiva se traduce, nada menos, que en la posibilidad de formar los profesionales que la sociedad necesita para su crecimiento y en el empoderamiento

de quienes transitan a diario por las universidades públicas. Porque acceder a la universidad es sinónimo de mejores condiciones laborales, de futuro, de oportunidades, de libertad.

*Una imaginación centralista, eurocéntrica, elitista, civilizatoria no puede ser la base de la construcción de una sociedad justa. Es necesario que la escuela resguarde un espacio para la reflexión acerca de nuestras desigualdades y heterogeneidades territoriales. Promover el debate comprometida con una educación para una sociedad justa es una tarea colectiva y fundamental* (Grimson, 2015, p. 34).

Por ello, vemos en esta experiencia una manera de poner los recursos de la educación superior a plena disposición de los estudiantes para asegurarles que las dificultades en la lectoescritura no se conviertan en un obstáculo en la carrera universitaria y que eso derive, en el mediano y largo plazo, en deserción.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aulas Web UNLP. Disponible en: <https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/>*
- Belinche, M. y otros. (2014). "Leer y escribir, prácticas sociales continuas". Anuario de Investigaciones. La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/51446>*
- Cannellotto, A., Natanson, J. (2017)." Universidad y democracia". Le Monde Diplomatique. Edición Especial de la Unipe.*
- Carlino, P. (2005). "Escribir, leer y aprender en la Universidad". Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.*
- Filmus, D. (2015). "El futuro es hoy". Le Monde Diplomatique. Edición Especial de la Unipe.*
- Gentili, P. (2011). "Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente". Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.*
- Grimson, A. (2015). "Los mitos de la educación". Le Monde Diplomatique. Edición Especial de la Unipe.*

*“Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria de 1918” (1998), en Edición homenaje al 80 aniversario de la Reforma de 1918-1998, Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.*

Mónaco, J. (2017). “¿Por qué yo no?”. *Le Monde Diplomatique. Edición Especial de la Unipe.*

Viñas, R. (2015). “Ser joven, leer y escribir en la universidad” (Tesis doctoral). La Plata, Argentina: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>.

---

<sup>197</sup> “AulasWeb es un entorno de Unidades Académicas de la Universidad Nacional de La Plata para desarrollar proyectos educativos mediados por tecnologías digitales” Disponible en: <https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/>

<sup>198</sup> Frases que corresponden al Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria, bajo el título “La Juventud argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica”

## Estrategia de aprendizaje basado en problemas para elevar el rendimiento académico

- ❖ **POLLICINA, LILIAN** | pollicinalilian@gmail.com
- ❖ **MOSCONI, ETEL** | etelmosconi@yahoo.com.ar
- ❖ **BUSTICHI, GABRIELA** | gabirelabustichi@gmail.com
- ❖ **VARELA, JULIETA** | juliv2008@hotmail.com

**IIES. Facultad de Odontología UNLP. Argentina.**

### **RESUMEN**

En el marco del proyecto de investigación “Articular Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación para incrementar el Rendimiento Académico de los alumnos de Bioquímica Estomatológica I y II de la Carrera de Odontología de la UNLP, se ha desarrollado el presente trabajo. El eje de esta propuesta lo constituye una enseñanza problematizadora, el aprendizaje basado en problemas, que coloca al alumno en un papel protagónico de su propio aprendizaje. En esta propuesta se evaluó el rendimiento académico obtenido en los alumnos de Bioquímica estomatológica II.

La experiencia fue llevada a cabo en la asignatura Bioquímica Estomatológica II correspondiente al segundo cuatrimestre de la Carrera de Odontología de la UNLP, la misma tuvo como objetivo fundamental evaluar contenidos, actitudes, valores, formas de expresión, habilidades y destrezas para elevar el rendimiento académico de los alumnos de los alumnos de Bioquímica Estomatológica II.

El presente trabajo es un estudio descriptivo, la población la constituyeron todos los alumnos de Bioquímica Estomatológica II de los años 2015 y 2016, un total de 670 alumnos. Los docentes involucrados en la experiencia crearon instancias de encuadre conceptual y planteo de consignas bajo la forma de situaciones problemáticas.

Los docentes participantes de la experiencia elaboraron planillas diarias para evaluar el desempeño grupal, donde se registraron una serie de indicadores para tener en cuenta en el proceso de evaluación.

En primera instancia se registró el desempeño de los alumnos en clase y se contemplaron una serie de indicadores tales como: Investigan previamente el tema, describen las consignas dadas, interacción grupal, respetan los tiempos de aprendizaje, si se aportó bibliografía, estos indicadores nos permitió clasificarlos en las siguientes categorías: Siempre, Ocasionalmente, Frecuentemente y Nunca.

En una segunda planilla se registraron otros indicadores tales como: adquisición de la información, comprensión y organización conceptual de la información, comunicación de la información, interacción con el grupo, predisposición para el trabajo colaborativo, grado de creatividad y resolución autónoma de situaciones, también en las categorías siempre, frecuentemente, ocasionalmente y nunca. Los resultados obtenidos demostraron el porcentaje de alumnos que siempre alcanzaron a cumplir las expectativas de aprendizaje en función de los indicadores utilizados, los valores se cuantificaron en porcentajes y fueron para el indicador investigan previamente el tema de 55%, describieron las consignas dadas el 51%, interactuaron en el grupo el 60%, respetaron los tiempos de aprendizajes el 50%, el 63% realizo aportes bibliográficos.

El 38% adquirió la información, un 33% logro la comprensión y organización conceptual de la información, el mayor porcentaje se obtuvo en la predisposición para el trabajo colaborativo en un 74%, solo el 27% fueron creativos siempre y finalmente el 57% pude resolver situaciones problemáticas.

Con la ejecución de este trabajo, quedo demostrado que el uso de la estrategia de ABP (Aprendizaje basado en problemas) en el contexto del aula en la asignatura Bioquímica estomatológica optimizo el desempeño global del alumnado a través de situaciones que favorecieron la comprensión, la interacción grupal, y la resolución autónoma de situaciones específicas.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje, Rendimiento Académico, Situaciones Problemáticas.

## INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto de investigación “Articular Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación para incrementar el Rendimiento Académico de los alumnos de Bioquímica Estomatológica I y II de la Carrera de Odontología de la UNLP”, se ha desarrollado el presente trabajo. La asignatura Bioquímica Estomatológica, corresponde al Ciclo Básico Socio -Epidemiológico de la Carrera de Odontología perteneciendo al mismo las asignaturas de primer y segundo año.

El eje de esta propuesta lo constituye una enseñanza problematizadora, el aprendizaje basado en problemas (ABP), que coloca al alumno en un papel protagónico de su propio aprendizaje, el mismo forma parte de la dinámica propuesta, el trabajo en grupo, la lectura anticipada y búsqueda de material bibliográfico. El ABP es una estrategia donde se conciben dos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, por una parte, la adquisición de nuevos conocimientos y por el otro el desarrollo de actitudes, valores, formas de expresión y desarrollo de habilidades y destrezas. Es una estrategia que posibilita que los alumnos mejoren la calidad de sus aprendizajes, en función del logro de aprendizajes significativos, que le permitan a los mismos relacionar los saberes previos adquiridos en otras circunstancias de aprendizaje que le permitan la construcción de nuevos conocimientos para aplicarlos en situaciones específicas y de esta manera elevar su rendimiento académico.

El ABP como técnica, permite al estudiante tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, así como fomentar el pensamiento crítico, asimismo desarrolla habilidades para la investigación.

En esta propuesta se evaluó a partir de dicha estrategia el rendimiento académico obtenido en los alumnos de Bioquímica estomatológica II. En nuestra labor como docentes durante la evaluación, intentamos valorar no solo el producto final, sino que el alumno sea capaz de generar su aprendizaje de manera autónoma y valorar la incorporación de nuevos conocimientos.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia fue llevada a cabo en la asignatura Bioquímica Estomatológica II correspondiente al segundo cuatrimestre del segundo año de la Carrera de Odontología de la UNLP, la

misma tuvo como objetivo fundamental evaluar contenidos, actitudes, valores, formas de expresión, habilidades y destrezas para elevar el rendimiento académico de los alumnos de los alumnos de Bioquímica II correspondientes a las cohortes 2015 y 2016.

La acreditación de la asignatura en estudio se obtiene a partir de dos evaluaciones parciales, que corresponden a la currícula vigente, una de ellas se aplica en la mitad del curso y otra al finalizar el mismo, esta última es una evaluación de carácter integrador. Estos exámenes contienen preguntas conceptuales que favorecen el seguimiento de la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes.

La metodología utilizada en el estudio fue la de ABP (Aprendizaje basado en problemas), por medio de dicha metodología los estudiantes logran resolver los problemas planteados recurriendo a los conocimientos previamente adquiridos y así poder aplicarlos en una situación específica. El ABP como técnica le permite al estudiante desarrollar una serie de competencias como ser resolución de problemas, tomar decisiones trabajar en equipo, desarrollar actitudes y valores, desarrollar también habilidades de comunicación (por ej. para presentar los informes), tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, así como fomentar el pensamiento crítico. Además de las competencias antes citadas el ABP estimula el razonamiento de manera eficaz y fomenta la creatividad.

También desarrolla aptitudes para la investigación ya que los alumnos en sus actividades de aprendizaje tendrán a partir de un enunciado averiguar, comprender y buscar una solución adecuada a la problemática que se le presenta en el contexto de la clase.

El presente trabajo es un estudio de tipo descriptivo, la población la constituyeron todos los alumnos de Bioquímica Estomatológica II de los años 2015 y 2016, un total de 670 alumnos distribuidos en 16 comisiones., en los diferentes turnos de la mañana, tarde y noche. Se desarrollaron clases teórico-prácticas, en todos los casos se conformaron pequeños grupos de 4 o 5 alumnos. Los conocimientos previos adquiridos en Bioquímica Estomatológica I, correspondientes al primer cuatrimestre del primer año de la carrera, fueron aplicados y tomados como punto de partida para llevar a cabo el estudio (lo que denominamos saberes previos).

Los docentes involucrados en la experiencia crearon instancias de encuadre conceptual y planteo de consignas bajo la forma de situaciones problemáticas a cada uno de los pequeños grupos previamente establecidos.



Los estudiantes comenzaron a interactuar en el grupo, en todos los casos los mismos debieron leer y analizar el problema (es decir interpretar el enunciado propuesto por el docente), luego definir el problema en cuestión, realizar un análisis del problema y buscar información para poder dar una respuesta a la problemática planteada al comienzo de la clase. Finalmente, con los resultados obtenidos elaboraron un informe por cada grupo.

Los docentes/ tutores participantes de la experiencia elaboraron dos clases de planillas diarias para evaluar el desempeño grupal, donde se registraron una serie de indicadores para tener en cuenta en el proceso de evaluación.

En primera instancia se elaboró una planilla que registro el desempeño de los alumnos en clase y que contemplo los siguientes indicadores: investigan previamente el tema, describen las consignas dadas, se respetaron los tiempos de aprendizaje, si se aportó material bibliográfico, estos indicadores nos permite clasificar en las categorías de siempre, ocasionalmente, frecuentemente y nunca (tabla1).

En una segunda planilla se registraron otros indicadores tales como: adquisición de la información, comprensión y organización conceptual de la información, comunicación de la información, interacción con el grupo, predisposición para el trabajo colaborativo, grado de creatividad y resolución autónoma de situaciones, también en las categorías siempre, frecuentemente, ocasionalmente y nunca (tabla 2).

**Tabla 1 Pautas para evaluar el trabajo en clase. Grupal**

<b>Indicadores</b>	<b>Siempre</b>	<b>Ocasionalmente</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>Nunca</b>
Investigan previamente el tema				
Describen las consignas dadas				
Interactúan				
Respetan los tiempos de aprendizaje				
Aportan bibliografía				

**Tabla 2**

Indicadores	Siempre	Ocasionalmente	Frecuentemente	Nunca
Adquisición de la información				
Comprensión y organización conceptual de la información				
Comunicación de la información				
Predisposición para el trabajo colaborativo				
Grado de creatividad				
Resolución autónoma de situaciones				

Posteriormente con los datos obtenidos, a partir del análisis de los indicadores contemplados en la evaluación con la estrategia de ABP, se procedió a la recolección de los datos del universo en estudio para el procesamiento, análisis y sistematización de la información obtenida.

Los resultados alcanzados correspondieron a la población, representada por un total de 670 alumnos de Bioquímica Estomatológica II.

Los resultados obtenidos para el indicador Investigan previamente el tema fueron: 55% lo hace siempre, el 23% ocasionalmente, el 10% frecuentemente y el 12% nunca investigo.

Para el indicador describen las consignas dadas el 51% lo realiza siempre, un 26% de manera ocasional, el 12% frecuentemente y el 11% nunca lo realiza. Con respecto al grado de interacción grupal se obtuvieron los siguientes valores un 60% de los alumnos siempre interactuaron, un 10% interactuaron ocasionalmente, el 23% frecuentemente y el 7% restante nunca interactuó.

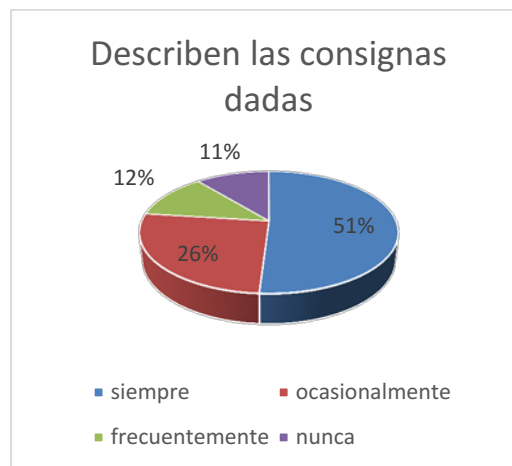
Para el indicador respetan los tiempos de aprendizaje los resultados fueron: siempre el 50%, ocasionalmente el 28%, el 13% frecuentemente y un 9% nunca la respeto. Con respecto al aporte de material bibliográfico el 63% siempre realizo aportes, un 10% aporto de manera ocasional, el 23% frecuentemente y el 4% restante nunca realizo aportes bibliográficos.

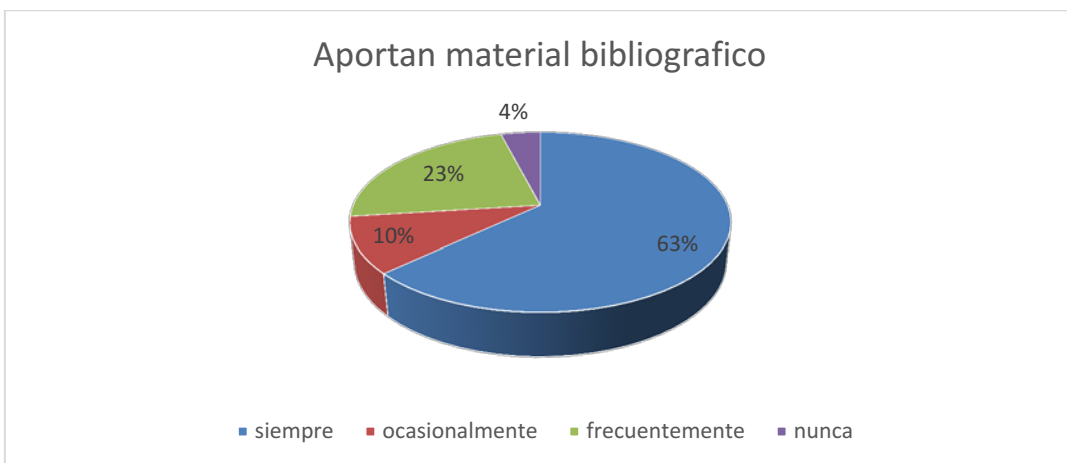
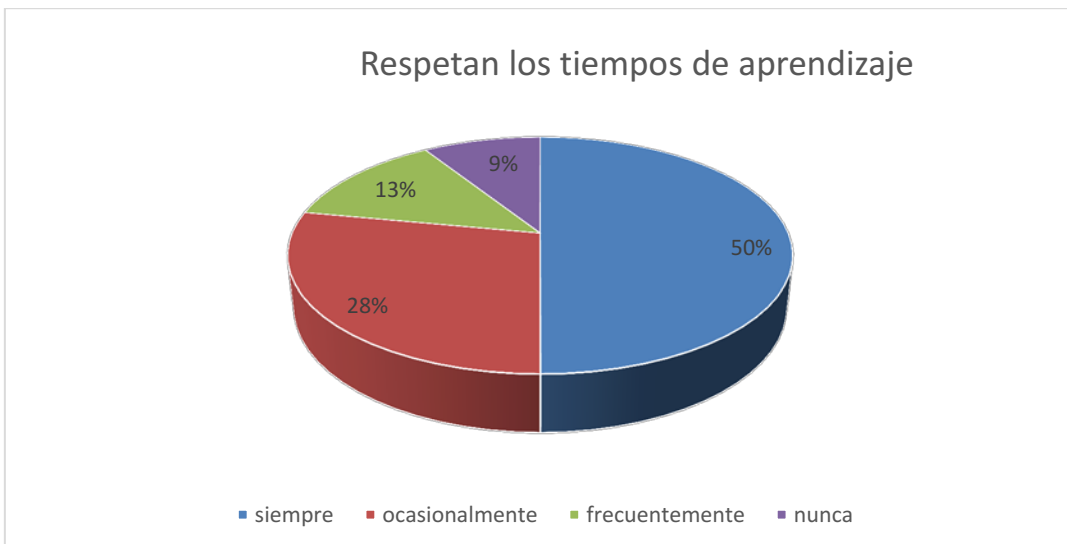
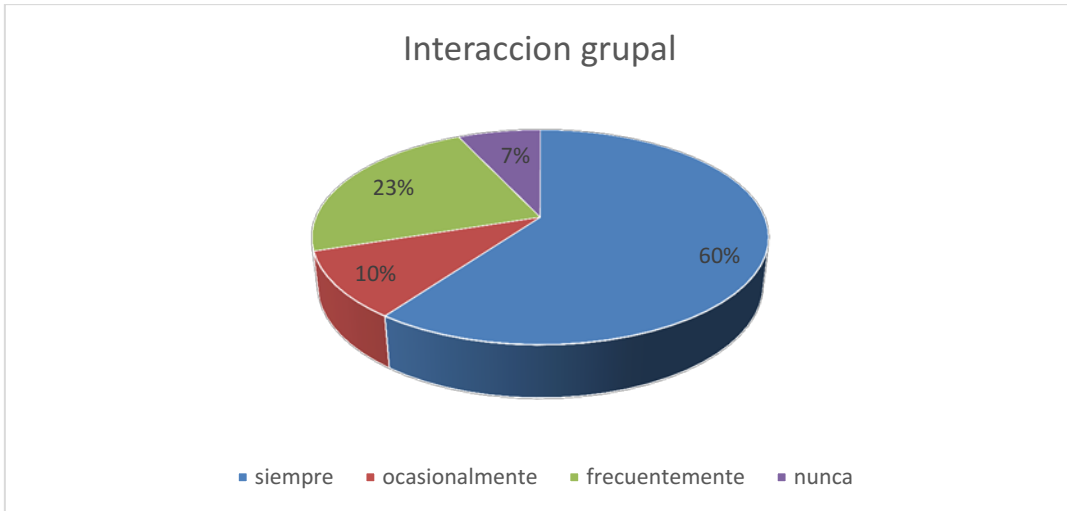
Los resultados obtenidos en la segunda instancia arrojaron los siguientes valores para el indicador adquisición de la información se alcanzaron los siguientes valores para la categoría siempre 38% , ocasionalmente 15% frecuentemente 42% y nunca 5% (faltan los porcentajes), para el indicador comprensión y organización conceptual de la información el 33% lo logro siempre, ocasionalmente 39%, frecuentemente 21% y nunca 7%, con respecto a la comunicación el 46% lo realizo siempre , el 24% frecuentemente , el 17% de manera ocasional y el 13% restante nunca lo realizo.

En el 54 % de los casos hubo siempre predisposición para el trabajo colaborativo, un 12% se predispuso frecuentemente, un 22%, en forma ocasional el 12% y un 12% nunca demostró predisposición para el trabajo colaborativo.

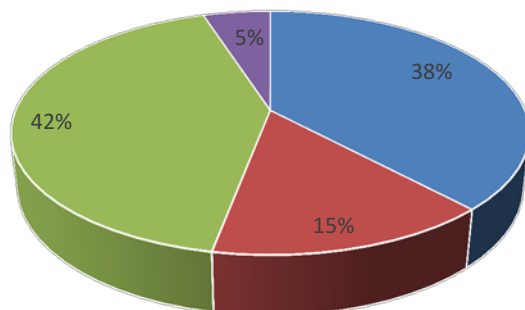
En referencia al grado de creatividad el 27% siempre tuvo creatividad, el 19% frecuentemente, ocasionalmente el 38% y un 16 % nunca desarrollo creatividad.

Por último, para el indicador resolución autónoma de situaciones los resultados fueron siempre el 57%, 20 % de manera frecuente, ocasionalmente el 14%y nunca logro resolver situaciones el 9 %.



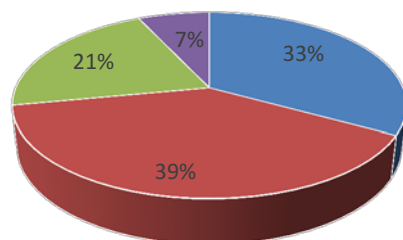


### Adquisición de la información



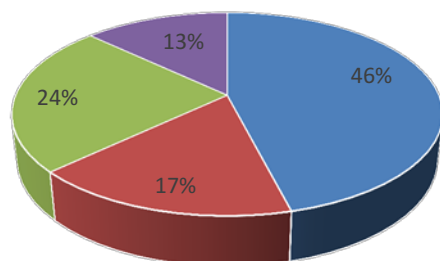
■ siempre ■ ocasionalmente ■ frecuentemente ■ nunca

### Comprensión y organización conceptual de la información



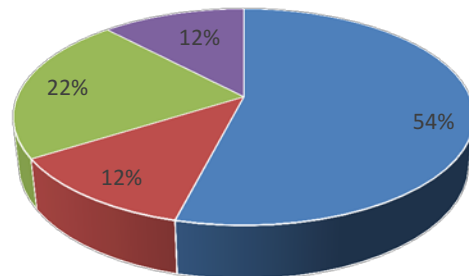
■ siempre ■ ocasionalmente ■ frecuentemente ■ nunca

### Comunicación



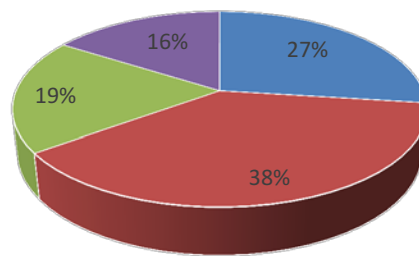
■ siempre ■ ocasionalmente ■ frecuentemente ■ nunca

Predisposicion para el trabajo colaborativo



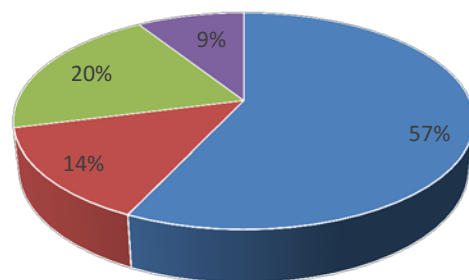
■ siempre ■ ocasionalmente ■ frecuentemente ■ nunca

Grado de creatividad



■ siempre ■ ocasionalmente ■ frecuentemente ■ nunca

Resolucion autonoma de situaciones



■ siempre ■ ocasionalmente ■ frecuentemente ■ nunca

## CONCLUSIONES

Con la ejecución de este trabajo, quedo demostrado que el uso de la estrategia de ABP (Aprendizaje basado en problemas) en el contexto del aula en la asignatura Bioquímica estomatológica optimizo el desempeño global del alumnado a través de situaciones que favorecieron la comprensión, la interacción grupal, favoreció la integración de los contenidos disciplinares y la resolución autónoma de situaciones específicas.

Los resultados obtenidos con la aplicación de esta metodología nos indicaron que el mayor porcentaje de los alumnos lograron desarrollar actitudes valores, formas de expresión, habilidades y destrezas que contribuyeron a elevar el rendimiento académico y la integración de los conocimientos adquiridos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

*Araujo, V.F., Sastre (2008). "El aprendizaje basado en problemáticas. Una nueva Perspectiva de la enseñanza en la universidad". Barcelona: Gedisa.*

*Benito, A., Cruz, A. (2005). "Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio europeo de educación superior". Madrid: Ed. Narcea.*

*Díaz, M .de M. (2006). "Metodologías para optimizar el aprendizaje, segundo objetivo del espacio europeo de educación superior". Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 20 (3) ,71-91.*

*Escalona Orcao, A. y Loscertales Palomar, B. (2009). "Actividades para la enseñanza de competencias genéricas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior". Colección textos Docentes. Nº110. Zaragoza: Prensas Universitarias.*

*Fernández March, A. (2006). "Metodologías activas para la formación de competencias". Educativo siglo XXI, Vol.24. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152>*

*Prieto, L. (2006). "Aprendizaje activo en el aula universitaria basado en problemas".*

*Misceláneas Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Vol. 64. N° 24, 173 -196.*

*Sánchez, S. y Ramis, F. (2004). "Aprendizaje significativo basado en problemas". Revista Horizontes Educativos, Vol. 9, 110 -111.*

## El aula taller como espacio para el desarrollo de estrategias que faciliten el aprendizaje significativo en Histología.

- ❖ ANSELMINO, CRISTINA | anselce@yahoo.com.ar
- ❖ VISKOVIC, CRISTINA | crisviskovic@gmail.com
- ❖ PÉREZ, DIEGO | darnaudfernand@gamil.com
- ❖ OGAS, CINTIA | cintiaogas1983@gmail.com
- ❖ GUZMÁN, MARÍA PÍA | mpia.guzman.2@gmail.com

FOUNLP. Argentina.

### RESUMEN

La histología y la embriología son disciplinas visuales cuyo estudio requiere la combinación de la observación y el razonamiento. La observación al microscopio óptico es la práctica a través de la cual se presenta al estudiante la estructura a reconocer e interpretar. Esa interpretación, muchas veces se ve dificultada por la imposibilidad de lograr entender la relación entre lo macroscópico y lo microscópico.

Para favorecer la comprensión de esta relación por parte de los estudiantes, diseñamos una estrategia para ser desarrollada en el ámbito del aula taller en el que se desarrollan las clases de histología y embriología en la Facultad de Odontología de la UNLP.

En este trabajo relatamos la experiencia llevada a cabo en el año 2017 en el curso I de la asignatura al desarrollar el tema tejido óseo. Los estudiantes realizaron su propia preparación histológica del tejido con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo.

**PALABRAS CLAVE:** Aula Taller, Histología, Aprendizaje Significativo, Microscopio.



## INTRODUCCIÓN

En el programa de la asignatura Histología y Embriología de la Facultad de Odontología de la UNLP se presenta a la Histología como una disciplina visual que requiere para su estudio de la combinación de la observación y el razonamiento. Y expone que: Una de las principales dificultades que presentan los alumnos es articular significativamente los conceptos teóricos con la visualización de imágenes al microscopio.

Para el desarrollo de las clases en la asignatura los encuentros semanales de tres horas se organizan en dos momentos diferentes.

El primer momento consiste en una clase teórica donde se exponen los conceptos considerados fundamentales sobre el tema de la unidad correspondiente, pretendiendo establecer una relación dialógica entre el docente y los estudiantes buscando que el modelo de enseñanza no sea únicamente el de la narrativa. Para favorecer la participación de los estudiantes se proporciona toda la información con anterioridad ya sea a través de la plataforma Moodle o mediante la aplicación HISTOFOLP para dispositivos móviles desarrollada por la asignatura.

El segundo momento consiste en propiciar la integración entre la teoría y la práctica mediante la modalidad de aula taller en donde los estudiantes integran la información recibida resolviendo problemas, desarrollando guías de trabajos prácticos y reconociendo estructuras al microscopio óptico con el fin de alcanzar el diagnóstico histológico de los preparados presentados. Una de las dificultades más evidentes en los estudiantes de primer año es el reconocimiento de estructuras durante la observación de preparados con el microscopio óptico. Si bien los docentes acompañan y guían la interpretación del preparado con imágenes a través de la proyección de diapositivas o mediante el trabajo con atlas, el pasaje hacia la observación directa recorriendo el preparado para su interpretación es una tarea que insume mucho esfuerzo y suele pasar que al final del cuatrimestre no se logra en su totalidad.

Esto en parte se debe a la imposibilidad de entender la relación entre el nivel macroscópico del órgano que fue preparado con lo que se está viendo microscópicamente, aun habiendo estudiado en forma teórica las técnicas de preparación histológica.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Buscando organizar una enseñanza volcada hacia la comprensión, el significado y el placer de aprender (Moreira 2017) nos propusimos diseñar una estrategia de aprendizaje innovadora para nuestra asignatura que propicie el aprendizaje significativo en el espacio del Aula Taller.

Dado que dentro de las actividades del taller se incluye la utilización de los microscopios ópticos que se encuentran en el laboratorio de microscopia de la facultad se pensó en la posibilidad de que los estudiantes pudieran realizar su propio preparado histológico para después observarlo.

Unificamos el criterio acerca de las características que debería tener dicha estrategia tomando lo enunciado por Díaz Barriga y Hernández (2003) quienes adjudican a las estrategias de aprendizaje las siguientes características:

- Son procedimientos o secuencias de acciones.
- Son actividades conscientes y voluntarias.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y / o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas.

A partir de la definición de Marco Antonio Moreira (2017:2) que dice que: Aprendizaje significativo es la adquisición de nuevos conocimientos con significado, comprensión, criticidad y posibilidades de usar esos conocimientos en explicaciones, argumentaciones y solución de situaciones problema, incluso nuevas situaciones ,es que buscamos además con nuestro diseño poner en práctica el desarrollo de habilidades de destreza manual, de representación gráfica, de descripción y el seguimiento consciente de los pasos de un protocolo para desarrollar una técnica.

En la modalidad taller los docentes y los alumnos desafían en conjunto problemas específicos, desarrollando roles diferentes que les permiten aprender haciendo, reflexionando sobre la práctica e integrando conocimientos.

Chrobak (2017) enuncia que para llegar a ser buenos pensadores críticos, debemos poder relacionar las teorías con las prácticas y justamente, lo que el taller propicia es la relación teoría- práctica.

Desde una visión epistemológica en contraposición a las formas o maneras tradicionales de la educación el taller se propone:

1. Realizar una integración teórico - práctica en el proceso de aprendizaje.
2. Buscar un aprendizaje integral y no sólo cognitivo, aportando experiencias desde lo actitudinal y emocional.
3. Promover la creatividad y el conocimiento colectivos a través del trabajo grupal.
4. Promover la adquisición del conocimiento a través de un proceso de acción y reflexión.

Relataremos aquí la experiencia diseñada y puesta en práctica durante el desarrollo del curso I de la asignatura en el año 2017, para la unidad 2 de la asignatura correspondiente a Tejidos en el apartado de Tejido Óseo.

Se propuso a los estudiantes realizar su propio preparado de tejido óseo por desgaste, a partir del cual deberían preguntarse acerca las estructuras que podrían reconocer y describir entre aquellas que habían sido descritas en la parte teórica.

La confección de preparados histológicos es una tarea realizada por técnicos especializados siendo una práctica muy distante de la práctica odontológica corriente. Observando la necesidad, como docentes, de oficiar de mediadores entre un conocimiento altamente especializado proveniente de un campo académico profesional y el sujeto en formación (Lucarelli 2004), se buscó simplificar y adaptar la técnica de manera tal que los estudiantes pudieran vivenciar y valorar el procedimiento llevado a cabo por el personal de apoyo a nuestra tarea. Los estudiantes debieron poner en práctica una técnica respetando sus pasos, valorando la importancia de cada uno de ellos y adoptando una actitud bioética frente al material biológico utilizado.

Un grupo de ayudantes desarrolló una presentación explicativa con esquemas y mapas conceptuales a modo de organizador previo con los pasos de la técnica para realizar la preparación la cual fue subida a la plataforma Moodle y a la aplicación para celulares con anterioridad a la clase.

Se organizaron grupos de trabajo de no más de cuatro alumnos y se les solicitó una serie de materiales para el desarrollo del taller (Compresas, guantes, barbijo, gafas protectoras, piedra de afilar, lijas al agua, recipiente plástico). El material específico fue provisto por la asignatura (porta y cubreobjetos, bálsamo de Canadá y los trozos pequeños de hueso seco bovino que debían desgastar).

Cada integrante del grupo debió obtener como producto final su propio preparado en base al cual realizaron el diagnóstico histológico consistente en la descripción de las estructuras observadas al microscopio óptico con diferentes aumentos.

La puesta en práctica de la experiencia permitió el desarrollo progresivo del aprendizaje por medio de los principios facilitadores enunciados por Ausubel como son la diferenciación progresiva, la reconciliación integradora, la organización secuencial y la consolidación (Moreira 2005).

La diferenciación progresiva se llevó a cabo a través de la recuperación de los conceptos estudiados sobre la preparación histológica de tejidos mineralizados debiendo los estudiantes discernir la posibilidad de realizar la técnica por desgaste o por descalcificación justificando su elección.

Una vez elegida la técnica (que sería por desgaste) la reconciliación integradora se logró durante el proceso de confección del preparado llevando a la práctica lo visto teóricamente. Se presentaron dificultades durante el proceso frente a los cuales se debieron encontrar soluciones recurriendo a la teoría, por ejemplo al comparar lo observado en sus preparaciones con las imágenes presentadas durante el desarrollo teórico y en el organizador previo.

La organización secuencial de los contenidos fue llevada a cabo a través de la observación del preparado y el reconocimiento de las diferentes estructuras que conforman histológicamente el tejido óseo con diferentes aumentos pudiendo así apreciar los distintos niveles de observación.

Observar y describir las diferencias entre hueso esponjoso y compacto y entre hueso compacto trabecular y haversiano formaron parte de la consolidación del proceso de aprendizaje.

La secuencia de actividades propuesta fue la siguiente:

## **1º MOMENTO**

### **Adquisición de los conocimientos teóricos acerca de la técnica a desarrollar:**

Esto se llevó a cabo por medio de bibliografía aportada por los docentes y la exposición de la presentación propuesta como organizador previo. Se trabajó en grupos pequeños donde se propició la discusión acerca de las posibilidades de estudio del tejido óseo como tejido compuesto por dos fases: una orgánica y otra inorgánica. Elección y profundización sobre la técnica elegida y las posibilidades de observación de estructuras que la técnica nos brindaría.

## **2º MOMENTO**

Desarrollo de la técnica de preparación de hueso seco por desgaste siguiendo los pasos del protocolo propuesto (diseñado por los docentes en forma simplificada). Así cada estudiante desgastó su propio trozo de tejido óseo hasta obtener el espesor necesario que permitiera su observación al microscopio óptico. Durante el procedimiento de desgaste debieron acudir en varias oportunidades al microscopio para constatar si el espesor era el correcto o no y si la técnica se estaba desarrollando en la forma correcta.

Una vez terminado el desgaste y pulido se limpiaron y secaron las piezas obtenidas y se procedió al montaje final asistidos por el personal docente con la intención de evitar que en este paso se arruinara el trabajo realizado.

Se identificó cada preparado con el nombre del alumno.

## **3º MOMENTO**

En el laboratorio de microscopía cada estudiante realizó la observación de su preparado al microscopio óptico, recorriéndolo en su totalidad y modificando los aumentos. Se solicitó una descripción de lo observado en forma escrita y la representación gráfica de lo observaban con el objetivo de menor aumento.

En base a las posibilidades existentes en cada grupo, el docente organizó la toma de fotografías con los teléfonos celulares de los estudiantes en cada grupo de manera de poder comparar imágenes con distintas magnificaciones, comparar estructuras, y comparar calidad de preparados interpretando los artificios de técnica detectadas en las preparaciones.

Las fotografías y los preparados pasaron a formar parte de un banco de imágenes y preparados de la asignatura con el fin de poder ser utilizados en otras oportunidades para desarrollar clases o bien como material didáctico en proyectos de extensión.

## **CONCLUSIONES**

Lo relatado hasta aquí formó parte de la puesta en práctica de la estrategia que, como primera experiencia, consideramos fue satisfactoria pues involucró a todo el personal de la asignatura cada uno con una función específica. Para esto se organizaron grupos en base a los horarios de trabajo de cada docente de manera tal que quedaran cubiertas todas las comisiones en todos los horarios. Resultó una experiencia fructífera desde el punto de vista de la organización y consolidación grupal de los docentes de la asignatura.

En cuanto a los resultados obtenidos con respecto al aprendizaje de los alumnos observamos que trabajaron en forma satisfactoria, con entusiasmo, utilizando todos los recursos que les propusimos, preocupados para obtener un buen producto final.

A partir del trabajo de reflexión que realizamos los docentes sobre esta práctica consideramos que debíamos desarrollar un instrumento de evaluación unificado, con pautas precisas sobre qué y cómo evaluar.

Presentamos a continuación la idea de evaluación sobre la que estamos trabajando para implementar la misma estrategia en el ciclo lectivo 2018.

## **EVALUACIÓN**

La evaluación debe buscar evidencias del aprendizaje, debe incluir aspectos formativos y recursivos (Moreira, 2017)

Teniendo en cuenta las características de nuestra profesión y la intención de nuestra estrategia de aprendizaje en la que buscamos integrar la teoría y la práctica para propiciar la reflexión en la acción consideramos apropiada la propuesta de realizar la evaluación por competencias.

Perrenoud (citado por Cappelletti, 2010) expresa que las competencias suponen movilización de recursos cognitivos frente a situaciones prácticas.

Sin llegar a desarrollar un verdadero formato ECOE (evaluación clínica objetiva estructurada), tomamos la pirámide de Miller que se presenta como la justificación de este examen y que describe cuatro niveles de evaluación:

1. **Saber:** en el que se valoran sobre todo los conocimientos teóricos y prácticos.
2. **Saber cómo:** en el que además se comprende cómo se interrelacionan e integran los conocimientos en una situación concreta.
3. **Demostrar como:** en el que se valoran también habilidades y donde el evaluado ha de aplicar competencias que se poseen a una situación similar a la realidad.
4. **Hacer:** en este nivel se evalúa el desempeño real de la práctica profesional. (Cappelletti, 2010:192)

Basándonos en este formato pero adaptándolo a la situación particular de nuestra estrategia definimos las distintas estaciones en las cuales el estudiante sería evaluado.

Las estaciones son los espacios por los que los examinados pasan y dónde se los evalúa en base a las situaciones o problemas que deben resolver.

En nuestro diseño consideramos cada momento del desarrollo de la secuencia como una estación donde se evaluarán las distintas competencias. El registro de la evaluación se llevará a cabo mediante una lista de cotejo que se diseñó en forma específica y que contiene los aspectos importantes de las competencias a evaluar.

En la lista de cotejo se considerarán los conocimientos, procedimientos y actitudes que el estudiante deberá lograr y en ella el docente registrará los logros tanto individuales como grupales.

No se evaluará la calidad del preparado como producto final pero sí se propiciará la reflexión a partir de la autoevaluación y la evaluación por pares, buscando determinar si la calidad del

preparado podría estar influenciada por algunas de las dificultades que tuvieron ya sea en cuanto a los conocimientos, los procedimientos o las actitudes durante el desarrollo de las actividades.

**Modelo de lista de cotejo para cada una de las estaciones:**

<b>Primera estación: Desarrollo teórico</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Aportó conocimiento teórico		
Relacionó e integró contenidos		
Demostró conocer y justificar los pasos de la técnica		
Resolvió los problemas planteados		

<b>Segunda estación: Desarrollo práctico de la técnica</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Demostró conocimiento teórico		
Integró la teoría con la práctica		
Supo cómo realizar los pasos de la técnica		
Pudo completar la preparación histológica en forma satisfactoria superando las dificultades		

<b>Tercera estación: Observación al microscopio y reconocimiento de estructuras</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Aplicó la teoría para observar el preparado		
Supo utilizar correctamente el microscopio		
Pudo reconocer las estructuras existentes		
Pudo resolver las actividades solicitadas		

Por otra parte se le pedirá a cada alumno que, en forma anónima y voluntaria, responda un cuestionario con la intención de evaluar le estrategia desarrollada.

**Modelo de cuestionario que se entrega a los estudiantes para la evaluación de la estrategia:**

- *¿Consideras que tus conocimientos teóricos fueron suficientes para resolver las actividades que se desarrollaron?*

Si tu respuesta fue NO por favor indica en cuales de estos contenidos te faltó conocimientos:



- Microscopia
  - Técnica histológica
  - Tejido óseo
- 
- *¿Consideras que al finalizar la actividad tus conocimientos acerca de la estructura histológica del tejido óseo se vieron enriquecidos?*
  - *¿Consideras que la posibilidad de haber realizado el preparado te ayudó a comprender la organización histológica del tejido óseo?*
  - *¿Consideras que la actividad fue compleja?*

Por favor, te pedimos que a continuación nos expreses tu opinión con respecto a la dinámica que tuvo hoy la clase en el aula taller, las dificultades que se te presentaron y tu valoración negativa o positiva al respecto.

Muchas gracias.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Cappelletti, G. (2010). "La evaluación por competencias". En Anijovich, R (comp.) La Evaluación Significativa. Buenos Aires: Paidós.*

*Chrobak, R. (2017). "El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico". Archivos de Ciencias de la Educación, 11 (12), e031. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8292/pr.8292.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8292/pr.8292.pdf)*

*Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2003). "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista". (2ª. Edic.) México: McGraw Hill (pág.231-267).*

*Lucarelli, E. (2004). "Las innovaciones en la enseñanza. ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?" Conferencia presentada en las 3º Jornadas de Innovaciones Pedagógicas en el aula Universitaria. Junio 2004. Universidad Nacional del Sur.*

*Moreira, M. A. (2005). "Aprendizaje Significativo Crítico". Porto Alegre. Disponible en: [http://www.fbioyf.unr.edu.ar/evirtual/pluginfile.php/131373/mod\\_resource/content/1/apsigc\\_ritesp.pdf](http://www.fbioyf.unr.edu.ar/evirtual/pluginfile.php/131373/mod_resource/content/1/apsigc_ritesp.pdf) Consultado: 10/03/2018.*

*Moreira, M. (2017). "Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la Enseñanza". Archivos de Ciencias de la Educación, 11 (12), e29. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf)*

## Desarrollo de estrategias del Curso de Biofísica para favorecer la retención de los estudiantes de primer año

- ❖ **AMASINO, ANA JULIA** | aamasino@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **FERNÁNDEZ BLANCO, MARIANA** | fernandezblancomariana@gmail.com
- ❖ **LAPORTE, GLADYS** | gladysmlaporte@gmail.com
- ❖ **COLL CÁRDENAS, FERNANDA** | fcollcardenas@fcv.unlp.edu.ar

**Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP. Argentina.**

### RESUMEN

Ingresar al ámbito universitario suele resultar para los estudiantes un proceso complejo ya que implica adaptarse a un sistema al que no se encuentran acostumbrados, con normas y hábitos diferentes a los conocidos previamente. Frente a las dificultades que pueden plantearse para adaptarse a esta nueva cultura, es importante que se genere una adecuada interacción entre docentes y alumnos desde los inicios de la carrera.

El alto nivel de ausentismo y la falta de motivación son rasgos característicos de una realidad a la que nos enfrentamos día a día. Es importante orientar desde el comienzo de la carrera los contenidos de materias tradicionalmente duras, como es el caso de la Biofísica, a un terreno más cercano a su aplicación práctica, para despertar el interés del estudiante y evitar así, la deserción. En este marco y teniendo en cuenta que las nuevas generaciones utilizan las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) en forma cotidiana, resulta interesante aplicarlas con el fin de formar puentes entre ellas y las enseñanzas educativas (Amasino et al, 2016, p. 20), facilitando el acceso a los contenidos y fomentando la comunicación entre los actores.

El objetivo del presente trabajo fue revisar las distintas alternativas ofrecidas durante el período 2016-2017, con el fin de mejorar la aceptación de la materia y en consecuencia favorecer la retención de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Adaptación, Retención, Estudiantes, Motivación, Tics.

## INTRODUCCIÓN

Ingresar al ámbito universitario suele resultar para los estudiantes un proceso complejo ya que implica adaptarse a un sistema al que no se encuentran acostumbrados, con normas y hábitos diferentes a los conocidos previamente. Frente a las dificultades que pueden plantearse para adaptarse a esta nueva cultura, es importante que se genere una adecuada interacción entre docentes y alumnos desde los inicios de la carrera. Según Carlino (2005, p. 91), dar la bienvenida implica estar dispuestos a compartir la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares y combatir el sentimiento de exclusión. El alto nivel de ausentismo y la falta de motivación son rasgos característicos de una realidad a la que nos enfrentamos día a día. Este problema provoca la necesidad de replantearnos la forma de hacer las cosas en nuestra labor como docentes universitarios (García Rodríguez y Álvarez Álvarez, 2007, p. 89). Actualmente, para abordar esta problemática, se busca que las clases rescaten las motivaciones, los conocimientos previos, los intereses y las experiencias de los estudiantes para facilitar el desarrollo de capacidades requeridas en el primer año universitario (Souto, 2011). Es importante orientar desde el comienzo de la carrera los contenidos de materias tradicionalmente duras, como es el caso de la Biofísica, a un terreno más cercano a su aplicación práctica, para despertar el interés del estudiante y evitar así, la deserción.

En este marco y teniendo en cuenta que las nuevas generaciones utilizan las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) en forma cotidiana, resulta interesante aplicarlas con el fin de formar puentes entre ellas y las enseñanzas educativas (Amasino et al, 2016, p. 20), facilitando el acceso a los contenidos y fomentando la comunicación entre los actores.

El objetivo del presente trabajo fue revisar las distintas alternativas ofrecidas durante el período 2016-2017, con el fin de mejorar la aceptación de la materia y en consecuencia favorecer la retención de los estudiantes.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el segundo cuatrimestre de 2011 se modificó la asignatura denominada Introducción a la Biofísica de la Carrera de Ciencias Veterinarias de la UNLP, que consistía anteriormente en el dictado de una materia más rígida, con fórmulas físico-matemáticas difíciles de aprender y de poca aplicación en medicina veterinaria. Durante esos años se observó un alto porcentaje de abandono y un elevado número de desaprobados, lo cual motivó el cambio de modalidad en el dictado del curso, orientándolo más hacia el campo de la fisiología veterinaria. De esta forma, se buscó incentivar a los estudiantes en el aprendizaje de conceptos que serían aplicados en su futura profesión.

Fue así como modificamos la currícula adaptándola a las necesidades del futuro profesional, dando origen al Curso de Biofísica. Para abordar los temas de la materia, en cada actividad se dictó una introducción teórica del tema y luego, la resolución de actividades prácticas a partir de experiencias sencillas, cotidianas, para lograr un mayor entendimiento. También se realizó la lectura de textos donde se demostró la aplicación en veterinaria del tema del día, con el fin de conseguir una mayor integración y comprensión de los contenidos, la realización de ejercicios matemáticos fundamentados en ejemplos típicos biológicos o de la clínica diaria y finalmente como corolario del tema, la resolución de un cuestionario basado en problemas.

Para aprobar el Curso se requirió el 75% de asistencia a las actividades presenciales obligatorias (A.P.O.), con dos evaluaciones parciales con calificación de 4 en cada parcial. Además se podía promocionar mediante la obtención de un promedio de 7 puntos o más. Los alumnos que no promocionaban rendían una Evaluación Final Integradora (EFI).

A nivel institucional, en todas las materias del primer cuatrimestre de primer año, se implementó la posibilidad de que los ingresantes sumaran entre 0.5 a 1 punto a su nota final si aprobaban la evaluación del Módulo correspondiente del Curso de Inserción a la Vida Universitaria. De esa forma, se buscó favorecer la retención de alumnos en los cursos de primer año y la promoción de los mismos.

Como complemento a las clases presenciales y buscando que los estudiantes asistieran a cada clase conociendo los temas a tratar, se utilizó la plataforma virtual de la Facultad de Ciencias Veterinarias para subir, una semana antes de cada APO, las presentaciones PowerPoint de las

clases y las guías de Trabajos Prácticos. De esa manera se podía leer, descargar e incluso imprimir el material como base para tomar apuntes y resolver los ejercicios. También este medio se utilizó para brindar información sobre el cronograma del curso, horarios de atención y exámenes parciales, como si se tratara de un transparente virtual.

Pero, a pesar de tener toda la información y material disponibles, se vio que los alumnos no accedían a la plataforma de la manera esperada. Fue por este motivo que en el año 2016, se creó un grupo cerrado de Facebook denominado Biofísicacursada2016.unlp, al cual los alumnos podían unirse enviando una solicitud que posteriormente era aceptada por el moderador del grupo. El objetivo del mismo fue que funcionara como herramienta complementaria a las clases presenciales, acercando docentes y estudiantes a través de un medio utilizado habitualmente por todos. La información a la que accedían era la misma que se subía al Aula Virtual, pero incluyéndose también videos de YouTube, artículos acordes a la temática, y otras explicaciones intentando brindar más información académica complementaria. Además, se le dio a esta red social aplicación para brindar información de tipo administrativa, como lugar y horario de las clases, fecha de parciales, resultados de los mismos, etc. y como medio de intercambio entre los docentes y los alumnos a través de publicaciones y mensajes privados. Al contar con un administrador se lograba regular el ingreso de los miembros al grupo y los contenidos publicados en el mismo, resultando un medio que presentó un buen nivel de seguridad.

Al finalizar el Curso se realizó una encuesta voluntaria y anónima, con el objeto de conocer qué opinaban los estudiantes acerca del funcionamiento del grupo.

Ante los buenos resultados observados durante el año 2016, se creó Biofísica cursada 2017, otro grupo cuya forma de adhesión era idéntica a la del año anterior y fue utilizado, también, con los mismos fines. El mismo tipo de encuesta se realizó al finalizar el curso.

## RESULTADOS

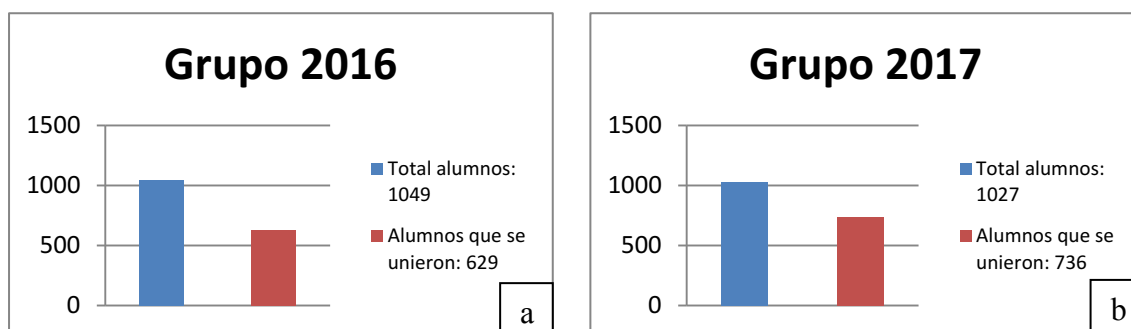
En 2016, se inscribieron para cursar Biofísica, 1049 alumnos, de los cuales 675 (64.35%) eran ingresantes y 374 (el 35.65% restante), recursantes del año anterior. De este total, lograron promocionar la materia, 114 estudiantes (10.87%); 282 (26.88%), la aprobaron sin

promocionar, mientras que 466 (44.42%) desaprobaron y 187 (17.82%) abandonaron la cursada por diferentes causas. Si comparamos entre ingresantes y recursantes, la cantidad de estudiantes que promocionaron la materia, en el primero de los casos fue 5 veces superior, con un total de 95 con respecto al número de recursantes promovidos que resultó ser de 19.

Durante el primer cuatrimestre de 2017 en tanto, se inscribieron 1027 alumnos, de los cuales 657 (63.97%) fueron ingresantes y 370 (36.03%) recursantes de años anteriores. La cantidad de promovidos en este caso fue de 96 (9.35%), aprobaron la materia sin promocionar 213 (20.74%), desaprobaron 416 (40.5%) y los que abandonaron la cursada, fueron 302 (29.4%). En cuanto a la promoción, se observó prácticamente la misma diferencia, el total de ingresantes promovidos fue 4.65 veces superior al de los recursantes (79 ingresantes y 17 recursantes).

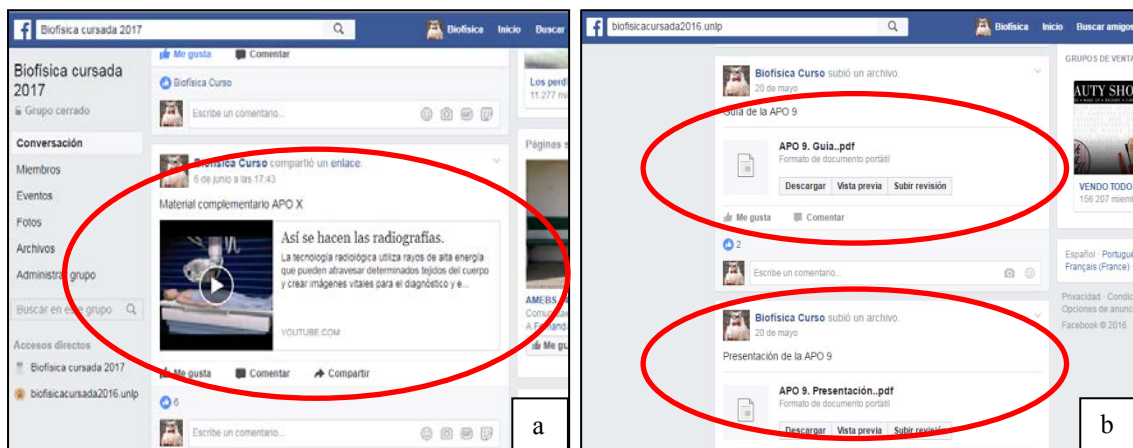
En relación a estos resultados, si consideramos la cantidad de alumnos que cumplieron con los requisitos de asistencia (862 en 2016 y 725, en 2017), podemos resaltar que en ambos años el porcentaje de estudiantes que aprobó la cursada (con o sin promoción) fue similar (cerca del 45% en ambos casos). Sin embargo el porcentaje de estudiantes ingresantes que promovieron la materia fue muy superior (83%) con respecto a los recursantes. Esto se debió, en algunos casos, a que la nota de promoción fue alcanzada por la implementación a nivel institucional del puntaje adicional por aprobación de la evaluación del Curso de inserción. Si bien en ambos años la cantidad de inscriptos iniciales fue semejante (1049-1027), en el año 2017, se observó una mayor deserción con una diferencia de 115 alumnos entre ambos años (187-302).

En relación al uso de las redes sociales, el gráfico 1 muestra los resultados de la cantidad de estudiantes que se unieron a los grupos cerrados durante los años 2016 y 2017.



**Gráfico 1: a) Alumnos que se unieron a Biofísicacursada2016.unlp; b) Alumnos que se unieron a Biofísica cursada 2017**

Podemos observar que durante el año 2016, el 59.9% se unió al grupo, mientras que al año siguiente la adhesión fue mayor, contando con un 71,6%. Esta diferencia se debió principalmente a que en el año 2017 el grupo se creó durante el Curso de inserción (febrero de 2017), mientras que el año anterior se implementó cuando el Curso de Biofísica ya había dado comienzo (abril de 2016). Los usos que tuvo esta red social fueron para consultas referentes a los temas de clase y sobre la resolución de las guías de trabajos prácticos e información relativa a lugar y horario de las cursadas y de los parciales, además de horarios de atención en la cátedra. Cabe destacar la interacción que se generó entre docentes y estudiantes y entre pares, ya que muchas preguntas fueron respondidas entre los propios compañeros. La Figura 1 muestra algunas capturas de pantalla del material subido a los Grupos de Facebook de ambos años, donde se pueden apreciar algunas aplicaciones del mismo.



**Figura 1: a) Material complementario compartido en el grupo 2017; b) Material complementario compartido en el grupo 2016.**

La encuesta presentada al finalizar el Curso, se observa en la Figura 2. La misma fue respondida por un 10 % de los participantes, debido fundamentalmente a su carácter voluntario.



Encuesta grupo de Facebook:

1- ¿Utilizaste el grupo de Facebook biofísica cursada 2016.unlp? ¿Con qué finalidad?

2- ¿Qué aspectos positivos le encontraste al uso del grupo?

3- ¿Qué aspectos negativos le encontraste al uso del grupo?

4- ¿Pudimos resolver tus dudas?

5- ¿Te resultó más accesible que el apoyo haya sido en forma virtual?

6- ¿Algún otro comentario?

Muchas gracias.

**Figura 2: Modelo de encuesta utilizado en el año 2016. El mismo tipo de encuesta fue utilizado durante el año 2017**

Analizando los resultados obtenidos a partir de dichas encuestas, se observó que el 100% de los encuestados había utilizado el Grupo de Facebook. Para obtener información de tipo académica lo utilizó el 49.05%, destacando la posibilidad de descargar material didáctico e interactuar con los profesores y con sus compañeros resolviendo dudas teóricas o ejercicios; un 1.88% lo utilizó únicamente para obtener información de tipo administrativa y el 49.07 % restante, obtuvo ambos tipos de información.

Como aspectos positivos, el 52.80% destacó la posibilidad de interactuar con los miembros del grupo para resolver todo tipo de dudas; a un 35.80% le resultó un medio cómodo y rápido de consulta a distancia y al 11.32% restante, le resultó muy útil el material complementario sobre los temas dictados.

Un total de 90.56% de los encuestados no encontró aspectos negativos en el uso del grupo; el 7.54% mencionó dos aspectos negativos: que en el grupo no se subieran las notas (lo que finalmente se implementó en 2017) y la falta de más ejercicios complementarios y un 1.88% no respondió a la pregunta.

El 94.33% afirmó que sus dudas fueron evacuadas por este medio, un 3.77% dijo no haber tenido dudas y un 1.88% no respondió la consigna.

El 94.33% afirmó que les resultaba más accesible el apoyo virtual, sobre todo para quienes vivían lejos o no disponían de tiempo suficiente para consultar en forma presencial. Al 3.77% le resultó igual de útil que si asistía en persona a la Facultad y el 1.88% restante manifestó su preferencia por la consulta de tipo presencial, aunque igualmente destacó la importancia de la red como complemento a la misma.

## CONCLUSIONES

Analizando los datos anteriormente expuestos, podemos concluir que dentro de los cambios implementados en la materia, la inclusión de herramientas tecnológicas, tales como las redes sociales (Facebook) y la implementación de puntaje adicional para los ingresantes han resultado beneficiosos para mejorar la promoción del curso. El nivel de interacción alcanzado, no sólo con los docentes, sino entre pares, generó un interesante y productivo ámbito de intercambio de conocimientos. Se logró, además, un mayor grado de aceptación de la materia al orientar los contenidos hacia la medicina veterinaria.

Con el afán de seguir mejorando continuamos buscando herramientas y métodos de motivación, con el fin primordial de educar, brindar nuestros conocimientos y favorecer la retención de nuestros estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

*Amasino, A. J., Fernández Blanco, M., Coll Cárdenas, F. (2016). "Uso de las redes sociales y las tics como herramientas complementarias para mejorar el acercamiento de los alumnos a los cursos de primer año". En A. Perez Carrera, M. Córdoba y M. Miguez (Ed.), Desafíos y*

*experiencias en la enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Vol 1, Experiencias en el aula, trabajos a campo, consultorios (pp. 20-23). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad de Buenos Aires. Archivo Digital: descarga y online <http://www.fvet.uba.ar/archivos/ceca-archivos/CECA-Vol-1-Exp-en-el-aula.pdf>*

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

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

*Souto, M. (2011). "La noción de dispositivo en la formación universitaria: revisitando la noción". Revista Educacao. Universidad Federal de Santa María, Brasil.*

## Experiencia de intervención pedagógica con alumnos de la cursada “contrasemestre” de Administración I- 2017 de la FCE

- ❖ GREVELLONE, MARIANA | mariana.gravellone@econo.unlp.edu.ar
- ❖ ROCCA, MARÍA AGUSTINA | agustina.rocca@econo.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas, Argentina.

### RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo describir la experiencia de intervención que desde la Unidad Pedagógica (en adelante UP) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (U.N.L.P) se llevó a cabo con alumnos de la cursada dictada en “contrasemestre” de Administración I, durante el segundo semestre del año 2017.

Esta cursada, que surge como primera experiencia para la comunidad académica, estuvo destinada a alumnos que habiendo cursado las materias propedéuticas durante el primer semestre (Contabilidad Superior I, Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina y Administración I), no aprobaron Administración I en el recuperatorio general y tuvieron aprobadas al menos una de las restantes materias propedéuticas.

La docente a cargo de la comisión donde se realizó la intervención en cuestión, se contactó oportunamente con la UP en pos de definir y diseñar una serie de ejes temáticos para trabajar con los alumnos, partiendo de un “diagnóstico situacional” del aula que priorizara las necesidades de los mismos.

Motivo por el cual, y atendiendo a la particularidad que los alumnos ya habían transitado por la experiencia de cursada de la materia, diseñamos conjuntamente un “plan de intervención” cuyos ejes dieran respuesta a las necesidades que manifestara el grupo de alumnos de la cursada contrasemestre.

En el presente trabajo, describiremos y puntualizaremos la construcción y diseño de intervención, haciendo hincapié en los ejes escogidos para el grupo de alumnos de referencia.

**PALABRAS CLAVE:** Intervención Psicopedagógica, Aprendizaje Colaborativo, Comprensión Lectora-Herramientas de Estudio, Necesidades Educativas.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo describir la experiencia de intervención que desde la Unidad Pedagógica (en adelante UP) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata (U.N.L.P) se llevó a cabo con alumnos de la cursada dictada en “contrasemestre” para alumnos de Administración I, durante el segundo semestre del año 2017. Esta cursada estuvo destinada a alumnos que habiendo cursado las materias propedéuticas durante el primer semestre (Contabilidad Superior I, Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina y Administración I), no aprobaron Administración I en el recuperatorio general y tuvieron aprobadas al menos una de las restantes materias propedéuticas.

Tal como se establece, el dictado de la asignatura Administración I (Introducción a la Administración y al Estudio de las Organizaciones), ha sido aprobado por el Consejo Directivo de la FCE UNLP atendiendo las siguientes condiciones (análogas a la Ordenanza N°97):

- Tengan aprobada al menos una de las siguientes asignaturas: “Introducción a la Economía y Estructura Económica Argentina” y/o “Contabilidad Superior I”, y
- hayan rendido y desaprobado el Recuperatorio General de la asignatura “Administración I (Introducción a la Administración y al Estudio de las Organizaciones)”.

La docente a cargo de la comisión, quien asimismo participa del taller optativo para ingresantes “LEA” (Leer, estudiar y aprender) dictado por docentes de la UP, se contactó oportunamente en pos de definir y diseñar una serie de ejes temáticos para trabajar con los

alumnos en cuestión, partiendo de un “diagnóstico situacional” del aula que priorizara las necesidades educativas de los mismos.

Por tanto y atendiendo a la particularidad que los alumnos ya habían transitado por la experiencia de cursada de la materia, partimos de ciertos ejes sobre los cuales realizamos la experiencia:

- Técnicas de estudio: mapas conceptuales;
- Evaluación y expresión escrita;
- Herramientas para el relevamiento de información;
- Evaluación y expresión oral.

A continuación, describiremos y puntualizaremos la construcción y diseño de intervención, haciendo hincapié en los ejes escogidos para el grupo de alumnos de referencia.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Ante el pedido de la docente, y luego de haber planteado las necesidades que el grupo de alumnos de su comisión manifestara, se planificó un diseño de intervención ajustado al calendario de temas y programa de la materia. La modalidad se estructuró en cuatro encuentros de una hora de duración, en los que la UP se acercaría al aula a trabajar sobre ejes de intervención psicoeducativa en respuesta a las necesidades de los alumnos del grupo de referencia.

Para cada uno de los encuentros, se tomó como estrategia un PPT como soporte visual a través del cual se desarrollaba la clase, clarificando diferentes ejes y planteando una serie de actividades que posibilitaron intercalar la exposición de los temas con ejemplos o definiciones.

Tanto la docente a cargo de la comisión como el ayudante, participaban cuando lo creían conveniente aportando información de interés a los alumnos y/o favoreciendo la participación de los mismos.

Tal como se enunciara más arriba, los ejes sobre los cuales realizamos la experiencia que respondieron a lo que los alumnos manifestaron necesitar, fueron:

- Técnicas de estudio: mapas conceptuales;
- Evaluación y expresión escrita;
- Herramientas para el relevamiento de información;
- Evaluación y expresión oral.

En el primer encuentro, dado que los alumnos al haber atravesado una experiencia previa de cursada de la materia ya conocían las características de los textos académicos y de las estrategias para chequear la comprensión de los mismos, así como también del uso del programa de la materia como orientador de la lectura y el estudio; partimos de trabajar con las técnicas de estudio como herramientas de organización, procesamiento y sistematización de la información. Consideramos a la lectura como requisito fundamental en el proceso de aprendizaje, la cual se vuelve necesaria elaborar y organizar en pos de ayudar al momento en que sea necesario evocar dicha información.

Existen para favorecer dicha cuestión, una variedad de técnicas de estudio cuya funcionalidad y aplicación varía de acuerdo al propósito que se tenga para estudiar, así como también al tipo de información académica que se requiera sistematizar y procesar. En líneas generales, ello dependerá de la materia en cuestión, entre otras cosas.

Mediante las técnicas podemos organizar, sistematizar y procesar la información de los textos académicos; será a través de la lectura como seleccionaremos el tema del texto en cuestión, sus ideas principales, ideas secundarias y conceptos relevantes.

Luego, será fundamental ubicar esa información en alguna técnica, por ejemplo un mapa conceptual, ya que facilitará la comprensión de los contenidos, permitirá visualizar las relaciones entre los mismos, etc.

La lectura universitaria es una actividad que se va aprendiendo mediante la experiencia, y el recorrido de los alumnos por la trayectoria académica: el encuentro con nuevos materiales, libros, su acceso y disponibilidad, su lenguaje cambian en virtud a lo que los jóvenes venían leyendo en su educación secundaria.

A su vez con la influencia de la era tecnológica donde la información nos llega en un abrir y cerrar de ojos, hacer que los estudiantes dejen lo rápido e inmediato para detenerse en una

lectura profunda, con cantidades numerosas de textos, genera una brecha en la que se vuelve necesario trabajar.

Sabiendo que no existe un lector universal, sino uno situado en un contexto, los estudiantes ingresan a un nuevo universo textual que está vinculado con distintas disciplinas y campos de conocimiento y que se vehiculiza a través de la actividad de las cátedras y los programas de las materias. (Carli, 2012). Es por eso la importancia del docente como guía y facilitador de esas lecturas, que sea un mediador entre los autores y el conocimiento que se desea aprender, permitiéndoles a los estudiantes apropiarse de ese contenido y dándoles las estrategias particulares en ese primer año para que puedan luego de un tiempo ir “solos” desarrollándose como lectores expertos en un disciplina particular.

La lectura en la universidad implica el encuentro de los estudiantes con un mundo de textos habilitados por profesores que median en una nueva comprensión del mundo, lo cual requiere problematizar la relación con las carreras y los campos disciplinares, con sus modalidades y estilos. (Carli, 2012).

La sistematización de la lectura y el saber hacer un uso correcto de las herramientas de estudio, facilita una parte del proceso de aprendizaje que, por las experiencias de trabajos con estudiantes manifiestan esta etapa como bastante tediosa, que ya es copioso el material para estudiar y recordar.

En la experiencia de referencia, hicimos hincapié en el uso y construcción de mapas conceptuales, en tanto que posibilitan *“representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones, las cuales constan de dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica. En su forma más simple, un mapa conceptual constaría tan sólo de dos conceptos unidos por una palabra de enlace para formar una proposición”* (Novak, J, 1988).

Los mapas por su estructura contribuyen a focalizarse en la información más importante y establecer relaciones entre conceptos; evitan enredarnos en la redacción en el momento en que estamos haciendo un esfuerzo por organizar y retener la información y caer en la “tentación” de copiar sin comprender. De allí, la necesidad de enseñarles a los estudiantes esta técnica ya que les permite tener una noción global por ejemplo de un texto, poder visualizar todos los conceptos importantes y establecer las relaciones posibles (ocurre con frecuencia en



los exámenes, que ante preguntas para relacionar ideas o conceptos, los alumnos no logren esbozarlas y se limiten a dar la definición de manera aislada).

Haber comenzado por repasar estrategias para la comprensión de textos y técnicas de estudio, nos preparó para abordar en el segundo encuentro: evaluación y expresión escrita. Tal como podemos anticipar, los exámenes constituyen los momentos en que los estudiantes deben “mostrar” lo que saben. Es decir, donde el docente evalúa los conocimientos alcanzados por los alumnos en un momento particular de su trayectoria académica.

Rendir exámenes en la facultad, también es una práctica que requiere de ejercicio y entrenamiento. Ante las primeras experiencias de “desaprobar”, es habitual que los alumnos se sientan “fracasados”, aludiendo que “la carrera no es para ellos”. Sin embargo, es menester enfatizar que el examen es una “foto de sus conocimientos” en un momento dado, no una evaluación de la persona y que pueden tener la posibilidad de revertir el resultado. Ello se logra, a partir de reflexionar sobre lo no alcanzado y resignificar la experiencia en pos de “corregir” para las próximas oportunidades lo necesario a fin de obtener resultados satisfactorios.

De modo que en este segundo encuentro, hicimos hincapié en conocer los tipos de exámenes frecuentes en la facultad y las características de cada uno, así como también la organización del tiempo, poder anticiparnos y organizarnos para poder llegar al día de la evaluación, habiendo elaborado un repaso de lo estudiado. Puntualizamos el reconocimiento de las consignas como un factor esencial para determinar cuál es la información que necesito destacar.

Además de estas cuestiones, en tanto todo examen implica una situación de “estrés”, de incertidumbre al desconocer qué pregunta hará el profesor y donde quedamos expuestos frente a un otro/s que nos evalúa, consideramos pertinente trabajar con los estudiantes el costado “emocional” de rendir exámenes: esto es, los nervios, la sensación de “mente en blanco”, las “lagunas”, la necesidad de huir (además de todas las afectaciones experimentadas en el registro corporal, palpitaciones, sudoración, insomnio, falta o aumento de apetito, etc.).

Motivo por el cual, como vemos, no sólo se pone en juego los conocimientos sino también, los aspectos afectivos-emocionales presentes en cada persona. Para ello, resaltamos algunas estrategias que ayudan a prevenir tales situaciones, como lograr un buen descanso y alimentación; haber logrado una organización del tiempo tal que haya posibilitado tener días previos de repaso, haber despejado dudas, haberme reunido con compañeros con quienes

hagamos un “equipo de apoyo” (que oficie de contención para los momentos en los que sentimos que no llegamos y dudamos presentarnos a rendir, por ejemplo).

*Lo trabajado con los estudiantes hasta aquí, posibilitó brindar estrategias y herramientas que contribuyeron a la instancia de rendir el primer parcial de la materia. Luego, y dado que como otra instancia de aprobación de la cursada, se les pedía un trabajo de campo en organizaciones en donde los alumnos apliquen los conceptos trabajados (misión, visión, objetivos, fines, etc.), abordamos en el tercer encuentro: “herramientas de recolección de datos”.*

Tomamos dos grandes instrumentos de recolección de información: *la OBSERVACIÓN Y EL REGISTRO EN EL ÁMBITO INSTITUCIONAL*. Tanto la observación institucional como la entrevista forman parte de los llamados métodos cualitativos de investigación. Es decir, que no solo pueden recoger datos numéricos, sino información que puede trabajarse para rescatar datos que no aparecen en los documentos formales.

Por ello se describió a grandes rasgos como utilizar esos instrumentos de modo que sean lo más útiles en el contexto donde se irían a aplicar. Hicimos un juego de roles para la elaboración de la entrevista, cuya característica primordial es de ser semiestructurada y luego definimos al interior de la conformación de los equipos de trabajo, los roles y la distribución de tareas a fin de que ya queden organizados para dar cumplimiento al trabajo. Asimismo, continuamos articulando lo trabajado en escritura académica puesto que este trabajo finalizaría con la confección de un informe a entregar al docente. En tal sentido, lo diferenciamos de la respuesta a una consigna a un trabajo práctico convencional y puntualizamos las características formales que implica su elaboración.

Finalmente y como último encuentro, dado que ya la cursada estaba llegando a su fin, problematizamos acerca de rendir el final. Por ello, “Evaluación y expresión oral” fue el tema escogido. Explicitamos las características más relevantes de una exposición oral; estrategias para preparar un tema, algunos pasos a seguir, su elaboración y práctica antes del día del examen. La importancia de diseñar un “plan” de repaso, con el fin de vencer la curva del olvido y tener frescos los conocimientos y asimilados para el día del examen. Los repasos deben ser distribuidos a largo tiempo. No se trata de dedicarle más tiempo un día anterior a

rendir o en el mismo día, sino, distribuirlos de tal manera que con el mismo o menor esfuerzo logremos mejores resultados.

## CONCLUSIONES

Al finalizar la intervención en la cátedra de Administración pudimos observar la importancia del trabajo colaborativo entre docentes- alumnos y en este caso el equipo de la Unidad Pedagógica. En ocasiones, se trabaja para los estudiantes por un lado y para los docentes por otro, pero no siempre articulando los actores pertenecientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Consideramos que enseñar para la comprensión implica, tomando los aportes de David Perkins, Profesor de Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, que *“hay que entender la comprensión, no como un conjunto de informaciones en la cabeza, sino como un desempeño. Comprender algo se trata de lo que usted puede hacer con lo que sabe, no solamente en saberlo”* (WIDE World. Inspiring Great Teaching, 2006).

En la experiencia descrita, evidenciamos el compromiso asumido por los docentes para despertar en los alumnos un interés reflexivo hacia la materia; vinculando aquello que los alumnos están aprendiendo, en pos de establecer relaciones entre su vida y la asignatura. Es decir, apuntando a que ese saber se torne significativo para el alumno (comprender la “utilidad” de lo que me enseñan), entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro.

La cuestión a reflexionar es: ¿sucede siempre en la clase? ¿Depende del modelo de enseñanza que posea ese docente y del tipo de institución (más tradicional, abierta al cambio y a los nuevos contextos y demandas de la sociedad) donde se desempeñe?

Empleamos desde la UP ciertas estrategias con el propósito de desarrollar esa manera de enseñar y aprender. Creemos que en la enseñanza en la Facultad cabe preguntarnos si ¿Procuramos explicar las cosas con claridad? ¿Buscamos la ocasión de esclarecer conceptos? O solo los damos porque es más fácil transmitir lo que conocemos y quedarnos en la comodidad de lo conocido. ¿Asignamos tareas de final abierto tales como planificar una situación a resolver, criticar un libro o debatir un asunto, tareas todas que exigen comprensión y a la vez la construyen?

“Volver salvaje lo domesticado”, es decir cuestionar, manipular aquello que se presenta como acabado. La comprensión sería algo así como un espiral que empieza y que nunca se cierra: se suman nuevos aprendizajes, habilidades, conocimientos y va creciendo y expandiéndose en colaboración con los otros. Dado que “sin otro u otros que valoren, no se obtienen los mismos resultados”.

Asimismo, desarrollar reflexión en torno al hacer, clave para generar comprensión. Partir de generar interés en los alumnos cuando trabajamos en aula o en otros contextos de aprendizaje, cuando pensamos fuera de la misma. Ponernos en juego en los procesos de desarrollo de la comprensión de los otros y acompañarlos ya que ello motiva nuestro propio desempeño y desarrollo.

Y por último, trabajar con lo azaroso y lo incierto de que una verdadera comprensión va más allá de lo aparente y de la mera repetición de frases o esquemas que a veces solo permite llenar un protocolo de evaluación pero que no reflejan verdaderamente qué queda de eso para alguien. Implica poner en acción los saberes, intereses, habilidades, aprendizajes e ir acompañando tales procesos.

Apostando porque el espiral del que hablaba más arriba, vaya creciendo e incorporando más fuerza y volumen que le permita ser aplicado en varios contextos.

Es por ello que consideramos de suma importancia el trabajar con los docentes y los estudiantes desde el comienzo de sus estudios, sobre todo en el primer año de su carrera donde es reconocida la dificultad que se presenta al comenzar la carrera universitaria, los jóvenes salen de la escuela secundaria en su mayoría o han pasado algún tiempo desde la última vez que estudiaron y volver a ponerse en el “rol” de estudiante lleva su tiempo y con él, ir cumpliendo las exigencias que van pidiendo las cursadas, factores que “pesan” en el primer contacto con este nuevo contexto.

Acompañarlos en su trayectoria, sería una buena estrategia para implementar en las diferentes materias o cátedras a fin, de mejorar los resultados de los estudiantes en el momento de ser evaluados.

## BIBLIOGRAFÍA

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

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1985). *“La relación pedagógica, la autoridad pedagógica”*. Grass, A.: *Te fundamentales de*.

Gallego, M. C., Salas Parrilla, M. (1998). *“Cómo preparar exámenes con eficacia”*. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 1(2), 139-139. Madrid: Alianza. 1996.

Novak, J. & Gowin, D. B. (1988). *“Mapas conceptuales para el aprendizaje significativo”*. Novak JD et al (1998). *Aprendiendo a aprender*. 33-57. Barcelona: Editorial Martínez roca.

WIDE World. *Inspiring Great Teaching*, (2006). *Developed at the Harvard Graduate School of Education*. <http://wideworld.gse.harvard.edu>

## Fortalecimiento de la enseñanza de las Ciencias Económicas, a través del uso de Campus Virtual

- ❖ **SALVATIERRA, NORMA BEATRIZ** | nsalvatierra@yahoo.com
- ❖ **MACEIRAS, FABIANA ANDREA** | fabianamaceiras@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas UNLZ, Argentina, 2 Facultad de Ciencias Económicas UNLZ, Argentina.

### RESUMEN

El proyecto de investigación plantea encontrar un equilibrio justo entre el desarrollo tecnológico y la formación profesional como visión importante del nuevo escenario que se presenta, donde más que adquirir información se requiere la capacidad para organizarla y darle sentido.

La investigación analiza el proceso de uso y gestión del campus virtual en la enseñanza de las Ciencias Económicas en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ, entendiendo la gestión básica en tres dimensiones de análisis: gestión del conocimiento (pedagógico/didáctica); gestión administrativa / tecnológica y gestión institucional, interpretando y determinando los criterios de administración del campus virtual y las estrategias didácticas implementadas, identificación de ventajas y debilidades para elaborar recomendaciones a partir de los resultados del proyecto.

**PALABRAS CLAVE:** Campus Virtual, Investigación, Docencia Universitaria, Innovación.

## INTRODUCCIÓN

En general podemos decir que la enseñanza de la contabilidad en las carreras vinculadas a las ciencias económicas tiende a ser muy rígida, poco flexible y prioriza mayormente mecánicas de trabajo relacionadas con las características normativas de la disciplina<sup>199</sup> siendo ésta más conductista que un espacio reflexivo y crítico.

Las características mencionadas, hacen que este proceso de enseñanza se convierta con el tiempo en enseñanza reproductora de contenidos donde el docente solamente transmite, cumple programas, evalúa y en algunas ocasiones premia o no, y donde el alumno escucha, memoriza, reproduce, repite y rinde exámenes, por lo tanto detectamos *“(...) la necesidad de un concepto amplio de la disciplina a enseñar, no rígido para poder ser recreado pedagógicamente en estrategias precisamente flexibles, con un enfoque no solo profesional contable sino fundamentalmente didáctico de tales contenidos (...)”*<sup>200</sup>

Ahora bien, es importante establecer a qué llamamos actividades formalizadas con creatividad, las que bajo nuestro criterio son aquellas que estimulan al alumno, que permiten no solo ejercitación sino también, producen divergencias llevando esto a evitar rasgos de un aprendizaje solamente memorístico y a tener claro que la creatividad nace de las estrategias metodológicas que usemos y no solamente de los contenidos de la materia.

Con los resultados del análisis efectuado y la migración realizada a la versión 3.0 del Moodle, se estableció que la utilización de “Económicas Virtual” (Campus Virtual de nuestra Facultad) sería la como vía legítima de cumplimiento de las tareas y aprendizajes que nos habíamos trazado.

Una búsqueda preliminar de antecedentes del tema, arrojó la escasa existencia de investigaciones sobre la temática de interés de la investigación en curso, la cual determino los objetivos de la misma: analizar el proceso de uso y gestión del campus virtual en la enseñanza de las ciencias económicas en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (FCE – UNLZ) entendiendo la gestión en tres dimensiones de análisis: gestión del conocimiento (pedagógico/didáctica); gestión administrativa / tecnológica y gestión institucional, interpretando y determinando cuales fueron los criterios de administración del campus virtual y las estrategias didácticas implementadas, identificación de ventajas y debilidades para elaborar recomendaciones que se susciten a partir de los

resultados del proyecto con la intención de sostener la sustentabilidad del mismo y desarrollar sus potencialidades aun rezagadas.

La investigación que se comparte, es de carácter exploratorio-descriptivo. Se utilizaron procedimientos y se diseñaron instrumentos para recolectar los datos, tales como encuestas, entrevistas, cuestionarios con preguntas abiertas, consulta de bases de datos del administrador del campus virtual, entrevistas focalizadas encauzadas hacia el entendimiento de la visión que poseen los usuarios claves respecto de sus experiencias, como así también y a partir de ellas cuestionarios cerrados (Achilli, 2005).

Es imprescindible reconocer los trabajos de investigación que se realizaron en nuestro país que se pueden tomar como fuentes importantes entre los que se destacan los aportes de Edith Litwin (2000); Carina Lion (2002); María Teresa Watson (2006) y los trabajos de investigación dirigidos por H.G.J de Perona (2005; 2007); P. Roldán (2005); M. Gallino (2006/2007/2011) y R. Forestello y S. Arónica (2008/2009).

Estas investigaciones coinciden en señalar lo siguiente: los profesores tienden a hacer uso de las aulas virtuales que son coherentes con sus pensamientos pedagógicos, sus concepciones disciplinares y su visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existen diferencias reseñables en el tipo de práctica pedagógica desarrollada en las mismas por ramas o campos científicos, no obstante ello, en la mayor parte de los docentes que integran las propuestas de formación de grado, independientemente del campo disciplinar, gestiona las aulas virtuales siguiendo una concepción tradicional del proceso de enseñanza, subutilizando las potencialidades de las mismas, lo que, actualmente, las liga a los conocimientos que sostienen las prácticas y lógicas de la Web 1.0 y la Web 2.0.(Forestello, R; Gallino, M; Brocca, D. 2014).

### **Accesibilidad desde el campus virtual (Económicas Virtual)**

La importancia que revisten los temas de inclusión educativa para todos los estudiantes, nos interpela y exige poner a su alcance todas las herramientas posibles que aseguren la accesibilidad de todos, en esa dirección fue fundamental durante la actualización realizada en nuestro campus virtual, y a partir del 2015 articulando con el Programa de Inclusión para Personas con Discapacidad permitirnos asegurar las condiciones de accesibilidad, para poder



brindar desde allí, otra herramienta pedagógica y un acompañamiento diferente al que el docente realiza de modo presencial a todos aquellos estudiantes que así lo requieran.

Se añadió una Unidad dedicada al uso de la plataforma en clave universal, a modo que cada uno conociera las características de la misma y sobre todo, los distintos formas en que puede utilizarse. Con esto se lograron dos objetivos, dar a conocer a los docentes la existencia del Programa de Inclusión para personas con Discapacidad, y al mismo tiempo brindarles una herramienta nueva de apoyo para el trabajo que realizan en el aula.

Un claro ejemplo de la utilización del campus virtual como método de apoyo, fue la experiencia de un alumno que posee discapacidades causada por hemiplejia congénita, por la cual si bien su cuerpo está afectado él se moviliza solo, se apoya en su silla de ruedas para hacerlo, la motricidad para escribir de puño y letra si bien la logra, prefiere utilizar medios informáticos como su tableta, donde puede escribir con mayor facilidad ayudándose con un lápiz electrónico. A través del uso del campus virtual, él pudo desarrollar la actividad en su tableta y enviárselo al docente a través de la plataforma en vez de entregarlo a mano al finalizar cada clase. La idea central fue siempre generar canales de comunicación institucional instalando la temática para que cada miembro de la institución pudiera involucrarse en este tren de cambio.

### **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La evolución de las TICs tiene un ritmo vertiginoso, mientras que la adaptación de las personas es más lenta. Para que un cambio perdure en el tiempo es necesario generar condiciones favorables para que el mismo se produzca naturalmente, puesto que no se puede hacer abruptamente si lo deseado es transformarlo en conocimiento útil. Es por ello que debemos conocer en qué momento de la adaptación nos encontramos para establecer acciones que conduzcan a su más rápida consecución.

En el contexto de la sociedad del siglo XXI se ha consolidado la expresión *“sociedad de la información y el conocimiento”*, lo cual hace cada vez más notoria la necesidad de dominar el uso de las herramientas que proporcionan las tecnologías para avanzar hacia un estado de generación de conocimiento que sea más flexible, más compartido, a fin de que la multiplicación de los medios de aprendizaje posibilite la indagación y favorezca procesos

sustentables de cognición enfocados en el desarrollo de capacidades para investigar a partir del contexto de aplicación y para obtener soluciones viables que produzcan nuevo conocimiento. Sin embargo, de acuerdo con la realidad de nuestro ámbito corroboramos que aún hay cierto grado de resistencia al uso de TICs tanto para aprender como para enseñar. Pero lo que no podemos distinguir es si hay una resistencia de tipo filosófico o mental o si hay alguna barrera que impide el uso de las TICs, o específicamente hablando, el uso del Campus Virtual. Consideramos que todavía es necesario insistir para generar una adaptación mayor al cambio y detectar los factores que lo retrasan.

### **SE PRESENTAN LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **Objetivo general:**

- Describir la situación de los alumnos respecto del uso del campus virtual para el aprendizaje de las Ciencias Económicas.

#### **Objetivos específicos:**

- Detectar posibles factores que inciden como barreras para el uso de las TICs del Aula Virtual de Elementos de Contabilidad.
- Identificar pautas de comportamiento de los estudiantes frente a la herramienta tecnológica.

### **HIPÓTESIS DE TRABAJO**

El uso del campus virtual sirve como herramienta para transferir contenido disciplinar desde el inicio de las carreras, y tiene una gran importancia como entrenamiento en el uso de las TICs.

## DEFINICIONES METODOLÓGICAS. MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación que se encuentra en curso, y se comunica en este trabajo es tanto de carácter exploratorio -descriptivo como explicativo del tipo cuali-cuantitativo. Hernández Sampieri et al. (2006) define a los diferentes tipos de investigación de la siguiente forma:

*“Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se han abordado antes (...) Esta clase de estudios son comunes en la investigación, sobre todo en situaciones donde existe poca información”* (p. 100-101).

A su vez, los autores siguen diciendo:

*“Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro que se someta a un análisis (...) Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar”* (ibíd., p.102).

Por otro lado la metodología combinada cuali-cuantitativa, como proponen Páramo y Otálvaro (2006) “las dos tipos de técnicas se necesitan mutuamente, las técnicas cualitativas son apropiadas para responder ciertas preguntas y las cuantitativas para otras. Todos los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos y cualquier dato cualitativo puede describirse y manipularse matemáticamente.

Esta investigación en curso, se encuentra realizando un importante trabajo de campo, recabando datos y sobre todo sistematizándolos.

### Métodos y técnicas a aplicar

Para el análisis de los datos relevados se utilizaron los métodos estadísticos adecuados a la problemática en estudio, tanto descriptivos como inferenciales. Se aplicó análisis descriptivo, análisis de asociación, métodos de prueba de hipótesis entre otros.

### Recopilación de los datos

- Recopilación de datos sobre desempeño académico de los alumnos que iniciaron y no culminaron el curso de ingreso y de datos sobre desempeño académico de los alumnos que iniciaron y finalizaron el curso de ingreso.
- Recopilación de datos provenientes de la “Encuesta Permanente al Ingresante” en su Primera Parte: Datos socio-económicos y Segunda Parte: Funcionamiento general y dictado del Curso de Ingreso.

### Fuentes de Investigación

- ✓ Se utilizarán distintas fuentes de investigación a saber:
  - **Primarias o directas:** libros de texto, disertaciones, documentos oficiales, reportes oficiales, revistas, boletines.
  - **Secundarias:** materiales dispuestos en banco de datos obtenidas en CD e Internet.
  - **Terciarias:** conferencias y simposios, reportes con información oficial de organismos del Estado.

Se usarán informes de desempeño pedagógico elaborados por docentes que dictaron cursos de ingreso a partir del año 2007 en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ.

Además se tomarán datos de los Informes Finales elaborados conjuntamente durante los Encuentros con docentes de Nivel Medio y Nivel Superior. “La Universidad Pública como nexo de articulación” a partir del año 2008 a la actualidad.

## RESULTADOS - Primera etapa

Con el objeto de conocer cuáles eran los obstáculos que impiden el acceso al campus virtual (tanto si los mismos son propios del dispositivo, o si las actividades fueron diseñadas sin tener en cuenta todas las opciones de conectividad –por ejemplo limitaciones según las versiones de navegador, tipo de dispositivo, clase de red de conectividad –por ej. Fibra óptica o cable tradicional- etc.) las preguntas abarcan el espectro que va desde: ¿desde dónde te conectas al campus virtual de la FCE-UNLZ?, ¿Cuántas veces te conectas al campus virtual?, ¿tenés un teléfono celular con Wifi disponible?, ¿Usaste la opción de mi perfil del campus virtual? ¿Qué parte del campus virtual supones que se puede mejorar?, ¿crees que el campus virtual es una herramienta útil para tu formación profesional?, ¿A dónde te dirigís cuando tenés algún inconveniente con el campus virtual?, ¿Consideras que los profesores conocen y dominan bien el manejo del campus virtual?, ¿Cómo describirías el funcionamiento general del campus virtual?, ¿Es adecuada la atención del personal que se encarga del funcionamiento del campus virtual?

### Resultados preliminares “ENCUESTA AULA VIRTUAL”

Se realizaron 187 encuestas. El 56% de los encuestados fueron de sexo femenino. El 61,4% ingreso a partir de 2015, el resto entre 2010 y 2014 inclusive. Aproximadamente, el 80% son solteros. La edad promedio es de 23,06 años y el desvío típico de 4,321 años, siendo la variabilidad relativa con respecto al promedio del 19% indicando heterogeneidad en la distribución de la edad. La edad mínima fue de 19 años y la máxima de 37 años. El 82% de los encuestados tiene a lo sumo 26 años.

El 89% posee computadora personal, el 68% notebook o Tablet, el 85,6% celular con acceso a internet y el 28,3% posee celular sin acceso a internet. La mayoría, aproximadamente el 80% realiza actividades en la facultad, siguiendo la casa.

La mayoría manifestó un nivel de predisposición alto a usar las herramientas tecnológicas (HT). Sin embargo un 4% manifestó una nula o baja predisposición al uso de HT. La mayoría manifestó un nivel de satisfacción moderado por usar las HT. Un 2%, aproximadamente, manifestó un nivel de satisfacción nulo o bajo por usar HT. La mayoría manifestó un alto

nivel de predisposición a estar “conectado”. Sin embargo un 7,5% manifestó un nivel muy bajo o bajo de ganas de estar “conectado”. La mayoría manifestó un alto nivel de satisfacción de estar “conectado”. Sin embargo, un 7,5% manifestó un nivel muy bajo o bajo de gusto por estar “conectado”.

Considerando los niveles de satisfacción de moderado a alto en cada una de las variables anteriores, se ha detectado que la variable que tiene el mayor guarismo es la satisfacción por el uso de herramientas tecnológicas con el 97%, siguiéndole las ganas de usar las herramientas tecnológicas, con un 95%. Más del 98% de los encuestados ha usado el aula virtual en alguna materia. Con respecto a la primera vez que usaron el aula virtual, el 19% manifestó que durante el curso de nivelación, el 36,4% en la materia contabilidad básica y el 22,5% en principios de administración. El 71% de los encuestados respondieron que usarían el aula virtual por decisión propia, mientras que un 3% respondió que no lo haría y un 21% que tal vez la usaría.

El 84% de los encuestados manifestó que el AV le sirvió de bastante a mucho tanto para incorporar conocimientos nuevos como para reforzar conocimientos adquiridos.

El 85% que le sirvió de bastante a mucho para el estudio en general. El 68% respondió que le sirvió de bastante a mucho para sentirse más acompañado por el docente en el proceso de aprender y comprender así como al 70%, para comprender mejor los conceptos de la materia.

Al 62% de los encuestados el AV le sirvió poco o nada para consultar dudas con otros compañeros en tiempo real y a distancia. Al 65% de los encuestados el AV le sirvió de poco a bastante para tener una respuesta, en menor tiempo, a dudas puntuales, en vez de esperar hasta la próxima clase presencial con el docente. Al 56% de los encuestados el AV le sirvió de poco a bastante para aprovechar mejor el tiempo disponible para estudiar al no tener que ir hasta la facultad.

La mayoría tiene una predisposición moderada, el 47%, a usar el aula virtual y una satisfacción moderada (56%) por su uso. Pero el 70% tiene predisposición de moderada a muy alta para su uso y el 82% tiene satisfacción de moderada a muy alta por usar el AV.

El 41% considera que el uso del AV en la cursada es importante, y el 90% considera lo considera de importante a imprescindible. Un 16% lo considera imprescindible.

La mayor dificultad para usar el AV es la preferencia de las explicaciones y las clases presenciales con más del 50%. Le siguen la falta de tiempo por asuntos familiares o personales

o laborales con el 29%. Hay un 17% que tiene falta de interés en usar cualquier herramienta tecnológica.

## CONCLUSIONES

Esta investigación no solo busca ser una mera exploración o descripción de situaciones sino, dar respuestas a algunos interrogantes que surgen de la observación de los datos cuantitativos y/o cualitativos, a saber:

1. Importante contribución respecto del trabajo de campo realizado, recabando datos y sistematizándolos, de modo de lograr aportar a la construcción de indicadores útiles a ser tenidos en cuenta a la hora de implementar cambios o mejoras al sistema ya que no existían estudios de carácter similar hasta el presente.
2. Mejora en la efectividad del Curso de Nivelación (CN), sobre todo en la materia Elementos de Contabilidad, tendencia creciente a iniciar y culminar el CN además de la tendencia creciente a completar la asistencia al mismo la cual es obligatoria.
3. Tendencia a presentarse a la evaluación final del Curso de Nivelación y tendencia creciente en el porcentaje de aprobados de las materias que lo conforman el CN.
4. Sistemática y progresividad en la planificación de contenidos del Programa de Capacitación Docente.

Desde el punto de vista de los estudiantes, la mayoría requieren que la plataforma cuente con mayor velocidad, más recursos y que funcione cuando lo necesitan.

Muchos de ellos manifiestan que creen que los docentes no conocen adecuadamente el funcionamiento del campus virtual, o que solo lo utilizan como repositorio bibliográfico.

Sin embargo, también existe una gran cantidad de alumnos que reconoce no ingresar frecuentemente al campus virtual y por ello quedan “descolgados” de las actividades previstas por los docentes, además no suelen seguir los cronogramas y los calendarios disponibles.

Además, resulta interesante conocer las demandas de los usuarios más avanzados para no desatender a ningún alumno.

Un apartado especial merece el comentario que hacen los alumnos respecto de los docentes mayores que se resisten a incorporarse el uso del campus virtual relegando su uso a los docentes auxiliares, la mayoría inexpertos en el uso de esta tecnología. No obstante, la mayoría de los encuestados perciben el carácter institucional del campus virtual, mediante la abundante comunicación visual en la que se manifiestan los responsables del mismo.

La complejidad, la interdependencia y la imprevisibilidad son características de las actividades y las relaciones humanas del mundo de hoy, que las condiciona, las implica y se influyen mutuamente (Coll, 2008). Tanto la información como la sobreinformación y el ruido hacen que sea difícil para los alumnos reconocer cuando están en presencia de información o de conocimiento. Lo bueno es el incremento al acceso en cantidad y flujo de información y la facilidad para transmitirla y para acceder a ella se generan vivencias que requieren de la capacidad de generar competencias respecto de la selección y criterios de contraste para darle veracidad y utilidad desde el punto de vista académico.

La rapidez e inmediatez con la que se suceden los procesos virtuales y sus consecuencias afectan a casi todos los procesos y hoy causan la sensación de imprevisibilidad de los efectos y sus consecuencias. Idea generalizada de la falta de tiempo para la reflexión y el convencimiento de que la renovación de contenidos debe ser incesante como así la multiplicidad de sus fuentes en contra de la duda, la reflexión y la pregunta o repregunta.

La percepción de que las coordenadas temporales y espaciales de la comunicación es un “no lugar no físico” agregado a la disociación entre el tiempo personal, el tiempo vivido y el tiempo real.

El campus virtual es concebido por la mayoría de los docentes como un espacio que complementa sus clases presenciales y diseñados con un doble propósito: por un lado presentar y transmitir el contenido disciplinar a sus alumnos utilizando, para ello, distintos formatos de representación de la información, apuntes escritos, documentos de lectura, presentaciones multimedia, esquemas y mapas conceptuales, y por el otro, comprobar la recepción adecuada de ese contenido por los estudiantes mediante la cumplimentación de ejercitación, de completar cuestionarios y/o test automatizados. Manifiestan que no existen diferencias en el uso de los recursos de comunicación e interacción social a pesar que algunos docentes exteriorizaban que la generación de alumnos más jóvenes priorizan el uso del “Whatsapp” ante el correo electrónico.



Evidenciamos una tendencia a la subutilización del potencial del campus virtual. Muchos alumnos consideran que la experiencia de utilizar el campus virtual en el curso de nivelación les facilitó el tránsito entre niveles y les permitió un cierto orden en sus tareas y tiempos de estudio sobre todo de adaptación a los ritmos de la vida universitaria, ya que pudieron resolver dudas particulares que por falta de tiempo no pudieron evacuar durante la clase presencial, o lograr preguntar por sentir vergüenza en la clase para hablar en público (o miedo al ridículo).

Es muy valorado el uso del campus virtual en el seguimiento de los alumnos beneficiarios del Programa de Inclusión para Personas con Discapacidad.

Muchos docentes señalaron que constatar que hacen los estudiantes cuando no se encuentran en el aula es una buena forma de preparar la siguiente clase iniciándola con un comentario relativo al desempeño que obtuvieron en el campus virtual a modo de cierre, o, si se detectó que el rendimiento no había sido el deseado, tratar de profundizar en los obstáculos y rever el tema con otro abordaje de manera que se cumpla con lo previsto.

Si bien es cierto que la planificación de los cursos son previas al dictado de los mismos, se debe entender que estas siempre varían en relación con las características propias del grupo de estudiantes y su desempeño o compromiso con la materia o el docente. Es decir, no se puede dar por sentado una determinada unidad temática si esto implica recortar su aprendizaje.

Los estudiantes valoran el seguimiento efectuado por el docente puesto que lo considera un refuerzo de la labor realizada, con el consecuente aumento de la comunicación entre ambos.

Se reconoce una retroalimentación mutua entre los docentes y los alumnos. Esto significa que los mismos crearon espacios en el aula para que los estudiantes puedan presentar sus recomendaciones. También, puede señalarse que los docentes utilizan el aula para entregar retroalimentaciones a sus estudiantes sobre su desempeño y su aprendizaje. Fue valorada la coherencia entre las actividades de evaluación y los objetivos enunciados por los docentes durante sus clases.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Achilli, E. L. (2005). *“Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio”*. Rosario: Laborde Libros.

Bates, A. W. "Tony" (1995). "Como gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de Centros Universitarios". Biblioteca de Educación. Editorial Gedisa S.A.

Coll, C. (2008). "Aprender y enseñar con las Tic: expectativas, realidad y potencialidades". Boletín de la Institución Libre de Enseñanza – [cmascriptpublic.ihmc.us](http://cmascriptpublic.ihmc.us).

Duret, G., Capriglioni, C., Demmler, M., Minnaard, C. (2012). "El aula virtual de probabilidad y estadística durante el año 2011". En el V Congreso de Ingeniería Industrial. Facultad de Ingeniería. Universidad Nacional de Lomas de Zamora Provincia de Buenos Aires. En Soporte electrónico: CD.

Fontela, M., Hellers, N., Mann, A., Podlesker C., Subotovsky, S. (2003). "e-learning. Mejores prácticas y recomendaciones para organizaciones Iberoamericanas". Buenos Aire: Ediciones Tecnonexo.

Forestello, R., Gallino, M., Brocca, D. (2014). "Evaluación del campus virtual de la FCEFYN – UNC. Analisis de las aulas virtuales". Periodo 2005-2012. Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovacion y Educacion. Buenos Aires, 12 al 14 de noviembre 2014.

Gergich, M., Imperatore, A. y Schneider, D. (2010). "La hipermodalidad como concepción para pensar el hipermedia educativo «extendido»". Ponencia presentada en el V Seminario Internacional: De legados y horizontes para el siglo XXI. RUEDA. Tandil, Argentina.

Gros, B. (ed.) (2011). "Evolución y retos de la Educación Virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI". Barcelona: Editorial UOC.

Gros, B.; Silva, J. y Barbera, E. (2006). "Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos". RED. Revista de Educación a Distancia, número 16 en <http://www.um.es/ead/red/16>

Hahn, H (1997). "Internet. Manual de referencia". (2ª edición). Madrid. McGraw-Hill.

Hernández Sampieri et al (2006) Metodología de la Investigación (4ª edición). México: McGraw-Hill Interamericana.

Landau, M. (2006). "Materiales educativos. Materiales didácticos" y "Las nuevas textualidades en los materiales educativos" Desarrollos del módulo Análisis de Materiales Digitales. Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. FLACSO-Argentina. Versión en línea.

Latour, B. (1998). *“La tecnología es la sociedad hecha para que dure, en: Domenech, Miquel y Francisco Javier Tirado. Sociología Simétrica”. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad. Buenos Aires: Gedisa.*

Maceiras, F. y Duret, G. (2012). *“Construcción del perfil deseable del alumno ingresante en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora”. En el 2º Congreso Nacional de Articulación con el Nivel Medio. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Santiago del Estero. En Soporte electrónico: CD.*

Maceiras, F. y Duret, G. (2012). *“El rol docente, el rol tutor. El concepto de la pareja pedagógica”. En el 2º Congreso Nacional de Articulación con el Nivel Medio. Universidad Nacional de Santiago del Estero. Santiago del Estero. En Soporte electrónico: CD.*

Maceiras, F., Salvatierra, N. (2013). *“Campus virtual en el ingreso a la facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora”. Actas IV Jornadas Patagónicas de Investigación en Ciencias Económicas. Facultad de Ciencias Económicas. U.N.P.S.J.B. Trelew, Chubut.*

Negroponte, N. (1995). *“Ser Digital”. Buenos Aires: Editorial Atlántida.*

Odetti, V. (2013). *“El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina”. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/disenio-materiales-didacticos-hipermediales-para-niveles-medio-superior-e>*

Odetti, V. (2012). *“Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora”. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>.*

Onrubia, J. (2005). *“Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento”. Revista de Educación a Distancia.*

Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). *“Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. Cinta moebio 25: 1-7 [www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm](http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm)*

Peña, D. (2002). *“Análisis de datos multivariantes”. Madrid.: Mc Graw-Hill / Interamericana de España.*

Piscitelli, A. (2005). *“Internet, la imprenta del siglo XXI”. Barcelona: Gedisa.*

Rheingold, H. (2004). *“Multitudes Inteligentes”. Barcelona: Gedisa.*

Rifkin, J. (2004). *“La era del acceso: la revolución de la nueva economía”. Buenos Aires: Paidós.*

Rinaudo, M.C., Chiecher, A. Donolo, D. (2002). "Las listas de distribución como espacios de interacción entre tutores y alumnos". En *RED: Revista de Educación a Distancia* Publicación en línea. Murcia, España. Núm. 2. Enero de 2002.

Salvatierra, N. (2013). "Innovar, una práctica docente necesaria en tiempos cambiantes. Retos de la enseñanza de la contabilidad en un mundo cambiante". En *IX Congreso de Profesores del Área Contable*. Punta del Este, Uruguay.

Salvatierra, N., Pellegrino, A. (2009). "La innovación como práctica que distingue al docente. Nuevas herramientas pedagógicas de enseñanza de la contabilidad". En *XXX Jornadas Universitarias de Contabilidad*. Salta, Argentina.

Salvatierra, N. (2014). "Las TIC en la formación y el desarrollo continuo en Formación y ejercicio profesional. Desarrollo profesional continuo de profesionales en Ciencias Económicas". Área: Educación y Política profesional. Capítulo V. Trabajo base del Área de Educación del CECyT perteneciente a FACPCE.

Salvatierra, N., Maceiras, F., Duret, G. (2012). "Campus virtual en el marco de la realidad de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLZ". En *las VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior*. Centro Universitario Regional Paternal. UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En Soporte electrónico: CD.

UNESCO (2005). "Hacia las sociedades del conocimiento". Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843s.pdf>

Uriel E., Aldás J. (2005). "Análisis Multivariante Aplicado". Madrid. Thompson Editores Spain Paraninfo, S.A.

Zabalza, M.A. (2003). "Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional". Madrid: Nacea.

---

<sup>199</sup> FOWLER NEWTON, Enrique "Cuestiones contables fundamentales de la contabilidad". Ediciones Macchi Buenos Aires. 1991.

<sup>200</sup> SHÖN D., "La formación de profesionales reflexivos". Editorial Paidós. Madrid 1992

## Escuchar las voces de los estudiantes para configurar la enseñanza

- ❖ **PEDRAGOSA, MARÍA ALEJANDRA** | alejandra.pedragosa@econo.unlp.edu.ar
- ❖ **BARRANQUERO, MARÍA FERNANDA** | fernanda.barranquero@econo.unlp.edu.ar

**Facultad de Ciencias Económicas UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

La Unidad Pedagógica de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNLP, frente a la propuesta institucional de ofrecer a los estudiantes de primer año una nueva oportunidad para el aprendizaje de las materias introductorias a través de espacios contra semestre, entendió que era necesario brindar a los docentes a cargo de esta segunda instancia, herramientas para la reflexión y la acción sobre aquellas cuestiones que los estudiantes percibían como problemáticas y que habían incidido en el resultado de su primer cursada.

Se partió del supuesto que, si se les ofrecían a los estudiantes exactamente las mismas experiencias de aprendizaje que en el primer cuatrimestre y ellos continuaban empleando en esta segunda oportunidad las mismas formas de estudio, era probable que los resultados no se modificaran en gran medida.

Con este propósito se elaboró una encuesta que buscó identificar las percepciones de la primera experiencia de los estudiantes del primer año. Los datos relevados dieron lugar a cuatro núcleos de información que se les brindaron a los docentes a cargo de estos cursos. A partir de ello se diseñaron y pusieron en marcha conjuntamente entre la Unidad Pedagógica y los docentes una serie de acciones en función de propiciar nuevas formas de configurar las experiencias de aprendizaje que se ajustaran mejor a las necesidades de estos estudiantes.

La encuesta posibilitó visibilizar con y a través de los estudiantes de contrasemestre las necesidades de quienes inician sus trayectorias académicas y re-pensar con los docentes, la innovación y reconfiguración de la enseñanza en función de contribuir a su inclusión y permanencia.

## **INTRODUCCIÓN**

La Unidad Pedagógica de la FCE de la UNLP lleva adelante su labor desde una perspectiva que considera la trayectoria estudiantil como inserta en un entramado institucional que se materializa en la micropolítica y la configuración particular de la enseñanza en el aula (Pedragosa y Barranquero, 2017). Es por ello que, frente a la propuesta institucional de ofrecer en el primer año materias contrasemestre, es decir, el re-dictado de asignaturas del primer semestre para los estudiantes que no habían alcanzado los objetivos formativos propuestos, se entendió que era necesario brindar a los docentes a cargo de las mismas, herramientas para la reflexión y la acción en aquellas cuestiones que los estudiantes percibían como problemáticas y que habían incidido en el resultado de su cursada. Fue así que se diseñó una estrategia de trabajo cuyo propósito fue visibilizar las percepciones de los estudiantes sobre su tránsito inicial, en función de tomarlas como punto de partida para impulsar el diálogo entre las propuestas de enseñanza de las contrasemestre y aquellos elementos que los estudiantes percibían como problemáticos. De esta forma, se buscó que los docentes, de acuerdo a las particularidades de cada materia y los grupos específicos que recibieran, avanzaran en una reconfiguración metodológica (Litwin, 2011; Edelstein, 1996) en aras de acompañar mejor el primer tramo de la trayectoria universitaria.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El enfoque integral de la Unidad Pedagógica (Pedragosa, 2013) nos lleva a centrarnos en los aspectos contextuales y situacionales de la enseñanza y el aprendizaje, en lugar de pensar solo en el estudiante como portador de ciertas dificultades o déficits que no le permiten responder a las demandas de la educación superior universitaria.

Bajo la premisa no se podía volver a ofrecer las mismas configuraciones áulicas en esta segunda instancia (Litwin, 2011), se propuso a los docentes a cargo de los cursos “contrasemestre”, considerar algunos aspectos para promover algunas modificaciones u alternativas en las experiencias de aprendizaje que se les propondrían a los estudiantes.

La implementación de innovaciones para la mejora de la enseñanza requiere propiciar instancias en las que los docentes puedan obtener la información necesaria para reflexionar acerca de posibles cursos de acción tendientes a favorecer las trayectorias estudiantiles. Es por ello que, como parte de ese proceso de reflexión y organización de nuevas alternativas de trabajo, se realizó una encuesta a los estudiantes participantes del período “contrasemestre”, antes del inicio de las cursadas. En la encuesta se relevaron cuestiones relativas a su modalidad de trabajo académico y aspectos particulares de su tránsito por las asignaturas.

Los datos recogidos y analizados por la Unidad Pedagógica se constituyeron en puntos de partida de la reflexión que se les proponía a los docentes basada en la premisa de ofrecer modos diferentes en las experiencias de aprendizaje.

La concepción integral que concibe el alcance de los objetivos educativos en modo conjunto por los docentes, los estudiantes y la institución, busca superar antiguas imágenes educativas y psicopedagógicas donde las actividades “remediales” son para “arreglar los problemas de los estudiantes”. Por contraposición, el “remedio”, que se propone desde nuestra perspectiva es una consideración del aprendizaje como parte de una unidad compleja.

### **ELABORACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA ENCUESTA**

La encuesta tuvo como propósito identificar las percepciones de la primera experiencia de cursada de los estudiantes del primer año que no habían logrado aprobar una o más de las materias introductorias de las carreras que ofrece la FCE y que estaban cursando una o más materias contrasemestre.

Para el armado de las preguntas se tomó como eje estructurante el concepto de afiliación intelectual construida por los estudiantes a lo largo de su tránsito por la universidad. La afiliación intelectual es una faceta del concepto más amplio de afiliación (Coulon, 1992; Manuele, 2013) referido al dominio de las reglas propias de una cultura institucional tanto en

sus aspectos organizacionales (modos de funcionamiento, normas, estructura y roles, etc.) como los ligados al trabajo intelectual en el conocimiento de la disciplina (lógicas de pensamiento, discursos y prácticas de las materias de estudio). Si bien ambos dominios son claves para la inclusión y permanencia de los estudiantes en la universidad, la encuesta se concentró en el segundo, dado que buscábamos contribuir con los resultados para propiciar mejores formas de trabajo intelectual con el conocimiento disciplinar en el marco de la enseñanza de cada una de las asignaturas.

Se tomó además como base para la elaboración de las preguntas, la propuesta de Ezcurra (2011) quien sugiere que, para lograr una trayectoria satisfactoria en el nivel superior, es fundamental haber contado con la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas críticas para organizar el aprendizaje. Algunas de estas habilidades son: capacidades cognitivas (saber estudiar, aprender y pensar en una disciplina), implicación estudiantil (tiempo de estudio, su planificación, organización y aprovechamiento), aptitudes metacognitivas (vinculado al control de los propios aprendizajes); dominio del rol de estudiante (idoneidad para detectar y responder a las expectativas docentes en materia de desempeños, a veces implícitas); imagen de sí mismos (expectativas sobre los propios logros, por lo común adversas; baja autoestima, temor al fracaso).

Las encuestas fueron tomadas por miembros de la Unidad Pedagógica<sup>201</sup> en el horario de clase de 4 de las 5 materias contrasemestre: Matemática I, Administración I, Contabilidad I, y Geografía. Se registraron un total de 149 encuestas a estudiantes de las carreras de Lic. en Administración, Contador Público y Lic. en Economía y a 84 estudiantes de Lic. en Turismo. En este trabajo nos circunscribimos al análisis de los estudiantes que cursan en el contrasemestre Contabilidad I, Administración I e Introducción a la Economía.

Cabe mencionar que la toma de las encuestas, además de pretender contribuir a la innovación del trabajo docente en esta segunda oportunidad que ofrecen las contrasemestre, fue también una forma de proponerles a los estudiantes que se detengan a reflexionar sobre el tránsito hecho, evalúen las estrategias empleadas para aprender y consideren la posibilidad de ajustarlas gradualmente.



## LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA: PUNTO DE PARTIDA PARA LA REFLEXIÓN DOCENTE

Los datos relevados con la encuesta dieron lugar a cuatro núcleos de información que se les brindó a los docentes a cargo de los cursos contrasemestre.

### Las estrategias que emplearon los estudiantes en el primer semestre y su percepción acerca de cómo les resultaron

Los estudiantes informaron, en su mayoría, que utilizan las herramientas clásicas de toma de apuntes, subrayado y resúmenes de textos. Tienen poca presencia entre sus rutinas de estudio la utilización del programa para identificar los aspectos más relevantes a estudiar de los textos; la lectura previa a la clase y la organización del tiempo de estudio. Tampoco representan actividades comunes las tareas en grupo, la organización de sus carpetas, la elaboración de mapas conceptuales o la consulta de dudas con los docentes.

Es de interés observar que en el caso de la toma de apuntes 142 estudiantes señalan que lo realizan, pero solo a 46 manifiestan que les resulta útil. Algo similar sucede en el caso del subrayado de textos: 106 estudiantes indicaron que lo emplean y solo 29 señalan que les es útil. Cuando se refieren a su propio estilo de estudio, nombran solo unas pocas estrategias adicionales. Lo dicho, evidencia que los estudiantes perciben que lo que efectivamente hacen para aprender no les resulta de utilidad. En cuanto a qué cambiarían en su forma de estudio, indican: su forma de organizar el tiempo de estudio y concentrarse más a la hora de estudiar. Es de destacar que el formato del ítem es una pregunta abierta, sin opciones para marcar, por lo que la coincidencia en este aspecto resulta más relevante aún. Algunos enuncian que cambiarían algo en su forma de estudio, pero no especifican que aspecto.

Estas primeras cuestiones que surgieron, ameritaron la reflexión con los docentes acerca de ¿qué entienden los estudiantes por “tomar apuntes” (sacar fotos del pizarrón, o escribir al dictado podrían ser interpretaciones erróneas del ítem)?; ¿de qué forma subrayan los textos (por ejemplo, marcando toda o casi toda la información, porque no logran discriminar entre información importante de la que no lo es; “todo es nuevo para mí, por ende, todo es importante”)?; ¿qué puede hacerse desde las clases para mejorar la forma en que trabajan con los textos?

Se les sugirió a los docentes pensar sobre las guías y orientaciones que les puedan brindar a los estudiantes para encontrar un modo mejor y personal de estudio. Se hace indispensable acompañar en este período de primer año mostrando y demostrando cómo se puede abordar el estudio particular de la disciplina, en especial la lectura y el trabajo con los textos, a través de actividades que les permitan a los estudiantes ampliar las herramientas intelectuales y sociales requeridas por el estudio universitario.

Se les propuso a los docentes algunas alternativas para repensar la configuración de la enseñanza de manera tal que contemple:

- La revisión conjunta de los apuntes que toman, por ejemplo, haciéndole preguntas y pidiéndoles que lean lo que anotaron, indicar los núcleos centrales de los textos para reconocer su estructura y los ejes de comprensión que deben abordar, para ir identificando las ideas fundamentales de las accesorias.
- La utilización del programa como guía y presentarlo en las clases como el esquema básico para organizar su estudio con los textos y apuntes.
- La elaboración de guías de lectura sobre los textos que los ayuden a discriminar entre información importante de la que no lo es; incluir algún ítem en los trabajos prácticos para que trabajen con un mapa conceptual un fragmento de un texto, el repaso de los temas vistos, por ejemplo.
- El trabajo en pequeños grupos sobre dudas sobre el texto/tema, a fin de que los estudiantes elaboren por escrito posibles respuestas y el docente luego las aborde con toda la clase. Es una forma de promover la manifestación de sus dudas en clase, evitando la exposición abierta que suelen sentir en clases numerosas. Asimismo, esta actividad grupal y otras, que se puedan proponer, les pueden mostrar a los estudiantes lo provechoso que es pensar y estudiar con otros y así animarlos a formar grupos de estudio, otra estrategia que está entre las menos seleccionadas en la encuesta por los estudiantes.

La guía que se les pueda brindar a los estudiantes en la búsqueda de un modo de estudio personal, mostrándoles diversas alternativas, incluso aquellas que los docentes mismos como

lectores expertos usan cuando se aproximan a un texto, son de gran utilidad en este camino en el que los estudiantes se inician.

### **Las principales dificultades que los estudiantes encontraron en el desarrollo de la cursada de las materias en el primer semestre**

En esta sección de la encuesta los estudiantes manifiestan asuntos diferentes de acuerdo a las características de cada disciplina/materia.

De manera sintética, podemos distinguir que en Contabilidad es notoria se les dificulta comprender consignas, algo particularmente de interés en una materia que requiere una fuerte articulación conceptual con aspectos procedimentales. En el caso de Administración, donde especialmente en el primer año se hace un amplio abordaje bibliográfico en torno a la disciplina, encuentran mayor dificultad en la “cantidad” de contenidos a aprender y en la posibilidad de expresar correctamente lo aprendido. En Economía, la variable fundamental se vincula con comprender las explicaciones, las tareas que se le asignan y la forma adecuada para apropiarse de los conocimientos.

En función de las diferencias observadas, se compartieron con los docentes algunas estrategias para la configuración de las situaciones de clase enmarcadas en la particularidad de cada disciplina y el enfoque de la enseñanza de la misma. En el caso de Contabilidad, una de las cuestiones en las que se hizo hincapié es en la explicitación de las expectativas que hay detrás de las palabras que se usan en una consigna: describir, explicar, justificar en contabilidad y en el marco de la asignatura, como una actividad clave para ayudar a los estudiantes a orientar sus aprendizajes. En el caso de Administración el foco se centró en el análisis de las situaciones de lectura que se les propone a los estudiantes desde la asignatura y la consideración de alternativas para reconfigurarlas en función de facilitar la comprensión de los textos, antes y durante la lectura y así contribuir a que la experiencia de leer la disciplina no se convierta en frustrante. Los test de lectura que utilizan los docentes son una buena estrategia, pero a veces “llegan después” que el estudiante tuvo que enfrentarse con el texto para seleccionar cuál es el contenido importante para la comprensión y estudio de la materia. De allí la necesidad de reflexionar sobre alternativas para acompañarlos a lo largo de todo el proceso de comprensión de un

texto; entre ellas la elaboración de mapas conceptuales grupales, el trabajo en clase a partir de preguntas clave sobre el texto, el intercambio entre pares de producciones basadas en la lectura un texto a fin de que las autoevalúen con los criterios que se les presente, entre otros.

### **El desafío que les resultó estudiar en el nivel universitario**

La mayoría de los estudiantes encuestados consideró que estudiar en la Facultad es de un nivel de dificultad moderada a difícil. Es relevante para los docentes comprender que estos estudiantes, que se encuentran recursando en las materias contrasemestre vuelven a intentar alcanzar sus propósitos educativos, a pesar de las dificultades enfrentadas.

Este aspecto motivacional pone en las materias contrasemestre el peso de repensar las situaciones educativas, para responder a este desafío con una configuración de la enseñanza en función de atender a la diversidad en un contexto de masividad que desea sostener las trayectorias estudiantiles.

En otras palabras, aprovechar este espacio de aprendizaje para que los docentes desarrollen un conocimiento sobre cómo ayudar a los estudiantes a acercarse al conocimiento tanto en las actividades de clase como en herramientas para su estudio individuales y grupales, a fin de que puedan apropiarse de los contenidos de una forma más significativa.

### **La identificación de las cuestiones que los ayudaron a sostenerse en el tránsito por las cursadas y las que no contribuyeron en ese sentido**

La respuesta sobre si se habían desalentado en referencia a sus estudios las respuestas se dividieron en casi un 50% por la afirmación y un 50 % por la negativa. En el análisis de este último ítem surge que para los estudiantes los factores principales que los sostiene en la Facultad son: su interés por las disciplinas que eligieron estudiar y los docentes, seguidos de los compañeros y la dinámica de la vida universitaria. Esto subraya nuevamente la importancia del rol del docente no solo como quien “dicta” las clases, sino como articulador de unas determinadas configuraciones didácticas que habilitan a los estudiantes a participar y poder comprender lo que quieren aprender y como poder transitar este camino.

Los estudiantes dan cuenta que les interesa lo que se les propone como trayecto académico, cuando algún/os docentes los han sabido “encontrar” y les han dado ánimo para seguir y continuar. Claro está que no todo depende solo del docente, pero la revisión de nuestros dispositivos de enseñanza en una visión compleja del aprendizaje que lo considera inmerso en un sistema de actividad (Baquero y Terigi, 1996) puede contribuir a hacer posible la mejora del tránsito de los sujetos por las aulas universitarias.

### **SABER PARA HACER: LAS ACCIONES A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA**

Nuestra intención desde la Unidad Pedagógica era acercarles información a los docentes sobre las formas de trabajo intelectual que sus estudiantes de contrasemestre emplean, como habían experimentado los cursos y la inmersión de la vida universitaria. Todo ello en función de contribuir a la reflexión y acción sobre la enseñanza que posibiliten un mejor diálogo con las necesidades de estos estudiantes en particular.

- Tal como se refirió en el apartado anterior, los resultados de la encuesta fueron compartidos y trabajados con los docentes a través de distintos formatos, y también se sumaron actividades para abordar las cuestiones observadas con los estudiantes. Desde la Unidad Pedagógica: Se redactó un informe que mostraba los resultados obtenidos y proponía algunas orientaciones y actividades para contribuir a una mejora de la comprensión de textos académicos del campo disciplinar, de la organización de los aprendizajes, de la expresión escrita para dar respuesta a consignas de trabajos prácticos y parciales, el fomento del trabajo grupal en clase, etc. El informe se distribuyó entre las cátedras a cargo de todas las materias contrasemestre a fin de tener un puntapié inicial para repensar la configuración de la enseñanza.
- Se planificaron conjuntamente y llevaron adelante entre la Unidad Pedagógica y docentes de algunas comisiones, actividades en el aula destinadas a revisar con los estudiantes buenas estrategias de trabajo intelectual con los contenidos de la asignatura. Cuestiones ligadas a la comprensión de textos, la organización de los conocimientos, la expresión escrita, la expresión oral, la preparación de exámenes, etc. son algunas de las cuestiones

que se abordaron en base a los temas específicos que se trataban en la asignatura en distintos momentos del cuatrimestre.

- En el caso de una de las cátedras, se realizaron encuentros en los que se plantearon los resultados, se revisaron y desnaturalizaron estrategias de enseñanza tradicionales que las docentes empleaban con más frecuencia y se propusieron nuevas en función de generar formas de acompañamiento más ajustadas a las necesidades de los estudiantes.
- Se diseñaron los seminarios del Programa de Fortalecimiento de Equipos considerando algunas de las cuestiones surgidas del relevamiento realizado con los estudiantes del contrasemestre. En estos seminarios, en los que participaron las tres cátedras de Contabilidad I, se pusieron en debate algunas de las cuestiones más críticas en torno al trabajo que se requiere de los estudiantes con el conocimiento académico en el inicio de sus trayectorias y el salto que ello representa en relación a sus experiencias previas. A su vez, se propusieron y analizaron conjuntamente estrategias de enseñanza para acompañarlos mejor en ese tránsito inicial.
- Se presentaron los resultados de la encuesta a los tutores en el Encuentro de Formación de Tutores de la FCE de ese mismo año, en función de reflexionar sobre las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes del primer año y brindar más elementos para repensar el acompañamiento que puede ofrecer el tutor.
- Se ofreció el Taller LEA Contrasemestre, un dispositivo que es parte del ingreso a las carreras en el mes febrero y que tiene como fin revisar las estrategias de estudio comúnmente empleadas a la luz del nuevo contexto que implica el estudio universitario y proponer alternativas para desarrollar progresivamente un estilo de estudio personal. Ofrecerlo al inicio de las contrasemestre, tuvo como propósito brindar una nueva oportunidad para repensar las formas del trabajo intelectual con los contenidos de las asignaturas en función de introducir cambios que posibiliten un mejor tránsito en esta segunda instancia. Los resultados de la encuesta fueron empleados para rediseñar algunos aspectos del Taller LEA del ingreso y ajustar el LEA Contrasemestre a las particularidades de los estudiantes que ya habían realizado un primer recorrido.

## CONCLUSIONES

La experiencia aquí presentada demuestra que la encuesta operó no solo como un instrumento de intencionalidad exploratoria a fin de dar lugar al tradicional “diagnóstico”, sino también como una herramienta para la reflexión y construcción de alternativas para las intervenciones y acciones directas e indirectas desde el área de Orientación Educativa de la Facultad, la Unidad Pedagógica con los docentes (Barranquero, 2013). La encuesta y el informe elaborado que se puso a disposición de los docentes amplió la comprensión de la situación educativa singular que conforman las contrasemestre como una nueva oportunidad para el aprendizaje. La encuesta posibilitó visibilizar con y a través de los estudiantes de contrasemestre las necesidades de quienes inician sus trayectorias académicas y repensar con los docentes, la innovación y reconfiguración de la enseñanza en función de contribuir a su inclusión y permanencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero R. y Terigi F. (1996). *“En búsqueda de una Unidad de Análisis en el aprendizaje escolar”*. Dossier “Apuntes pedagógicos” de la revista Apuntes. UTE/CTERA. Buenos Aires.
- Barranquero, M.F. (2013). *“La orientación educativa y la mejora de las prácticas docentes en la Universidad. Argentina”*. Memorias II Congreso Iberoamericano de Orientación. La orientación Educativa y Ocupacional como estrategia de inclusión y equidad a lo largo de la vida. La Plata: Facultad de Psicología - UNLP.
- Coulon, A. (1995). *“Etnometodología y Educación”*. Buenos Aires: Paidós.
- Ezcurra, A.M. (2011). *“Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial”*. Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC/CONADU
- Edelstein, G. (1996). *“Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”*. En: Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2011). *“Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior”*. Buenos Aires: Paidós.

*Manuele, M. (2013). "El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas". Aula Universitaria 15.*

*Pedragosa, M. (2013). "Un modo integral de intervención en Orientación Universitaria". Memorias II Congreso Iberoamericano de Orientación. La orientación Educativa y Ocupacional como estrategia de inclusión y equidad a lo largo de la vida. La Plata: Facultad de Psicología - UNLP, pp.371-379.*

*Pedragosa, M. A. y Barranquero, M.F. (2017). "Nuestro punto de partida". En: Fernández Lorenzo, Pedragosa, M.A. y Barranquero, M. F. Evaluación en la enseñanza de la Contabilidad. La Plata: Edulp.*

---

<sup>201</sup> Las encuestas fueron tomadas por la Lic. Mariana Gravellone, la Psp. Ma. Agustina Rocca y la becaria Victoria Polo, miembros de la Unidad Pedagógica de la FCE – UNLP.



Desplegar condiciones para una educación inclusiva en la Universidad. La enseñanza orientada a fortalecer los procesos de afiliación estudiantil en asignaturas de primer año en la UNLP.

- ❖ **IOTTI, ANDREA** | andrea\_iotti@yahoo.com.ar
- ❖ **JUSTIANOVICH, SILVINA** | sjustianovich@gmail.com
- ❖ **MARIANI, EVA** | evamariani6@gmail.com
- ❖ **MORANDI, GLENDA** | glenda.morandi@gmail.com
- ❖ **ROS, MONICA** | mgros68@gmail.com

**UNLP, Argentina.**

## **RESUMEN**

El presente trabajo aborda resultados iniciales de una investigación en curso que se desarrolla en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), que focaliza el estudio de las propuestas de enseñanza de cátedras de los primeros años que se orientan a favorecer procesos de afiliación estudiantil en la universidad.

El problema de investigación se sitúa en un contexto histórico gestado en la primera década del siglo, en la Argentina y en América Latina, en que la inclusión y la democratización de las condiciones de acceso a la universidad se convirtieron en el horizonte de diversas políticas institucionales. Se trató de un contexto caracterizado por la recuperación económica de las clases medias, la revitalización de los procesos de participación política de los jóvenes y el aumento del financiamiento a la educación superior de las universidades públicas argentinas, con su “tradicción plebeya” (Carli 2012:15), que sostuvo su condición de gratuidad y, casi de manera excluyente, de ingreso irrestricto.

En este marco se reconoce un primer escenario vinculado a la emergencia, en la agenda de la formación universitaria y en los debates político-sociales y pedagógicos, de un enfoque de la educación superior como derecho y bien social. En este sentido, las políticas y estrategias institucionales asociadas a esta perspectiva fueron contribuyendo a la recuperación de las aspiraciones de acceso a la universidad de sectores más amplios y consecuentemente heterogéneos (en relación a las condiciones socioeconómicas, etarias, trayectorias educativas previas, capacidades especiales, entre otros) de la sociedad. Un segundo escenario está vinculado al hecho de que estos procesos de inclusión se desarrollan en el contexto de transformaciones de las relaciones intergeneracionales en las que se enmarcan los procesos de transmisión cultural. También mutaciones en los procesos de construcción, legitimidad y circulación de los saberes científico-académicos, en el rol docente y en los modelos de autoridad. Se evidencia, en este sentido, una diversificación de las condiciones materiales y de los soportes institucionales en el marco de los cuáles los estudiantes acceden a los saberes seleccionados en el currículum, y a una puesta en tensión de las normas y reglas que configuraban la tradición institucional. Ellas impactan en los sentidos y lógicas que adquieren las prácticas de enseñanza universitaria contemporáneas a partir de prácticas y estrategias de aprendizaje emergentes.

La investigación en curso focaliza el relevamiento de propuestas de enseñanza de cátedras de primer año en diferentes Facultades de la UNLP, a partir de un muestreo teórico de casos. Se abordan en la presentación las primeras líneas de análisis a partir de entrevistas en profundidad realizadas a diferentes miembros de los equipos de cátedra y del análisis de las propuestas de enseñanza. En este sentido, se plantea un primer análisis de las estrategias de enseñanza orientadas a promover / favorecer los procesos de afiliación estudiantil, identificando las dimensiones de las prácticas de enseñanza que interpelan y sobre las que buscan intervenir; así como arribar a la comprensión de las prácticas de formación que se desarrollan en los primeros tramos de las trayectorias estudiantiles en la universidad, en su entramado con el escenario contemporáneo.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas de Enseñanza, Afiliación Estudiantil, Formación Universitaria.

## INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que se presenta se focaliza en las transformaciones que han ido operando en las prácticas de formación universitaria, desde las estrategias y dispositivos a partir de los cuáles las cátedras de primer año configuran propuestas de formación que se orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas inclusivas en la Universidad.

En el marco de los procesos de ampliación de la democratización de la educación, nos interesa reflexionar sobre los modos/sentidos que asumen las prácticas asociadas a la distribución equitativa del saber y del conocer, específicamente en el ámbito universitario; como así también las estrategias y dispositivos que generan condiciones que permitan la construcción de instituciones inclusivas donde diversos sujetos sociales se integran, participan, transforman y se transforman en torno de la producción y apropiación de conocimientos.

Las universidades públicas se hallan frente al dilema político de repensar las formas en que históricamente se ha configurado el saber y las relaciones de saber al interior de sus procesos y dinámicas institucionales, en un nuevo contexto y un escenario atravesado por las tensiones entre la desigualdad y la justicia educativa en el marco de la relevancia que el conocimiento adquiere en las sociedades contemporáneas. Para abordar estos cambios, y particularmente los modos en que se presentan y despliegan procesos de inclusión educativa en la universidad, es necesario identificar las prácticas pedagógicas e institucionales, explícitas e implícitas que contribuyen a la construcción de organizaciones educativas comprometidas con una sociedad más justa, inclusiva y participativa.

En esta línea, en el campo de la educación, la noción de inclusión se ha venido configurando como horizonte de discursos y de prácticas, aun cuando en torno de ella se articulen sentidos y alcances muy diversos. Tal como se debate en la actualidad, ella debe exceder ampliamente la cuestión de los esfuerzos dirigidos a la adaptabilidad de sujetos diversos a unas instituciones que se mantienen incólumes. La diferenciación entre las categorías de inclusión educativa y de educación inclusiva aporta a una perspectiva diferente. Esta última supondría poner en cuestión las propias condiciones institucionales que hicieron históricamente de la universidad una institución adaptada y orientada a los sectores medios y altos de la población, y a realizar transformaciones en los resortes que sostienen lógicas excluyentes (Chiroleu, 2009). En este

sentido, resulta de importancia analizar las formas de comprender la noción de inclusión, incorporando al tradicional enfoque de la igualdad de oportunidades, el de la justicia educativa (Dubet, 2011), dado que si los puntos de partida no son iguales, esta pretendida igualdad tiende a reproducir las posiciones de partida y por ende a profundizar las injusticias.

### **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

El presente proyecto focaliza el análisis de la reconfiguración de las propuestas de formación de cátedras del primer año, en carreras universitarias de grado en la UNLP. Se intenta identificar y comprender los modos en que éstas se ven interpeladas y se hacen porosas al contexto sociocultural e institucional que las contiene y, desde allí, las lógicas con las que se reconstruyen las estrategias de enseñanza y las prácticas docentes, en el marco de políticas que aspiran a la inclusión de las y los jóvenes en la universidad.

Por medio de entrevistas en profundidad a las/os profesoras/es titulares y auxiliares, así como de un relevamiento de los Programas de estudio, de cátedras de primer año de la Universidad Nacional de La Plata, seleccionadas a partir de un muestreo intencional que identificó aquellas que estuvieran orientadas a favorecer la inclusión, procedimos a relevar las estrategias y dispositivos en sus propuestas de enseñanza construidas como respuestas a problemáticas vinculadas con los procesos de afiliación estudiantil, tratando de identificar transformaciones en los micro espacios cotidianos de los procesos formativos del primer año, en tanto estrategias de inclusión/afiliación de los estudiantes. El rastreo se orientó asimismo a identificar las lecturas construidas por las cátedras acerca de los sentidos de la formación universitaria, de los vínculos con el conocimiento y de los sujetos, que orientan la reconfiguración de estas estrategias, indagando las maneras en que los docentes visibilizan y conceptualizan las dificultades que presentan los alumnos al comienzo de sus carreras universitarias.

La perspectiva de estudio recupera la intención de acceder a las prácticas, estrategias y dispositivos que las cátedras configuran como estrategias educativas inclusivas en la Universidad, a partir de la recuperación de las situaciones cotidianas, de lo no documentado, de los modos tácitos de conocimiento que los sujetos producen en su vida diaria, intentando allí identificar recurrencias, tendencias, al mismo tiempo que dimensiones heterogéneas y

contradictorias. Este proceso implica, igualmente, situar el conocimiento producido en tanto “interpretación” que deviene de la lectura de los datos desde un lugar teórico-metodológico desde el cual parte el investigador.

La resolución empírica de la investigación supone el acceso, como unidades de análisis, a estrategias y dispositivos a partir de los cuáles las cátedras configuran propuestas de formación que se orientan a pensar y desarrollar prácticas educativas inclusivas en los primeros años de las carreras de grado. El muestreo y selección de los casos se guió por un criterio de agrupamiento en el que resulta relevante enmarcar su pertenencia disciplinar e institucional, de modo de arribar finalmente a la selección de un conjunto abierto de cátedras que pertenezcan a varias facultades de la UNLP que representan diferencias significativas en términos de su anclaje disciplinar y sus perfiles de formación. Si bien la investigación está actualmente en el inicio de su desarrollo, sistematizamos los aportes iniciales de entrevistas en profundidad realizadas a las/os docentes titulares de cátedras pertenecientes a diversos campos disciplinarios (Facultad de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Exactas y Facultad de Psicología). Se realizaron entrevistas semi-estructuradas que procuraron abordar dimensiones significativas de la experiencia docente, así como relevar las construcciones que las/os docentes elaboran en relación a sus estudiantes, sus modos de transitar los espacios académicos y las estrategias y dispositivos que idearon para favorecer la afiliación estudiantil de aquellos.

### **Una aproximación a las condiciones bajo las cuales la enseñanza universitaria se torna inclusiva**

Como ya se ha señalado, la pregunta central de la investigación apunta a rastrear cuáles son las estrategias que desarrollan las cátedras que se plantean favorecer los procesos de afiliación estudiantil, así como en torno de qué problemas apuntan a intervenir con estas estrategias. Es desde allí que nos proponemos plantear cuáles son las condiciones que emergen a partir de estas estrategias, para hacer que la inclusión acontezca en las aulas universitarias. Se trata de situar como objeto de análisis y reflexión bajo qué condiciones la enseñanza universitaria puede tornarse inclusiva. Retomamos en este sentido las reflexiones de Terigi sobre la enseñanza como acto político cuando señala: “(...) *Asumir la enseñanza como problema principal de las*

*políticas educativas no es diseñar políticas a prueba de docentes (...) Lo que estamos sosteniendo es que el problema didáctico no aparece -y por tanto no debería plantearse - al final del planeamiento, aparece al principio, cuando nos preguntamos bajo qué condiciones pedagógicas va a ser posible que los chicos y las chicas aprendan.” (Terigi, 2004: 196)*

En este punto, resulta necesario aclarar que no se trata de condiciones exclusivas, ni excluyentes de otras posibles, en tanto forman parte de la construcción de conocimiento y relevamiento en que se inscribe el proyecto de investigación actualmente. Asimismo, su presentación no supone una jerarquización de las mismas, ni pretende mostrarlas como “garantías para la inclusión”, posibles de ser medidas por sus resultados de “éxito” o “fracaso”. Entendemos que estas forman parte del complejo entramado en que las instituciones universitarias y las prácticas docentes y de enseñanza tienen lugar, y desde allí, nos proponemos contribuir a su identificación y sistematización. A continuación se esbozan algunas de las prácticas que estas cátedras construyen, identificadas en el trabajo de campo, a efectos de generar esas condiciones para la inclusión:

***- Realizan una reflexión y reconstrucción acerca de la relevancia y pertinencia de los saberes que enseñan***

Asistimos a una serie de reflexiones teórico-políticas en torno de los procesos educativos en general y específicamente universitarios, en la que los modelos de enseñanza universitaria se vieron problematizados por cuestiones varias que concitaron debates respecto del estatuto de la ciencia como práctica socio-histórica, la vinculación entre la formación de los sujetos y las realidades sociales concretas, el trasvasamiento de los límites disciplinares, así como las transformaciones en las culturas juveniles más vinculadas con la lógica audiovisual. Ellos impactaron en la producción a nivel académico y tuvieron cierta huella en las prácticas curriculares concretas.

Creemos que estos aportes proveen nuevas herramientas teóricas para pensar la educación superior en las sociedades contemporáneas, así como los desafíos que se delimitan para las instituciones y los docentes. Complejizan el análisis de las relaciones entre la educación y la sociedad, la política y las instituciones sumando una mirada sobre las nuevas subjetividades,

los procesos simbólicos de producción cultural y de conocimiento, las relaciones intergeneracionales y los lazos sociales emergentes. Buena parte de las producciones elaboradas se orientan hacia la búsqueda de la revisión de prácticas y concepciones que permitan promover nuevas formas de intervención orientadas al fortalecimiento de vínculos y procesos educativos potentes, significativos y emancipadores.

De los datos obtenidos en la investigación en relación con esta dimensión que estamos analizando, deseamos destacar algunas cuestiones relevantes que emergen en la perspectiva de las cátedras.

En primer lugar, en tanto problemáticas vinculadas con la relación con el saber, éstas se inscriben en dimensiones curriculares de los procesos de formación, pero que ponen en tensión los vínculos en el aula y en las propuestas didácticas. Una de las cuestiones que los docentes reconocen y que identifican como motivo del retraso en los estudios o del abandono temprano, es cierto “desencanto con la carrera” por parte de los estudiantes, -en particular referido a la presencia, en el primer año, de materias contextuales o relativas a conocimientos básicos, pero no directamente relacionados con la práctica profesional imaginada, como podría ser matemática para la carrera de Bioquímica o Farmacia; las materias introductorias a las ciencias sociales en Trabajo Social; o Biología en la carrera de Psicología. Por otra parte, la estructura departamental de estas carreras implica la formación de equipos docentes de diferentes facultades, con perfiles de formación muy diversos, poco sensibles a la especificidad de los programas de estudio. Es decir, a partir de un mismo programa, transitan estas materias alumnos de carreras tan diversas como Farmacia, Bioquímica, Física, Matemática, Astronomía, lo que se repercute en los perfiles de los docentes a cargo de esos alumnos, con visiones muy diferentes sobre los objetivos y alcances de la disciplina.

Esta cuestión es una tensión que atraviesa al curriculum universitario, y que ha sido reconocido ya hace décadas, y a sido abordado desde algunas políticas de “integración vertical” entre asignaturas básicas y profesionales, pero sin embargo debiera profundizarse la intervención en esa línea.

En segundo lugar aparecen tensiones en la relación con el saber que expresan diferencias en los modos de circulación y apropiación del mismo en contextos históricos diferentes en los que se inscriben docentes y estudiantes, o podríamos decir la institución universitaria y las nuevas

generaciones. Es relevante recuperar que en las experiencias que estas cátedras construyen se han ido implementando una serie de estrategias de afiliación académica, en la medida en que han podido asumir la distancia entre sus lógicas y las de los estudiantes en la relación con el saber, como un desafío pedagógico sobre el cual intervenir. En algunos casos, por ejemplo, lo hacen reconociendo objetivos “no negociables” de la formación, pero que se alcanzan a partir de sucesivas transformaciones de los dispositivos didácticos. Por ejemplo, el objetivo de que los estudiantes “lean libros”, aún en primer año, y no manuales o síntesis realizadas por los docentes. Esto ha llevado a la elaboración de guías de estudio, estrategias de lectura dirigida, libros de cátedra en el caso de las ciencias exactas, cuadernillos de actividades. En el mismo sentido, se encuentran en las cátedras de ciencias sociales, estrategias de “anclaje en lo cotidiano” y de contextualización de las preguntas originales de los autores, o la introducción de situaciones de resolución de problemas concretos en las disciplinas básicas de las ciencias exactas.

En el caso de las carreras ligadas a las “ciencias duras”, los docentes señalan la dificultad que presentan los estudiantes en relación a operaciones básicas de las matemáticas, por la manera en que ésta ha sido aprendida en la educación secundaria. La matemática no ha llegado a constituirse como una herramienta para resolver problemas; ha sido estudiada como una fórmula vacía de sentido que dificulta “un uso propio”, propiciando un aprendizaje memorístico que la vuelve carente de interés. Esto supone el despliegue de estrategias que posibiliten apropiarse desde otros recorridos de estos saberes, pero cuya selección y recorte supone atender a la validez de los mismos para la resolución de problemas del campo profesional, lo que involucra otras aproximaciones diferentes de las tradicionales a la hora de “presentar” los saberes a los estudiantes.

La cuestión de los nuevos modos de acercamiento de los estudiantes a las fuentes de saber también emerge en los discursos de los profesores y en las propuestas de las cátedras como una cuestión a atender. Las formas de reproducción de los soportes materiales de los saberes (libros, fotocopias, apuntes de cátedra, etc.), son progresivamente colocados en soportes digitales, desde diferentes estrategias: se seleccionan fuentes cuya disponibilidad está en la web; se utiliza como repositorio de materiales el espacio de aulas web de la universidad; o incluso se desarrollan directamente aplicaciones móviles creadas por las propias cátedras en las que se ponen a disposición materiales, guías de estudio, referencias bibliográficas, etc.



***- Atienden a las dinámicas involucradas en los procesos de afiliación académica de los estudiantes***

En términos de inclusión, las cátedras han ido elaborando una serie de diagnósticos, en función de diversos perfiles de los estudiantes. La heterogeneidad de origen, trayectoria educativa y edad de la población estudiantil -mucho más presente en las ciencias sociales- se suma a la diversidad de la formación previa. Esta heterogeneidad no se refiere sólo a los saberes, sino fundamentalmente a las competencias ligadas a la afiliación académica. Es decir, la inclusión es pensada en términos de afiliación al discurso académico, en tanto conjunto de saberes, competencias, prácticas y estrategias legitimadas en el ámbito universitario.

Las cátedras, en particular las de carreras de ciencias sociales, con una población estudiantil mucho más diversa, suelen describir dos grandes grupos de estudiantes: “los de la mañana”, generalmente jóvenes recién egresados de la escuela secundaria, que no trabajan; y “los de la tarde”, de mayor edad, y con una trayectoria educativa discontinuada, que conjugan los estudios con ocupaciones laborales y familiares. En este sector se aprecia fuertemente la inclusión de adultos mayores egresados del plan FINES, programa de terminalidad de la educación secundaria. Contrariamente a lo que un cierto discurso del sentido común podría anunciar, que denuncia la decadencia de la educación en las últimas décadas, los docentes refieren una mayor dificultad en este último grupo de estudiantes, en parte por la discontinuidad en la trayectoria que ha conllevado la pérdida de hábitos de estudio, pero también por pronunciadas dificultades en la comprensión de textos. Es de señalar como dato ineludible, que en los últimos años también se ha producido un ingreso cuantitativamente importante de sectores sociales que históricamente han sido ajenos a la educación superior, pero que se han incorporado a los estudios universitarios en tanto lo asumen como un horizonte posible en sus proyectos de vida. Ello implica una serie de tensiones, en términos de debates sobre la inclusión, y la necesaria transformación de las instituciones y de los dispositivos institucionales que se construyen a fin de albergar la diversidad de origen social de estos estudiantes.

En las carreras de ciencias sociales se presenta una especial preocupación por el desarrollo de competencias de lectura y de estudio, a partir de estrategias variadas. Es interesante señalar que las cátedras se plantean el desarrollo de estas competencias en relación a los saberes

específicos, y no como un aprendizaje procedimental aislado. De esta manera, podemos citar estrategias de elaboración de cuadros comparativos de diferentes teorías, con el acompañamiento de los docentes, prácticas de escritura y de lectura académica a partir del desarrollo de recursos diversos en cuanto a las estrategias de argumentación. También prácticas de lectura guiadas tendientes a la comprensión de textos, identificando ideas y “voces” presentes en los escritos; elaboración de líneas de tiempo, de cuadros sinópticos, etc.

***- Desarrollan espacios diversificados para la enseñanza que supone también la inclusión y uso de TICs***

La reconstrucción que los docentes realizan de las trayectorias estudiantiles en sus cursos hace posible identificar condiciones cambiantes a las que responden las propuestas pedagógicas. En lo relativo a la permanencia, los docentes identifican un primer proceso de desgranamiento entre el curso de ingreso y la inscripción a las cursadas del primer año, y un segundo durante el primer cuatrimestre, centralmente ubicado en el momento “del primer parcial”. Las cátedras construyen lecturas diversas y también distintas estrategias, no sólo en cuanto a la retención de los estudiantes, sino también en cuanto a las maneras de enfrentar la masividad de las primeras cursadas. En lo que respecta a la masividad, las cátedras han ido generando soportes alternativos que acompañan la cursada, con la intención de construir una cierta “personalización” del vínculo con los estudiantes, o de reconocimiento de requerimientos heterogéneos en los procesos de aprendizaje.

Esta problemática de la homogeneización en el trato con los estudiantes que podría generar la masividad, y que resulta entre otras razones, en altos índices de deserción y fracaso, generó, por ejemplo, una propuesta curricular alternativa en una de las cátedras relevadas, basada en “anualizar” una materia cuatrimestral con el objetivo de ir acompañando los tiempos de los estudiantes y subsanando las carencias previas. Esta modalidad es optativa, más personalizada, e implicó no sólo una transformación de la concepción sobre los tiempos de aprendizaje, sino de las estrategias de enseñanza. Otro ejemplo es el de la creación de talleres para preparar las instancias de evaluación, que también son optativos, y apuntan a atender dificultades específicas.

La virtualidad aparece como otro espacio diversificado de enseñanza, tal el modo en que estamos denominando estas experiencias, y que se ha ido afianzando en lo que podríamos denominar modalidades diversas de aula extendida, mediante la utilización de diferentes entornos como las redes sociales, el correo electrónico o las aulas virtuales. Al respecto, es relevante señalar que las cátedras han incorporado, ya sea en clave académica, organizativa o incluso comunicacional, diversos soportes tecnológicos -blog, grupos de Facebook, correos institucionales- con amplio grado de aceptación entre los estudiantes. Al mismo tiempo, espacios más tradicionales, como los horarios de consulta, tienen para ellos usos instrumentales bastante definidos, frecuentemente asociados a los momentos de evaluación.

Un eje de reflexión interesante, en torno de esta cuestión, remite a ciertas normas de pertinencia de las prácticas de los estudiantes: el establecimiento de una legalidad en ruptura con la experiencia de otros ámbitos que los estudiantes suelen trasladar acriticamente al espacio de cursada. Ciertas informalidades, desde los trámites de inscripción a las cursadas, los usos del correo electrónico, la manera de enviar los trabajos, configuran una tensión entre el uso que los jóvenes le dan a las redes sociales y el uso académico de las mismas.

Aun en el marco de las diferentes dimensiones que podrían analizarse en torno de esta cuestión, se evidencia como dato el hecho de la emergencia de espacios de enseñanza que no se limitan al encuentro presencial en el aula, sino que se extienden a otros tiempos y lugares de encuentro en donde la enseñanza y la tarea docente continúan desplegándose y donde los estudiantes amplían sus posibilidades de intercambio en términos de resolver dudas sobre los temas de estudio, ampliar información sobre cuestiones organizativas, acceder a fuentes bibliográficas, relacionarse con sus compañeros, etc. Buena parte de la lógica de ubicuidad que supone la relación con las nuevas tecnologías se hace presente en la lógica de relación al interior de las cátedras. Si el dispositivo móvil permite estar conectado en cualquier tiempo y lugar, también ese vínculo parece ser el que se va imponiendo en los espacios en los que acontecen la enseñanza y el aprendizaje en la universidad. En ocasiones incluso estos espacios, como un blog o un facebook, resultan en la mirada de los docentes y de los estudiantes, espacios de mayor participación e interacción porque no están regidos por las dificultades de exposición, que supone, por ejemplo no haber podido leer para el día prefijado de clase. De modo que hay un espacio para poder hacer una pregunta, en el momento en que sí pudo

concretarse esa lectura. Claramente la emergencia de espacios diversificados genera tensiones de tipo organizacional y hasta laboral en términos del desarrollo de la tarea docente, la que despliega toda una nueva gama de espacios de intercambio que no están reconocidos o explicitados en la formalidad institucional, pero que parece ser cada vez más la estructura organizacional que asume la enseñanza universitaria.

***- Diseñan e implementan modificaciones en las estrategias de evaluación***

Un diagnóstico común es el relativo a las prácticas de evaluación. Las cátedras mencionan el obstáculo que les representa la reglamentación rígida de las instancias de acreditación, a partir de la obligatoriedad de dos parciales, en consonancia con la mayoría de los requisitos para la acreditación dispuestos en los regímenes de enseñanza y evaluación de las facultades. Este formato, en su rigidez, impide una lectura sobre las evaluaciones en proceso, particularmente necesarias en los momentos inaugurales de la trayectoria universitaria, como parte de la estrategia pedagógica. La heterogeneidad de origen supone diferentes tiempos de aprendizaje, que no quedan plasmados en el calendario fijado por las instancias de parciales. De esta manera, las cátedras terminan generando instancias paralelas, más ligadas a la evaluación en proceso y al proyecto pedagógico, relativizando los calendarios y formatos reglamentarios. Estas determinaciones, parecieran seguir obstaculizando procesos de revisión profundos acerca de instancias medulares en las trayectorias estudiantiles: las de acreditación, en tanto se identifica que el conjunto de transformaciones y revisiones que las cátedras han podido iniciar, ensayar y sostener sobre las estrategias y prácticas de enseñanza, no tienen el mismo alcance cuando de analizar las prácticas e instancias de evaluación se trata. Esta percepción no supone el enjuiciamiento a los sujetos que las desarrollan, sino una dimensión para la comprensión acerca de las dificultades y complejidades que da cuenta la formalización de otros modos de enseñar y evaluar en la universidad, aun cuando se identifiquen iniciativas comprometidas con estos procesos. Por su parte, también expresa un tema medular de la educación universitaria (aunque no es exclusiva de este nivel) en tanto las prácticas de evaluación condensan y exponen la complejidad que suponen los procesos de revisión de la enseñanza tendientes a la acreditación de saberes para la formación profesional. Por el

momento, podría advertirse una mayor presencia de transformaciones y revisiones en torno a las instancias de enseñanza y modalidades en que estas generan otras condiciones para una circulación y apropiación más significativa de los saberes por parte de los y las estudiantes, así como una mayor dificultad de traducir estas iniciativas en modalidades de evaluación coherentes con los principios que encarnan aquellas iniciativas.

***- Promueven transformaciones en los vínculos con los estudiantes***

En relación con este aspecto, una dimensión relevante, es la que remite a la percepción de cambios en los modos de ser y estar del sujeto estudiante, en relación con las lógicas de vinculación y funcionamiento “tradicionales” al interior de las instituciones. Esta nueva composición del estudiantado representa importantes desafíos a la institución universitaria, la cual se ve demandada a establecer nuevos contratos de trabajo con los estudiantes. Es una dimensión que interpela también la cotidianeidad de los procesos de gestión académica y que genera la emergencia de dispositivos tendientes a dar respuesta a la nueva configuración de los sujetos con los que trabajan. Entre estos dispositivos se encuentran la redefinición de los regímenes de enseñanza, la incorporación de nuevas tecnologías, la formación docente, la flexibilidad en las cargas horarias y la oferta horaria de los cursos, el surgimiento y sostenimiento de programas y dispositivos específicos tendientes al acompañamiento de las trayectorias a lo largo del proceso formativo, así como los cambios en los perfiles y sentidos que han cobrado los cursos o instancias de ingreso a las carreras, entre otros.

Pensar las subjetividades en las instituciones educativas y las configuraciones pedagógicas en contextos de transformación cultural da cuenta de una trama compleja, donde la dinámica y los sentidos de los cambios, nos hace considerar que tanto las prácticas pedagógicas, como los procesos formativos y culturales de los jóvenes, en que van construyendo su subjetividad, se dan en un tránsito no lineal nutrido por un sinnúmero de escenarios culturales, que se enmarcan también en instituciones educativas atravesadas por procesos de transformación que tensionan sus propios sentidos.

## CONCLUSIONES

La función social de la universidad se resignifica actualmente a partir de la responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas, en un horizonte de justicia e igualdad (Ezcurra, 2011).

La necesidad de reflexionar y producir saberes sobre los modos en que están siendo reconfiguradas las prácticas de enseñanza universitaria se torna crucial. Recuperando el planteamiento de Terigi (2004), asumimos que no se trata únicamente de cambios y reestructuraciones que la universidad deba darse (sólo) a partir de la iniciativa de los equipos de cátedra de transformar y sostener otros modos posibles de pensar y desplegar la enseñanza universitaria. Entendemos que estos procesos se inscriben en contextos complejos, signados por las tradiciones docentes, los campos y lógicas disciplinares presentes en los proyectos de formación profesional de las instituciones universitarias, las lógicas de gestión académica, la definición y sostenimiento de políticas educativas de impacto para el nivel, así como la inversión de presupuestos que permitan viabilizarlas, entre otras.

En el reconocimiento de la complejidad de este contexto, una de las dimensiones centrales desde donde nos interesa interpelar a la docencia universitaria en la investigación en curso, es el del lugar que la misma desempeña en el complejo proceso de democratización de la educación superior y de ampliación del derecho a la misma, en sociedades en las que han venido profundizándose estas dinámicas, en una continua tensión entre los modelos de estado, las políticas públicas que promueven o restringen el acceso y la permanencia, y las propias demandas de los sujetos que aspiran a continuar su formación en una sociedad en la que el conocimiento se ha convertido en un factor central de habilitación para la integración, el crecimiento y el mejoramiento de la calidad de vida.

Si bien los aportes que hemos recuperado en el presente trabajo son iniciales, nos parece relevante recuperar las estrategias y experiencias que efectivamente las cátedras han venido construyendo desde propuestas de enseñanza, así como desde la experiencia de equipos docentes que se han interrogado acerca de su papel en la asunción de los desafíos que supone la transmisión de conocimientos en el contexto actual. Entendemos que constituye un aporte fundamental a la producción de saberes pedagógicos de manera situada en el ámbito

universitario, y en la construcción de procesos formativos que garanticen el acceso a la educación superior como derecho. También debemos destacar en este sentido, que ciertas políticas públicas recientes que en los hechos concretos se posicionan en un sentido contrario al enunciado, suponen un doble desafío para las instituciones universitarias democráticas, plurales e inclusivas, puesto que nos obliga a consolidar lo desarrollado y a defenderlo a fin de no retornar a posiciones elitistas y excluyentes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

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

*Chiroleu, A. (2009). "La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina". Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 N° 48/5.*

*Dubet, F. (2011). "Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades". Argentina: Siglo XXI.*

*Ezcurra, A. M. (2011). "Igualdad en educación superior. Un desafío mundial". Buenos Aires: Editorial UNGS.*

*Terigi, F. (2004). "La enseñanza como problema político". En: FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.*

## Evaluación del aprendizaje en el primer año de la universidad: una experiencia pedagógica

❖ **BACIGALUPE, MARÍA DE LOS ANGELES** | mangesbacigalupe@gmail.com

❖ **MANCINI, VERÓNICA ANDREA** | mancinivero04@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

### RESUMEN

Presentamos una experiencia pedagógica sobre la evaluación del aprendizaje en el primer año de la Universidad en los trabajos prácticos de la asignatura de Ciencias de la educación Fundamentos biológicos de la educación. Consideramos al primer año de carrera como parte del ingreso de los estudiantes a la vida universitaria y a la evaluación del aprendizaje en el primer año como un desafío docente que constituye un elemento, entre otros, del acceso y permanencia en los estudios de grado. Desde nuestra perspectiva, la evaluación constituye un proceso abierto y promotor de la reflexión crítica de docentes y alumnos, donde el examen es una etapa del proceso y un instrumento de aprendizaje per se. Asumiendo que la educación universitaria se orienta a la formación en competencias, es responsabilidad docente que el proceso de evaluación, incluyendo exámenes, respete y aliente su desarrollo de acuerdo al marco teórico que la orienta. Diseñamos una prueba basada en el criterio que incluyó (a) contenidos en forma de relaciones y (b) ejercitación de competencias de toma de decisiones. Al final de la cursada aplicamos un cuestionario voluntario y anónimo incluyendo ítems sobre el instrumento de examen, que analizamos con estadística descriptiva y descripción cualitativa. De los 40 alumnos que aprobaron la cursada de trabajos prácticos, respondieron el cuestionario 24. En cuanto a la pregunta sobre el instrumento de evaluación, 20 alumnos (83%) respondieron muy buena (escala muy bueno-bueno-regular-malo) y 4, bueno, aludiendo a las siguientes razones: posibilidad de elegir las preguntas a contestar (hacer mi propio



examen), respeto por lo dado en clase y solicitud de establecimiento de relaciones más que de definiciones y conceptos aislados. En general señalaron que la posibilidad de elegir les permitía tener más confianza y disminuir la ansiedad, así como poder contestar en lo que se sentían más seguros. Discutimos fortalezas y limitaciones del modelo asumiendo que el examen puede constituirse en un instrumento de integración y sostenimiento del alumno pero también de ejercicio de competencias y aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación Del Aprendizaje, Primer Año, Competencias.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje es una práctica compleja que forma parte de todo proceso educativo y que involucra a los docentes, los estudiantes y la institución educacional. Cumple doble función: por un lado debe brindar retroalimentación informativa a docentes y alumnos para operar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por otra parte, sirve para la acreditación del logro de capacidades, conocimientos y competencias de distinto orden (Feldman y Palamidessi, 2001) y la obtención de certificaciones habilitantes y otros títulos o certificados académicos.

En este trabajo circunscribimos la evaluación del aprendizaje a una de sus posibilidades semánticas, es decir, el diseño, aplicación y análisis de resultados del instrumento utilizado para acreditar la aprobación de la cursada de trabajos prácticos de Fundamentos biológicos de la educación (FBE).

FBE es una materia que hasta el presente se ha ubicado en el primer año de la Carrera de Ciencias de la educación. A partir del año 2019 la materia se dictará en el tercer año de la Carrera pero este trabajo se enmarca en la experiencia previa de docencia con estudiantes del primer año.

La evaluación, adecuadamente formulada según los propósitos del proceso del que se trate, proporciona información que permite tomar decisiones de manera fundamentada. Asumimos que evaluar consiste en valorar colocándose desde un punto de vista (criterio o norma), estimando o apreciando un estado o acción y comparando entre los distintos estados algunos

elementos. Destacamos dentro de esta conceptualización la necesidad de revisar la coherencia entre la concepción y objeto de la evaluación, los criterios a ser utilizados para su resolución y los instrumentos diseñados para su implementación.

La evaluación puede constituir un proceso abierto y promotor de la reflexión crítica de docentes y alumnos, donde el examen es una etapa del proceso y un instrumento de aprendizaje per se y no simplemente un instrumento de medición de saberes y discriminación entre niveles de rendimiento.

Como parte integral del proceso de aprendizaje, la evaluación cumple las funciones de (a) juzgar el rendimiento, medido en comparación con los resultados esperados, (b) determinar si es adecuado avanzar al próximo nivel de enseñanza-aprendizaje, (c) proveer una retroalimentación útil que indique tanto los logros como las áreas donde debe mejorarse y (d) identificar lo que no se ha comprendido, colaborando a la vez con la evaluación de los métodos de enseñanza (Universidad de Exeter, 2018). Esta fuente identifica algunos principios de la evaluación: (a) que sea válida en cuanto a coherencia entre los resultados esperados del módulo o unidad que se evalúa, el método y contenido de evaluación y los objetivos del programa, (b) que sea confiable, equitativa y justa, con criterios de corrección robustos y sabiendo que los evaluados están en conocimiento de los criterios bajo los cuales van a recibir una calificación, (c) que tenga propósito, en el sentido de que ayude a los estudiantes a sopesar su nivel de aprendizaje actual, a identificar áreas para mejorar y a poder juzgar el logro a nivel general, (d) que se desarrolle en el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje apropiado, (d) que la demanda sea lo suficientemente desafiante y adecuada como para motivar a los estudiantes y (e) que sea eficiente en tanto que tenga practicidad y sea realista, teniendo en cuenta el momento académico, los recursos y el espacio.

Litwin (2008) señala que los docentes nos ocupamos con frecuencia de modificar las estrategias de enseñanza pero que no ocurre lo mismo con la práctica evaluativa, que suele volverse tradicional.

La evaluación de los trabajos prácticos no es una decisión simple pues implica tener en cuenta el mismo concepto de trabajo práctico en cada materia en particular. En las materias de ciencias experimentales y tecnológicas el uso de informes de laboratorio individuales o grupales puede resultar útil tanto al estudiante como al docente (Sarrasague, Fuda,

Maeyoshimoto y Cimato, 2015), considerando al informe como una exposición escrita sobre un tema, actividad o problema a fin de comunicar el aprovechamiento de una situación de enseñanza-aprendizaje, tanto en relación al contenido como al modo escrito de comunicación. Según Geli de Ciurana (1995), la evaluación se define en función tanto del modelo de enseñanza como de las oportunidades de aprendizaje que ofrece. Desde una mirada constructivista, la evaluación de los trabajos prácticos intenta no sólo aportar información sobre los aprendizajes de los alumnos sino sobre el mismo proceso de construcción del conocimiento. Lo dicho obliga a revisar qué competencias se ponen en juego en los trabajos prácticos y en su evaluación y valorar no sólo los resultados del aprendizaje sino también la reflexión sobre el conocimiento y competencias de los estudiantes.

La innovación involucra la introducción de algo a una realidad preexistente, donde no necesariamente se elimina lo que existía previamente (Lipsman, 2002) sino que es posible definir modificaciones parciales (propuestas en despliegue) que desconocen el alcance e implicancias que tendrán en un futuro, pero que pueden llevar a la recuperación de experiencias de valor pedagógico.

Partiendo de estas ideas, y si bien el tema de la evaluación del aprendizaje ha constituido un permanente tema de debate entre los docentes de la cátedra, en los últimos años iniciamos una tarea de revisión profunda del formato del instrumento en los trabajos prácticos inspirados por el análisis bibliográfico que llevamos a cabo para la construcción de un artículo (Bacigalupe y Mancini, 2014).

Asumiendo que la educación universitaria se orienta a la formación en competencias, es responsabilidad docente que el proceso de evaluación y los mismos exámenes sean coherentes con esa posición, respetando y alentando el desarrollo de competencias esperadas en el egresado. Coherentemente con la política institucional, consideramos al primer año de carrera como parte del ingreso de los estudiantes a la vida universitaria y a la evaluación del aprendizaje en el primer año como un desafío docente que constituye un elemento, entre otros, del acceso y permanencia en los estudios de grado.

En el presente trabajo describimos la experiencia académica centrada en la evaluación del aprendizaje de los trabajos prácticos de alumnos de primer año mediante un instrumento innovador en nuestra materia.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### Contextualización y descripción del proceso de evaluación

La cursada de trabajos prácticos incluye siete unidades temáticas, a saber, (1) Bases celulares para los fundamentos biológicos de la educación, (2) Elementos básicos moleculares de las neurociencias y mecanismos del ciclo celular. Síntesis de proteínas, (3) Cerebro y neurona, (4) Comunicación I: propiedades eléctricas de las neuronas, (5) Comunicación II: sinapsis y neurotransmisión, (6) Sistema neuroendocrino y (7) Funciones neurobiológicas necesarias para el aprendizaje.

Como puede observarse al leer los contenidos enumerados, a la dificultad propia que presenta el ingreso a la vida universitaria con sus reglamentaciones, sus usos y costumbres (muchas veces también el alejamiento del lugar de origen y el comienzo de la vida independiente), se suma la dificultad que presentan los contenidos dentro de un contexto de elección de una carrera decididamente humanística.

A estos desafíos de forma y contenido se suman otros vinculados con la diversidad de trayectorias educacionales de los estudiantes (estudiantes provenientes directamente del colegio secundario, estudiantes de otras carreras que inician Ciencias de la educación como segunda carrera, estudiantes con título docente que ejercen o no en el sistema educativo, estudiantes de intercambio con otras nacionalidades y trayectorias, estudiantes que inician su primera carrera universitaria distanciados en mediano o largo tiempo de sus estudios secundarios y demás) que complejizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual no deja de representar, a la vez de un desafío, un enriquecimiento permanente para docentes y estudiantes.

En el caso de estudio, el aprendizaje en los trabajos prácticos se evalúa con la evaluación formativa permanente y la evaluación sumativa de corto plazo, esta última con dos exámenes parciales.

Al cabo de los primeros tres temas de trabajos prácticos enumerados más arriba los estudiantes son evaluados con el primer examen parcial; luego de los siguientes cuatro temas aplicamos la segunda evaluación parcial. Cada trabajo práctico se desarrolla siguiendo la guía de un módulo escrito cuya lectura previa a la clase recomendamos a los estudiantes. Este

módulo contiene marco teórico y desarrollo del tema, conclusiones y síntesis, una guía de lectura y, exceptuando el último tema, una actividad áulica de aplicación.

La base teórica del módulo está construida por el personal de trabajos prácticos con bibliografía específica de cada tema. La intención es integrar en un texto escrito cuestiones de las ciencias biológicas y las neurociencias pero de un modo adaptado a las necesidades de aprendizaje del estudiante de Ciencias de la educación, sin por ello disminuir la calidad ni banalizar los resultados de la ciencia básica. Al final del texto son incluidas las referencias bibliográficas, de modo tal que aquel alumno que prefiera estudiar los temas directamente desde los autores consultados pueda hacerlo. Por otro lado, la guía de lectura constituye un apoyo para el propio proceso de estudio y construcción del conocimiento del alumno que algunos estudiantes utilizarán y otros no. La presentación escrita de su respuesta no es requerida por el docente pero si algún estudiante desea confrontar sus respuestas con la opinión docente puede hacerlo. De este modo, queda a decisión del alumno la utilización de la guía de lectura, total o parcial, y la consulta en caso de que alguna pregunta le presente dudas. Lo que los docentes sí recomendamos es usar la guía, dando razones de su existencia, pero esto nunca significa una condición de cursada como tampoco lo puede significar la lectura del módulo si el alumno prefiere estudiar de otra fuente académicamente válida.

En clase abordamos el tema de estudio desde el marco teórico y con apoyatura visual o audiovisual, cuando es oportuno y necesario son discutidas las preguntas de la guía de lectura (o alguna en particular) y resolvemos los ejercicios áulicos de aplicación. Esta tarea puede llevar tiempo de clase y tiempo domiciliario así como también necesitar más de una clase para su abordaje. Durante el desarrollo del trabajo práctico intentamos promover el diálogo fundamentado pero, a la vez, dejar espacio para la oportunidad del alumno de hacer aquella pregunta que se piensa ingenua pero que está presente en las mentes de todos aquellos que no se atreven a formularla.

Esto es, en este proceso procuramos promover la participación y discusión de dudas, donde nada resulte obvio ni ingenuo para ser preguntado, en un clima de intercambio y motivación de los alumnos para que ellos participen con datos y preguntas que deseen aportar. Muchos de los alumnos, como hemos dicho previamente, tienen experiencias previas como docentes y

todos, sin duda, traen a la clase su historia educacional. Esto supone que sus aportes pueden resultar muy enriquecedores e ilustradores para la clase.

En base a lo expuesto, bajo la iniciativa y diseño básico de la responsable de la jefatura de trabajos prácticos, propusimos una evaluación escrita parcial dividida en cuatro ítems principales que corresponden a los temas centrales de la cursada (en el caso del parcial 1 los temas Cerebro y neurona, si bien aparecen en el mismo módulo escrito, constituyen dos temas separados). Cada ítem principal cuenta con entre tres y cinco preguntas inspiradas en los módulos de trabajos prácticos y que den cuenta de cuestiones que hayan sido abordadas en clase.

En cada ítem principal se solicita al alumno que lea las preguntas enunciadas y seleccione de entre ellas un número menor (que se indica) para contestar. De esta manera, a partir de la selección que hace el estudiante, podemos llegar a tener tantos exámenes distintos como estudiantes, en el sentido de que cada alumno construye parte de su examen no sólo con su mirada expuesta en las respuestas sino con su selección de interrogantes.

De este modo intentamos innovar en nuestra estrategia evaluativa, con la finalidad de que el alumno intervenga en su propio examen, no solamente como receptor de un instrumento a completar sino como hacedor del mismo instrumento en función de su aprendizaje y puesta en práctica de competencias tales como toma de decisiones y responsabilidad sobre las propias acciones.

En la clase siguiente a la evaluación y luego de la revisión por parte de los docentes a cargo de los trabajos prácticos, cada estudiante recibe su examen con la devolución y tiene la oportunidad de revisar grupal e individualmente el trabajo realizado. Con estas acciones procuramos dar la oportunidad para que el alumno pueda reflexionar sobre su propio hacer y comparta con el resto de sus compañeros y/o individualmente con el docente sus expectativas y las razones de las discrepancias entre éstas y el resultado final. Este intercambio con los alumnos ayuda al equipo docente a repensar las estrategias de evaluación y la propia revisión del examen en función de la argumentación que pueda desplegarse frente a alguna discrepancia. Se promueve la discusión en grupo y el intercambio frente a las distintas respuestas a una pregunta. De este modo, el análisis colectivo e individual da lugar no sólo a la autoevaluación sino también a la coevaluación.

### **Métodos de evaluación y análisis**

Diseñamos una prueba basada en la evaluación del criterio, descrita en el contexto del proceso de evaluación más arriba, que tuvo la intención de ejercitar a los alumnos en competencias básicas para el profesional de la educación como el establecimiento de relaciones, la toma de decisiones y la asunción de las consecuencias de las propias decisiones (Figura 1).

#### **C. Funciones neurobiológicas para el aprendizaje: elige dos preguntas para responder**

Pregunta 11: Menciona dos ejemplos donde estén relacionados los contenidos de la primera parte de los trabajos prácticos con los contenidos de la unidad de funciones neurobiológicas para el aprendizaje

Pregunta 12: Señala los dos tipos de memoria de largo plazo y diferenciales

Pregunta 13: ¿Qué rol cumplen las emociones en el aprendizaje? Menciona un ejemplo según lo estudiado

Pregunta 14: ¿A qué llamamos memoria de trabajo? Menciona un ejemplo donde quede claro que se pone en práctica esta función

Pregunta 15: ¿Qué relaciones puedes establecer entre atención y memoria? Menciona un ejemplo.

#### **Figura 1: Ejemplo de ítem de una prueba de evaluación**

Al final de la cursada aplicamos un cuestionario voluntario y anónimo donde los alumnos podían reflejar su opinión, entre otras cuestiones, sobre el instrumento de examen parcial.

Aplicamos estadística descriptiva y análisis de frecuencias con asistencia del programa SPSS 17 y descripción cualitativa.

#### **Resultados del cuestionario de opinión**

De los 40 alumnos que aprobaron la cursada de trabajos prácticos, respondieron el cuestionario 24 (edad promedio: 25 años [ $\pm 10$ ], rango: 36 [17-53], año de egreso del colegio secundario promedio: 2008 [ $\pm 10$ ], rango 35 [1980-2015]).

El 50% del grupo (20 alumnos) egresó de un secundario con orientación en ciencias naturales (20%) o sociales, humanidades o bachiller. Siete alumnos (29%) egresaron de otras carreras, de las cuales 3 hicieron profesorado en educación inicial o primaria. Tres alumnos (12,5%) estaban realizando otra carrera paralelamente a la cursada de trabajos prácticos, 1 de ellos hacía profesorado en educación especial y 1 profesorado en educación física.

En cuanto a la pregunta sobre el instrumento de evaluación, 20 alumnos (83%) respondieron muy buena (escala muy bueno-bueno-regular-malo) y 4, bueno, aludiendo a las razones: (a) posibilidad de elegir las preguntas a contestar (hacer mi propio examen), (b) respeto por lo dado en clase y (c) solicitud de establecimiento de relaciones más que de definiciones y conceptos aislados.

En general los estudiantes señalaron que la posibilidad de elegir les permitía tener más confianza y disminuir la ansiedad, así como poder contestar en lo que se sentían más seguros. Un alumno señaló que esto también podía tener un efecto de ayudarlos a aprobar.

## CONCLUSIONES

Ante lo expuesto podría pensarse, con razón, que partes de la cursada quedan sin evaluar, ya que los alumnos pueden elegir unas preguntas y no otras.

Si bien lo dicho puede aceptarse, nos preguntamos por un lado qué queremos evaluar y por otro lado qué evaluación puede abordar todo el aprendizaje de un tema. La primera pregunta nos remite a nuestra concepción de enseñanza-aprendizaje y de conocimiento científico, donde la dinamicidad y la calidad de hipótesis que se mantiene hasta que otra explicación mejor surja del conocimiento es lo que estamos enseñando. Si pensáramos que lo que enseñamos es EL conocimiento, que nunca podrá ser superado y que es VERDADERO, deberíamos tener certeza de que el alumno lo aprehende. Sin embargo, ese no es nuestro concepto de conocimiento científico ni es nuestra intención que con ayuda de nuestra enseñanza el estudiante construye un conocimiento cerrado, fijo y terminado. Por otro lado, estas son instancia de evaluación sumativa de corto plazo que son acompañadas y complementadas por evaluaciones formativas que pueden arrojar datos muy valiosos. En cuanto a qué evaluación puede abordar el completo aprovechamiento que ha logrado el



alumno en la experiencia de enseñanza-aprendizaje, consideramos que no es ni necesario ni oportuno ni, incluso, posible con los instrumentos con los que contamos, llegar al conocimiento de lo que el alumno sabe. La evaluación es una muestra del aprendizaje que se refleja en un comportamiento y es ese el elemento que tenemos para considerar (por lo cual es tan importante tener la mayor cantidad de muestras posibles para poder justipreciar a la hora de tomar una decisión).

Que los alumnos hayan evaluado satisfactoriamente la modalidad de evaluación, señalando las posibilidades de toma de decisiones y la disminución de la ansiedad ante el examen, sugiere que el formato propuesto puede ser adecuado para el primer año de la Universidad. El modelo puede promover la autoconfianza y responsabilidad sobre las propias acciones, condiciones necesarias para la vida universitaria y el futuro del graduado.

Si bien consideramos que la propuesta planteada es un paso adelante en cuanto al objetivo de integración y sostenimiento del alumno en la vida universitaria y la ejercitación en competencias profesionales, el formato debe mejorarse para disminuir el riesgo de limitar al alumno a lo que está seguro, pues nuestra idea es invitarlo a desafiar su aprendizaje y ponerse a prueba, sabiendo que la evaluación no tiene el objetivo de control y, menos, de castigo, sino que es un dispositivo, entre otros, de aprendizaje.

Coherentes con lo planteado hasta aquí, continuamos mejorando la propuesta de evaluación, estudiando sobre el tema y compartiendo la experiencia a fin de obtener insumos para la revisión del proceso en general y del instrumento en particular.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecemos a los alumnos participantes, a la Profesora Titular Dra. Ana Candreva y a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Bacigalupe, M.A. y Mancini, V.A. (2014). "Contribuciones para la construcción de un enfoque de las neurociencias de y con la educación en la formación universitaria de pregrado en Ciencias*

de la educación". *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18(1), 431-440. Recuperado desde: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/41218/23438>

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). "Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques". *Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento*. Recuperado desde [https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nue-va/sites/default/files/u32/programacion\\_de\\_la\\_ensenanza.pdf](https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nue-va/sites/default/files/u32/programacion_de_la_ensenanza.pdf)

Geli de Ciurana, A.M. (1995). "La evaluación de los trabajos prácticos". [Versión electrónica]. *Revista Alambique*, 4, 1-6. Recuperado desde <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/7798/evaluacion-trabajos-practicos.pdf?sequence=1>

Lipsman, M. (2002). "Nuevas propuestas de evaluación en las prácticas de los docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. La innovación en la evaluación". Tesis de maestría. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado desde <http://www.ffyb.uba.ar/area-pedagogica-202/ampliacion-de-contenido-area-pedagogica/las-nuevas-propuestas-de-evaluacion?es>

Perazzi, M. y Celman, S. (2017). "La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas". *Praxis Educativas*, 21(3), 23-31. Recuperado desde <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/2169>

Universidad de Exeter. (2018). "Principles of assessment". Recuperado desde <https://www.exeter.ac.uk/staff/development/academic/resources/assessment/principles/>

Sarrasague, M.M., Fuda, J., Maeyoshimoto, J. y Cimato, A. (2015). "Evaluación de trabajos prácticos: una propuesta superadora". *Revista de Enseñanza de la Física*. 27(No. Extra), 463-470. Recuperado desde [www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/](http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/)

## Experiencias de hábitos de aprendizaje significativo

- ❖ **SAPORITTI, FERNANDO OMAR** | saporitti@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **MEDINA, MARÍA MERCEDES** | medina@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **COSCARELLI, NÉLIDA YOLANDA** | coscarelli@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **SEARA, SERGIO** | seara@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **TISSONE, SEBASTIAN** | tissone@folp.unlp.edu.ar

**Facultad de Odontología Universidad Nacional de La Plata, Argentina.**

### RESUMEN

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, desarrollar competencias específicas y conocimientos que permitan la toma de decisiones y reflexionar apropiadamente. La recolección de la información se realizó utilizando una encuesta, formada por 16 preguntas 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 los hábitos de aprendizaje significativo los 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. 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.

**PALABRAS CLAVE:** Experiencia, Aprendizaje, Hábitos, Estudio Significativo.

## INTRODUCCIÓN

Se propone con este trabajo determinar el grado de capacidad para el estudio autónomo y aprendizaje significativo en 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).

Para aprender se necesita de inteligencia, conocimientos previos, experiencia y motivación, esta última indispensable para cualquier acción, es el deseo de aprender, aunque se encuentra limitada por la personalidad de cada persona.

La inteligencia y los conocimientos previos, se relacionan con la experiencia, pero se necesita de la primera para estar en condiciones de aprender y disponer de capacidades cognitivas para elaborar los nuevos conocimientos.

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

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 qué 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.

Este método permite desarrollar la capacidad de análisis integral sobre los problemas, en particular los complejos. Es importante que el docente oriente para facilitar que los alumnos, por sí solos, dirijan su proceso planteando metas, estimulando a la reflexión y el acceso a la información. La educación en todos sus niveles está basada en la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes. El aprendizaje cognoscitivo, o de conocimiento, se refiere a la adquisición de conceptos e información, incluyendo su análisis y aplicación a nuevas situaciones. 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.
- Desarrollo de habilidades prácticas. (Silberman M., 1998)

### **Aprendizaje permanente: habilidades básicas en la enseñanza universitaria**

Para (Collis, B., 2002) existen una serie de habilidades que deberían tenerse en cuenta en el aprendizaje permanente. Dichas habilidades básicas se detallan a continuación:

**a) Resolver problemas:** Capacidad de pensamiento analítico y conceptual. Capacidad de concentración. Búsqueda de información. Toma de decisiones.

**b) Creatividad e imaginación:** Capacidad para dar soluciones nuevas y alternativas.

**c) Conciencia de sí mismo:** Responsabilidad en el propio aprendizaje, soportando las presiones y controlando las emociones. Capacidad para adaptarse a nuevas circunstancias.

**d) Habilidades de aprendizaje:** Aprender a aprender. Comprender la forma de aprendizaje de uno mismo. Comprender los procesos de aprendizaje.

**e) Habilidades de comunicación:** Habilidades escritas y orales para expresarse verbalmente, escuchar y dar consejos.

El desarrollo de contenidos en red está alcanzando a prácticamente todos los niveles educativos y a todas aquellas modalidades de formación. En los últimos años se ha producido un incremento notable de campus virtuales para la enseñanza universitaria y se están creando materiales y entornos de trabajo para los alumnos de enseñanza primaria y secundaria.

La utilización cada vez más generalizada de la red informática no está teniendo buena influencia formadora de nuevas dimensiones de aprendizaje. Se tratan, de cursos utilizados en el medio pero que pocas veces introducen innovaciones importantes en la actividad pedagógica. Estas innovaciones formativas en la enseñanza a distancia se centran en la utilización de la tecnología como complemento a la enseñanza presencial. Dicha tecnología es mediadora del aprendizaje, complementando buena parte de las actividades que no puedan ser logradas en el aula.

La utilización de foros virtuales es cada vez más popular en la enseñanza universitaria. En ellos se generan espacios de debate, intercambio de información, sistemas de apoyo tutorial, etc.

## OBJETIVOS

### Objetivo General:

- Determinar qué grado de capacidad para el estudio autónomo y aprendizaje significativo en 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 METODO

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 autónomo y aprendizaje significativo, 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 autónomo:

**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 aprendizaje significativo:**

*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.

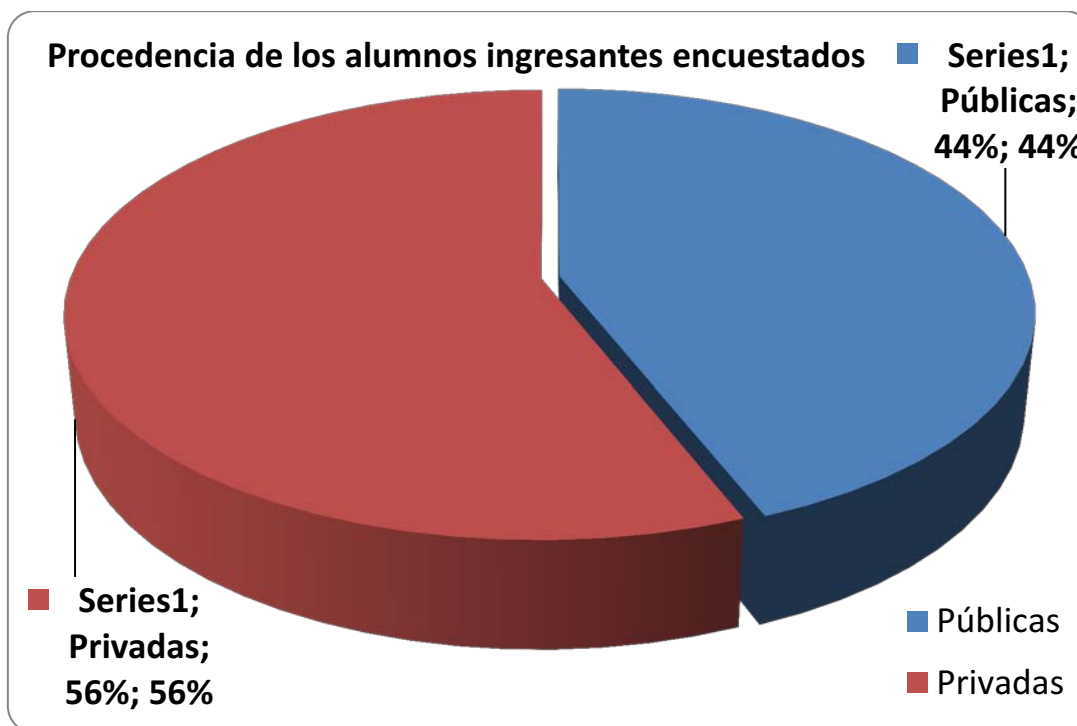
**2º Grupo:** 3.1.1 Realizo lectura examinatória; 3.1.2 Critico alguna reflexión del autor; 3.1.3. Busco comprender el sentido de la lectura, 3.2.2 Distingo las ideas principales y secundarias en los párrafos y 3.2.5 Estudio de memoria.

## **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 nº 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 más 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%
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100%</b>

Tabla nº 1. Fuente: Elaboración propia

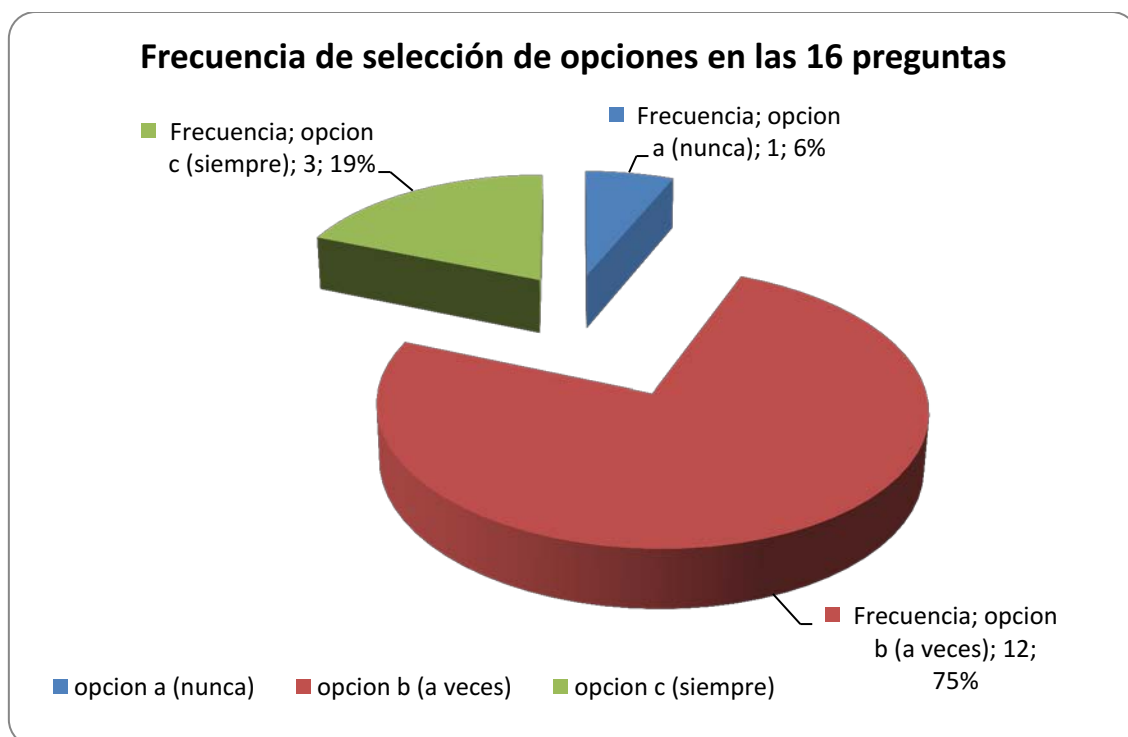
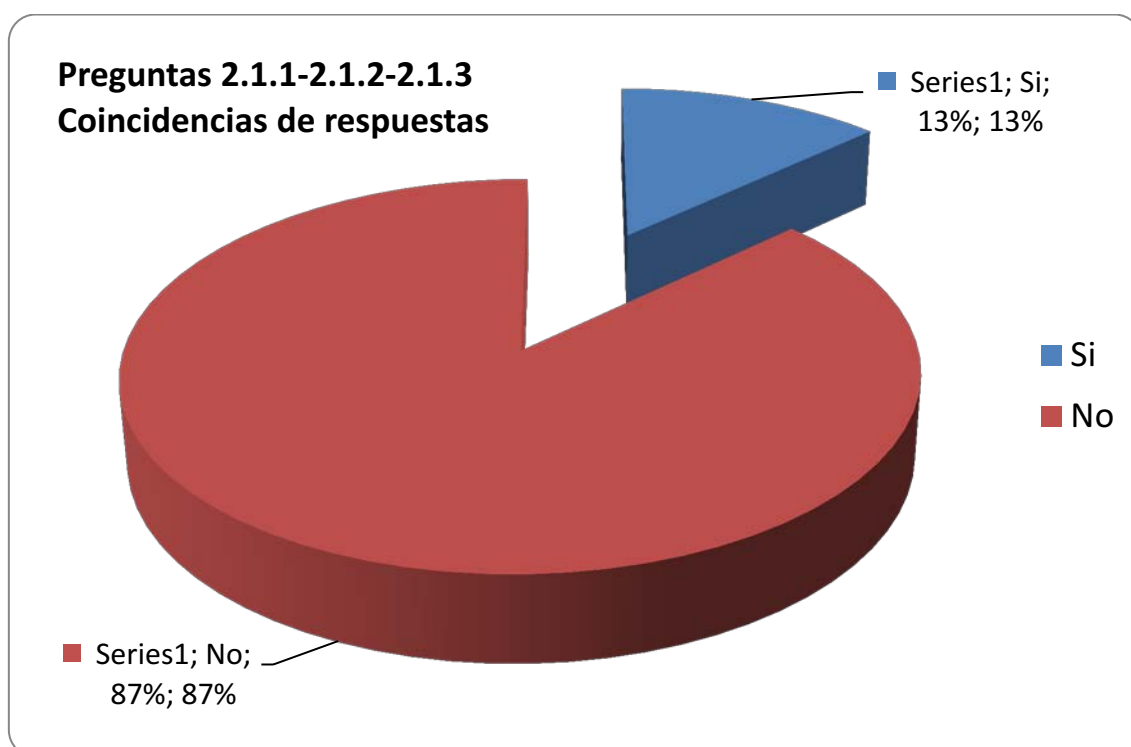


Gráfico nº 2. Fuente: Elaboración propia

De las 16 preguntas, la opción b (a veces) es la más seleccionada: 75% (12/16)

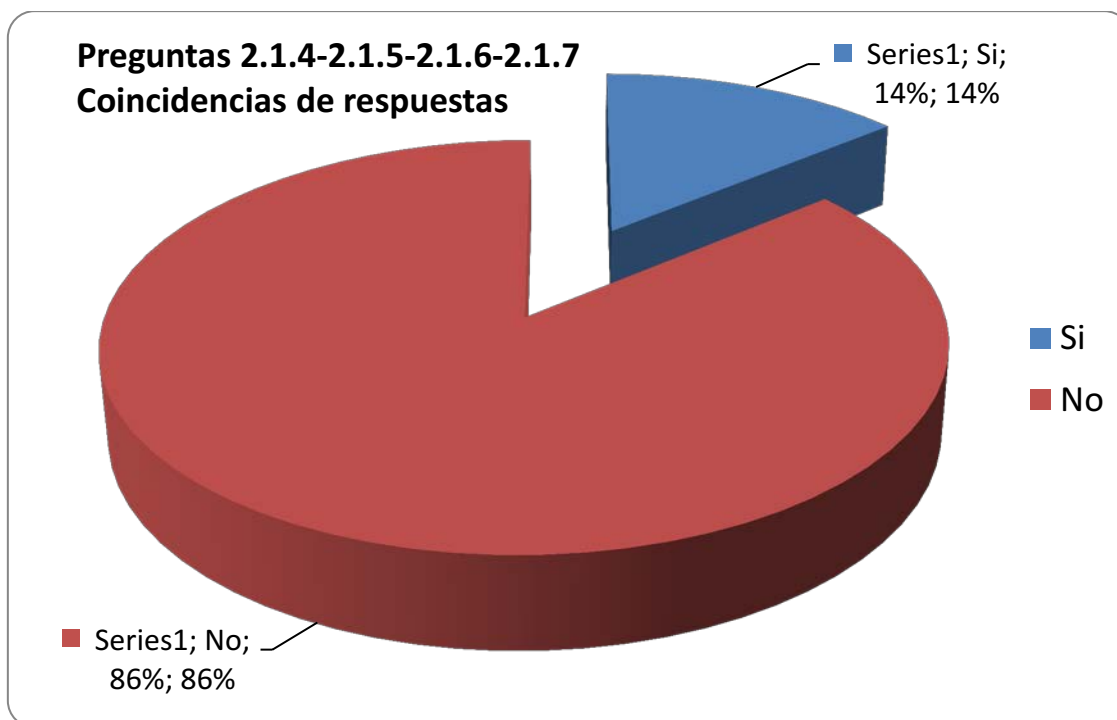
### Hábitos de estudio autónomo

**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 nº 3. 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 autoevalúo 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.



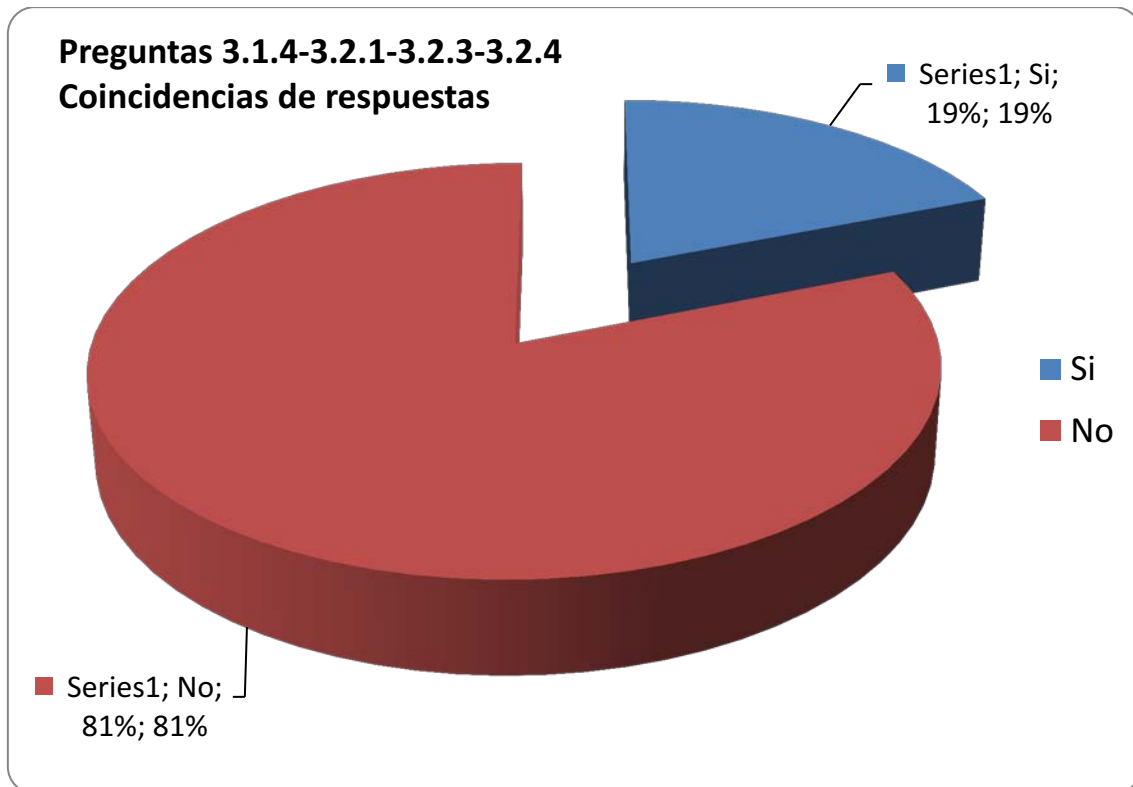
**Gráfico nº 4. Fuente: Elaboración propia**

Con respecto a:

### 3. Capacidad de aprendizaje significativo

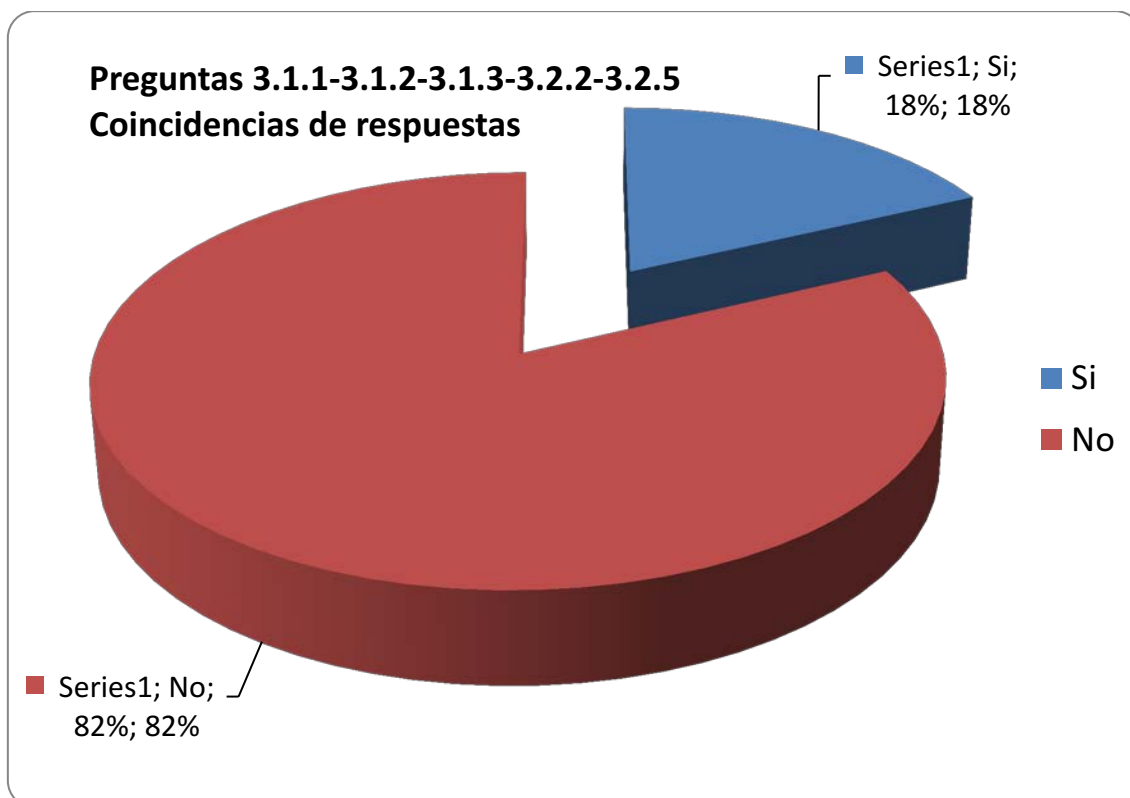
*Se consideraron los siguientes grupos*

**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 nº 5. 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 nº 6. Fuente: Elaboración propia**

## CONCLUSIONES

La formación mediante procesos de autonomía exige considerable tiempo y recursos para organizar las actividades de aprendizaje, pero a cambio se obtiene una buena cantidad de beneficios adicionales: mayor interés y retención, avance al propio ritmo, desarrollo de pautas propias para el planteamiento y solución de problemas, afianzamiento de la confianza y el concepto de sí mismo, disposición por iniciar y mantener de manera permanente procesos de aprendizaje por iniciativa propia. Un elemento importante para facilitar el aprendizaje autónomo y estimular el análisis crítico lo constituyen los RECURSOS, los cuales se pueden agrupar en: audiovisuales, individualizados, institucionales y con el docente.

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

autónomo y aprendizaje significativo 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.

## BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D.P., Novak, J.D., Hanesian, H. (1983, 1991). *“Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo”*. Mexico: Ed. Trillas.

Biggs, J. (2006). *“Calidad del aprendizaje universitario”*. Cap. 1-2. Madrid: 2ª ed. Narcea S.A.

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

Díaz Barriga, F., Hernández, G. (2002). *“Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista”*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A.

Eggen, P. & Kauchak, D. (2000). *“Estrategias docentes”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castañeda Figueiras, S. (2006). *“Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario. Elaboración de exámenes y reactivos objetivos”* México: Ed. UNAM.

Escribano, A., Del Valle, A., (2008). *“El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta metodológica en Educación Superior”*. Madrid, España: Ed. Narcea S.A. 175 pp.

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. Acatlan, México.

Gardner, H. (2003). *“Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica”*. (p 26-7, 59-75). Buenos Aires-Argentina: Ed. Paidós.

Glaser, R., Baxter, G.P. (2002). *“Cognition and construct validity: evidence for the nature of cognitive performance in assessment situations”* en Braun, H.I.; Jackson, D.; Wiley, D.E. Eds. (pp 179-227).

Joyce, B. & Weil, M. (2002). *“Modelos de enseñanza”* Barcelona: Ed. Gedisa.

Moguel, D. (2003). *“Effective classroom discussions: Getting teachers to talk less and students to talk more”*. En *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.



## Calidad de los aprendizajes y seguimiento académico

- ❖ **MOSCONI, ETEL** | etelmosconi@yahoo.com.ar
- ❖ **BUSTICHI, GABRIELA** | gabirelabustichi@gmail.com

IIES, FOLP / UNLP.

### RESUMEN

La utilización de las metodologías activas, han determinado una transformación en la calidad de los aprendizajes universitarios, produciendo que la enseñanza, caracterizada por objetivos, capacidades, actividades formativas, metodologías y modelos de evaluación, estén alineados, formando un sistema interdisciplinario.

Las metodologías desarrolladas, se inscriben dentro de la nueva estructuración curricular, y bajo la concepción que el aprendizaje, es un proceso activo, con estrategias basadas en la actividad del estudiante, que les garanticen desarrollar capacidades y aptitudes, elaborando sus propias experiencias de aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, el objetivo de este trabajo, es evaluar permanentemente la enseñanza, el aprendizaje y el proceso de evaluación, de los estudiantes de Bioquímica Estomatológica de la carrera de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, y así garantizar los aspectos de formación personal, social y científica, asegurando un mayor Rendimiento Académico.

La metodología utilizada fue descriptiva, y se obtuvo información de la Asignatura, en la que se desarrolla esta investigación, de las distintas metodologías utilizadas para la enseñanza y aprendizaje y las formas de evaluación, de las cohortes 2012, 13 14 15 16 17 de la Asignatura Bioquímica Estomatológica Curso I y Curso II. Conclusión, y en base a los resultados obtenidos, podemos decir, que con el uso de nuevas metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se ha producido un progresivo aumento del rendimiento académico y un incremento en el porcentaje de estudiantes promovidos al segundo curso y a los cursos correlativos.

**PALABRAS CLAVE:** Metodologías de Aprendizajes, Evaluación, Rendimiento Académico Grado De Progreso.

## INTRODUCCIÓN

Las exigencias del mundo actual, hacen que los procesos educativos, deban ser analizados constantemente en un marco de interacciones y factores que intervienen en la vida universitaria.

Son varios los factores que inciden en el Rendimiento Académico de los alumnos, y las estrategias de enseñanza aprendizaje, son un componente determinante en el proceso educativo, conjuntamente con distintas formas de evaluación, y también el rol activo del docente frente a la clase, dejando de ser un mero transmisor, para ser guía, referente; y que desarrolle capacidades cognitivas en el alumno, que le permitan interpretar con pensamiento comprensivo, evaluar con pensamiento crítico, generar información, con pensamiento creativo y que tomen decisiones para resolver problemas.

Con la aplicación de técnicas que emanan de la metodología participativa, y que van orientadas al cambio de aptitudes, actitudes y a la autoformación, que tienen en cuenta el desarrollo de los tres saberes: el saber ser, que se encuentra relacionado con la adquisición y desarrollo de actitudes en la colaboración del grupo, y la de aprender a través de la mediación de otros; el saber conocer, que se caracteriza con el conocimiento (datos, hechos y principios), con las actividades cognitivas y el saber hacer, con las actuaciones que relacionan procedimientos y técnicas.

El presente trabajo, se realiza con la finalidad de determinar la influencia que tienen dichas metodologías, sobre el Rendimiento Académico de los alumnos de Bioquímica Estomatológica Cursos I y II, de la carrera de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata, de las cohortes 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017.

### **Objetivo General:**

- Determinar el impacto del uso de metodologías participativas, de enseñanza aprendizaje y sistemas de evaluación, sobre el Rendimiento Académico, de los alumnos de Bioquímica Estomatológica Cursos I y II, de los cohortes 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017.

### **Objetivos Específicos:**

- Evaluar el Rendimiento Académico, para detectar el dominio de la información y el grado de progreso.
- Desarrollar en los estudiantes, la capacidad de aprender investigando.
- Articular conocimientos, para estimular el pensamiento.

### **MARCO TEÓRICO:**

En la evolución universitaria argentina, una de las constantes ha sido el bajo Rendimiento Académico de los estudiantes, y a lo largo del tiempo se ha presentado un alto índice de deserción y repitencia. Son muy pocos los estudiantes que completan la carrera en el plazo teórico de duración, y también se observa la baja relación egresados - alumnos y egresados - nuevos inscriptos. Es por ello que las exigencias del mundo actual hacen que los procesos educativos deban ser analizados constantemente, en un marco complejo de interacciones y factores, que intervienen en la vida universitaria, con el fin de atenuar las dificultades y garantizar la calidad de la educación, y así formar profesionales capaces de enfrentar los problemas de la sociedad.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje son instrumentos que utilizan los docentes universitarios, para mejorar el desarrollo de competencias de los alumnos. Una competencia es la capacidad de responder exitosamente a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas, de forma adecuada.

El Rendimiento Académico es un resultado cuantitativo, que depende del proceso de aprendizaje, del conocimiento que el alumno incorpora y que se obtiene de las evaluaciones que el docente obtiene con pruebas y con actividades complementarias.

El Rendimiento Académico es una meta, hacia la que se dirigen múltiples esfuerzos y sintetiza la acción del proceso educativo, desde el aspecto cognitivo, las habilidades, las destrezas, las actitudes, los ideales y los intereses.

Expresa en definitiva el nivel de aprendizaje, que incluye que los alumnos se hayan apropiado de los conocimientos, para participar de forma plena, crítica, creativa y autónoma en su vida universitaria y en su posterior vida profesional.

El proceso de educación superior, impone que el docente deba manejar estrategias de enseñanza aprendizaje, que desarrolle en el alumno capacidades cognitivas, que le permitan: interpretar la información con pensamiento creativo, evaluar la información con pensamiento crítico, generar información con pensamiento creativo, tomar decisiones para resolver problemas.

Es por ello que las estrategias de enseñanza y aprendizaje, deben estar orientadas a un aprendizaje activo, trabajando en grupos reducidos, donde exista la colaboración entre sus miembros, para comprender y manejar la gran cantidad de información disponible.

Es basta la bibliografía que confirma, que la utilización de estrategias de enseñanza y aprendizaje, tienen efecto positivo, cuando el docente logra canalizarlas para el cumplimiento de los objetivos previstos.

Si las estrategias de enseñanza y aprendizaje representan uno de los factores que intervienen en el rendimiento académico, entonces modificar o perfeccionar los elementos del proceso de enseñanza, llevará probablemente a modificar sus resultados.

Se trata de una visión en donde el alumno es el centro de atención y el docente cumple la función más importante, el de adoptar un enfoque de enseñanza inclusivo y participativo, que promueva en el alumno un crecimiento personal, que facilite el aprendizaje.

En este sentido, el rol docente es dinámico, debe emplear un marco de trabajo que desarrolle experiencias de aprendizaje atractivas, para la construcción del conocimiento.

Es labor docente, facilitar la organización mental del alumno, evitando que se desorienten por la presentación de los contenidos, teniendo claro, cuales son los objetivos de la realidad

individual del alumno, así como dar el máximo esfuerzo, como docente responsable de la formación individual y grupal de los alumnos.

Por lo tanto para mejorar la eficacia de la enseñanza y optimizar los resultados del aprendizaje, es necesario tener en cuenta todos los elementos que hacen a la situación educativa.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, es que se realiza este trabajo, en donde el objetivo es un análisis, para determinar la influencia sobre el Rendimiento Académico, de los estudiantes de Bioquímica Estomatológica I (año 2014), de tres modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

### **MATERIAL MÉTODO:**

El presente trabajo se encuentra dentro de un proyecto marco, cuya metodología es descriptiva, exploratoria y participativa. Con reuniones periódicas para la asignación de responsabilidades, crear compromiso y generar un espacio pedagógico de reflexión entre los integrantes del proyecto.

La población en estudio, fueron alumnos de Bioquímica Estomatológica Cursos I y II de los años 2012, 2013 2014 2015 2016 2017.

En los años 2012 y 2013, solamente, fueron utilizadas metodologías informativas, a partir del año 2014 hasta 2017, los docentes, comenzaron a utilizar metodologías activas, como: estrategias para indagar conocimientos previos, las que promueven la comprensión, estrategias grupales y estrategias que contribuyen al desarrollo de competencias.

Las variables analizadas fueron, las notas durante el proceso de aprendizaje (a través de las calificaciones numéricas), que incluyen trabajo grupal, exposición oral diaria, entrega de trabajos prácticos, y evaluación con un parcial medio y otro integrador que corresponden a la currícula.

Los datos obtenidos, de las planillas diarias y fichas de cursadas de los alumnos y planillas de autoevaluación.

La información obtenida, se ingresó a una base de datos, a través de la cual, se realizó el procesamiento, la tabulación y sistematización.

Para la presentación y divulgación de los resultados, se utilizaron gráficos y tablas, confeccionadas con el programa Excel.

**RESULTADOS:**

La población en estudio fueron alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica en los Cursos I y II desde el año 2012 al año 2017.

**Resumen 1: Bioquímica Estomatológica I Total de Inscriptos/Libres Académicos y Voluntarios/ Promovidos y Regulares.**

Bioquímica I	Total de Inscriptos	Libres Voluntarios	Libres Académicos	Promovidos / Regulares
2012	350	33	77	250
2013	310	32	30	248
2014	430	27	63	340
2015	454	21	97	336
2016	439	24	87	328
2017	410	25	126	258

**Resumen 2: Bioquímica Estomatológica II Total de Inscriptos/Libres Académicos y Voluntarios/ Promovidos y Regulares.**

Bioquímica II	Total de Inscriptos	Libres Voluntarios	Libres Académicos	Promovidos / Regulares
2012	383	163	108	212
2013	414	88	144	182
2014	382	35	41	286
2015	335	32	62	241
2016	394	29	115	250
2017	417	31	77	309

**Cuadro 1: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica I, año 2012, Promovidos, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
350	206	44
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
350	206	4,13
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
350	44	7,5

**Cuadro 2: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica I, año 2013 Promovidos, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
310	200	48
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
310	200	4,4
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
310	48	7,6

**Cuadro 3: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica I, año 2014 Promovidos, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
344	285	49
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
344	285	5,43
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
344	49	7,81

**Cuadro 4: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica I, año 2015 Promovidos, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
336	286	50
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
336	286	4,6
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
336	50	7,7

**Cuadro 5: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica I, año 2016 Promovidos, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
328	290	38
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
328	290	4,67
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
328	38	7,66

**Cuadro 6: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica I, año 2017 Promovidos, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
258	233	25
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICOS</b>
258	233	5,06
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉM</b>
258	25	8,35



**DATA BIO II**

**Cuadro 7: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica II, año 2012, Promovidos, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
383	159	63
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
383	159	4,94
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
383	63	8,85

**Cuadro 8: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica II, año 2013 Promovidos, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
414	153	39
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
414	153	4,8
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
414	39	7,6

**Cuadro 9: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica II, año 2014 Promovidos, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
382	250	36
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
382	250	4,78
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
382	36	7,65

**Cuadro 10: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica II, año 2015 Promovidos, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
303	207	34
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
303	207	5,56
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
303	34	7,71

**Cuadro 11: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica II, año 2016 Promovido, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
367	215	35
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
367	215	4,94
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
367	35	7,89

**Cuadro 12: Cantidad de alumnos que cursaron Bioquímica Estomatológica II, año 2017 Promovidos, Regulares y Rendimiento Académico.**

<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>
386	255	53
<b>CURSANTES</b>	<b>REGULARES</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICOS</b>
386	255	5,05
<b>CURSANTES</b>	<b>PROMOVIDOS</b>	<b>RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>
386	53	7,65

## CONCLUSIÓN

Como conclusión y en base a los resultados obtenidos, podemos decir que con el uso de nuevas metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se ha producido un progresivo aumento del Rendimiento Académico y, también un incremento en el porcentaje de estudiantes promovidos al segundo curso, en el caso de Bioquímica Estomatológica I y a las asignaturas correlativas en el caso de Bioquímica estomatológica II.

## BIBLIOGRAFÍA

- Biggs, J. (2004). *“Calidad del aprendizaje universitario”*. Madrid: Narcea.
- Castillo A., Cabredizo, D. (2007). *“Evaluación y promoción escolar”*. Madrid: Pearson/Prentice.
- Díaz Barriga, A. (2005) *“El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos”*. *Perfiles educativos*, V. 27 n, 108. México.
- Lewkowicz, I., Correa, C. (2004) *“Pedagogía del aburrido”*. Buenos Aires: Paidós.
- Pimienta Prieto, J. (2012) *“Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias”*. México: Pearson educación.
- Mc Millam, J. H. y Schumacher, S. (2007) *“Investigación educativa”*. 5º Edición. Madrid: Pearson Educación.
- Moran Oviedo, P. (2004) *“La docencia como creación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula”*. *Perfiles educativos*. V. 26 n. 105-106.
- Negrete, J. (2010) *“Estrategias para el aprendizaje”*. México: Limusa.

## Metodologías aplicadas, para el desarrollo del aprendizaje autónomo

❖ **BUSTICHI, GABRIELA** | gabirelabustichi@gmail.com

❖ **MOSCONI, ETEL** | etelmosconi@yahoo.com.ar

**IIES, FOLP/UNLP.**

### RESUMEN

El profesor universitario se enfrenta al desafío de lograr que sus estudiantes aprendan y para ello debe flexibilizar, diversificar e innovar sus estrategias y técnicas de enseñanza y evaluación en la asignatura que imparte. Pero, también, la formación académica debe asegurar que los profesionales que egresan sepan hacer aquello que los define en su profesión.

Plantear la estrecha relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, es sabida y reconocida, la incorporación de TIC y TAC durante el desarrollo de las actividades, combi-nándolas, organizándolas en bloques, dirigidas a obtener información, relativas tanto a la comprensión del contenido, como a su aplicación y uso en contextos auténticos es hoy un recurso apropiado y valorado por los estudiantes.

El propósito de este trabajo es desarrollar el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes, a partir del uso de metodologías activas y TIC en las aulas.

Se utilizaron metodologías de enseñanza aprendizaje evaluación, sustentadas con el uso de dispositivos informáticos, que permitan desarrollar en el alumno el pensamiento comprensivo, crítico y creativo para la resolución de problemas, creando un espacio de aprendizaje significativo.

Se utilizó una metodología descriptiva. Se trabajó con una población de 125 alumnos, de seis comisiones, de Bioquímica Estomatológica II del año 2017 de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

Los resultados de la experiencia, demuestran que las diferentes estrategias secuenciadas de manera organizada, y la utilización de los recursos tecnológicos, en distintos momentos del proceso de aprendizaje, permitieron obtener diversas evidencias de la construcción del conocimiento, a partir de contenidos nuevos y evaluados durante las instancias de trabajo.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza, Aprendizaje Autónomo, TIC.

## **INTRODUCCIÓN**

En el marco del proyecto ARTICULAR ENSEÑANZA - APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN, PARA INCREMENTAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, aprobado por la Universidad Nacional de La Plata y desarrollado en la Facultad de Odontología, a partir del año 2014, se propone la utilización de todos los recursos y estrategias que promuevan el mejoramiento del Rendimiento Académico de los alumnos de la Asignatura Bioquímica Estomatológica I y II de la carrera.

Con el objetivo de desarrollar el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes, a partir del uso de metodologías activas y TIC en las aulas, se planificó la utilización de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sustentadas con el uso de las herramientas informáticas, que permitan desarrollar en el alumno el pensamiento comprensivo, crítico y creativo para la resolución de problemas.

La metodología seleccionada fue Investigación con tutorías en el aula (Pimienta Prieto 2012). Consiste en investigar con bibliografía obtenida de internet, una situación problema. Con continua tutoría del docente, determinando las TIC requeridas y los recursos disponibles.

Se utilizó una metodología descriptiva. Se trabajó con una población de 125 alumnos, de seis comisiones, de Bioquímica Estomatológica II del año 2017 de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

Los resultados de la experiencia, demuestran que las estrategias planificadas y secuenciadas, junto a la utilización de los recursos tecnológicos, en distintos momentos del proceso de aprendizaje, permitieron obtener diversas evidencias de la construcción del conocimiento, a partir de contenidos nuevos y evaluados durante las instancias de trabajo en el aula.

## DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### MARCO TEÓRICO:

Intervenir en los procesos de mejora en la calidad educativa, comprende considerar la innovación docente apoyado en TIC y TAC, y considerar de qué manera pueden provocar un incremento en el rendimiento académico de los estudiantes. Considerando las diferentes dificultades que puedan presentarse.

Para utilización de la tecnología durante el aprendizaje, debe establecerse la distinción entre el Producto: considerado en esta oportunidad como la aplicación y uso de instrumentos tecnológicos y el Proceso, como el desarrollo y uso de estrategias y técnicas de modo sistemático, para diseñar, mediar y evaluar situaciones educativas.

Se trata de incidir, especialmente con la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas.

Se trata en definitiva de conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia.

Se trata de aprender a aprender, con autonomía digital, creando entornos virtuales de aprendizaje, que permitan utilizar los recursos y desarrollar destrezas. Promoviendo experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza aprendizaje, apoyándose en las TIC y haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores y en los sistemas de distribución de los materiales de aprendizaje.

Morín y Seurat (1998) definen a la innovación, como el arte de aplicar en condiciones nuevas, en un contexto concreto con un objetivo preciso, las ciencias, las técnicas, etc.

El éxito o fracaso de las innovaciones educativas, depende en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos, interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios. Las innovaciones en educación tienen ante sí como principal reto, los procesos de adopción por parte de las personas, los grupos y las instituciones (Salinas, J 2004).

Ahora bien, la utilización de tecnología trae aparejado el desarrollo de la competencia digital, por parte del docente y del alumno (alfabetización digital).

Los contenidos educativos digitales deben contribuir a fomentar el manejo de la red, garantizar el máximo uso y utilidad de los contenidos por parte de los usuarios. Pueden ser presentados en múltiples formatos, tales como textos, diagramas, imagen fija y animada, videos y simulaciones, lo que permite por un lado, favorecer la comprensión potenciando el aprendizaje, y por otra mantener la motivación de los estudiantes. Presentando contenidos por medios más atractivos para los estudiantes, más habituados a lo visual que al texto, que ya es, en sí mismo un valor que puede facilitar el aprendizaje, dar sentido a lo aprendido, y aprender a adaptarse a la gran cantidad de conocimiento que existe.

La enseñanza caracterizada por el trabajo colaborativo, actividades prácticas y evaluaciones que buscan la aplicación del saber, deben considerar también la adquisición y aplicación del saber requiere de lectura, análisis y reflexión individual.

El aprendizaje como desempeños observables debe ser considerado a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, ya que representan manifestaciones de lo que se espera que un alumno conozca, analice y sea capaz de demostrar, una vez concluido el proceso de enseñanza.

Se puede asegurar en general, y de acuerdo a diferentes trabajos consultados, que los alumnos, valoran positivamente la aplicación de metodologías grupales, activas y dinámicas, con las diversas posibilidades que aportan las TIC en los contextos educativos. Pero también que en la enseñanza universitaria, la relación de estudiante-profesor de manera presencial es incuestionable.

Por lo tanto es importante considerar la integración de las TIC y TAC y sus diversas posibilidades en los entornos de aprendizaje.

Es así que, un aprendizaje enfocado con una metodología activa, colaborativa y con la integración de la tecnología, propuestas en el aula, posibilitan una mejora en la capacidad de comprensión, desarrollando habilidades de pensamiento crítico, y comprensivo, propiciando la toma de decisiones y resolución de problemas.

#### **OBJETIVO GENERAL:**

- Desarrollar el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes, a partir del uso de metodologías activas y TIC en las aulas.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Estimular en el alumno la capacidad de utilización de recursos tecnológicos, como herramienta de aprendizaje.
- Establecer estrategias de enseñanza aprendizaje capaces de generar en el estudiante, la búsqueda de información a través de buscadores académicos.
- Generar una secuencia metodológica de aprendizaje colaborativo que desarrolle el pensamiento comprensivo, crítico y creativo para la resolución de problemas.
- Determinar mediante una evaluación continua la apropiación del conocimiento significativo de los contenidos tratados.

### **METODOLOGÍA:**

Se utilizó una metodología descriptiva. Se trabajó con una población de 125 alumnos, de seis comisiones, de Bioquímica Estomatológica II del año 2017 de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de La Plata.

Con un enfoque constructivo del conocimiento significativo, se buscó establecer una estrecha relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, a través del uso de TIC y TAC, combinando diferentes actividades organizadas en bloques, dirigidas a obtener información, relativas tanto a la comprensión del contenido, como a su aplicación y uso en contextos auténticos.

La metodología seleccionada fue, Investigación con tutoría en el aula (Pimienta Prieto 2012). Consiste en investigar con bibliografía obtenida de Internet, una situación problema. Con continua tutoría del docente, determinando las TIC requeridas y los recursos disponibles.

La estrategia seleccionada, permite hacer un seguimiento preciso del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y obtener evidencias de los resultados obtenidos en cada momento del proceso, por el docente, y a la vez le permite al alumno autorregular su aprendizaje e ir adquiriendo capacidades a lo largo del desarrollo del trabajo.

Se dividieron las comisiones en pequeños grupos de 5 estudiantes.

Se planteó en primera instancia, el tema a investigar en forma de problema, realizando un análisis profundo del tema, en su contexto, con la bibliografía de la asignatura.



Se propone la utilización de buscadores académicos, con la finalidad de que adquieran la práctica en la búsqueda

*Los estudiantes debieron seleccionar 2 textos por grupo, diferentes entre sí, para ser analizados. Secuenciando el trabajo propuesto de la siguiente manera:*

Interpretar la información	<b>Pensamiento Comprensivo</b>	Buscar de dos textos académicos sobre el problema planteado. Analizar e interpretar la información. Realizando una síntesis.
Evaluar la información	<b>Pensamiento Critico</b>	Evaluar cuál de los artículos seleccionados, se adecua a la información planteada en la clase y a la bibliografía sugerida. Justificando la elección, con un informe.
Generar Información	<b>Pensamiento Creativo</b>	Elaborar una presentación Power Point, utilizando procesador de texto con imágenes y gráficos.
Tomar sediciones	<b>Resolución de problema</b>	En la puesta en común, discutir cual fue el trabajo más completo y la información más adecuada para la resolución del problema planteado.

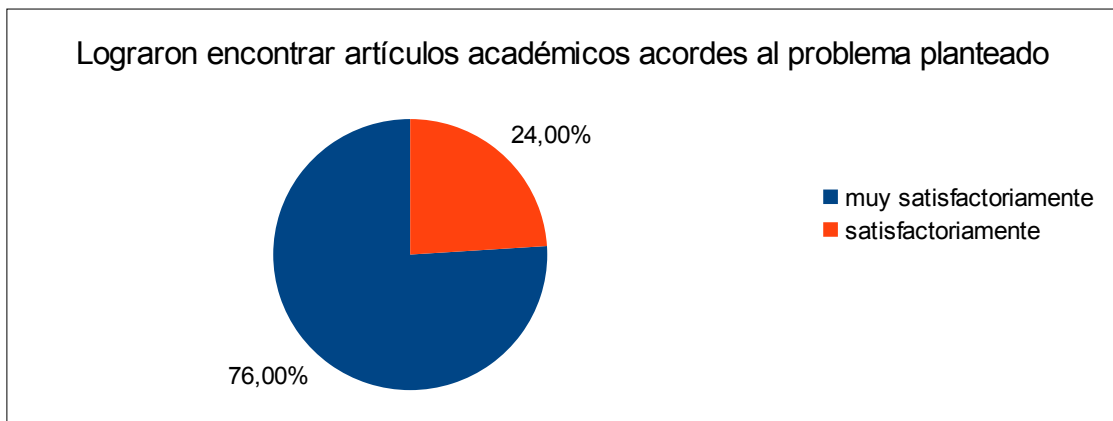
Cada una de las instancias enumeradas fueron supervisadas y guiadas por el docente a cargo de los grupos, con el soporte técnico del área de informática.

Fueron consideradas para la evaluación, cada una de las actividades con un concepto grupal/individual, que fue volcado en las fichas diarias, para luego ser cargadas en planillas excel para su posterior análisis.

## **RESULTADOS:**

### **Pensamiento Comprensivo:**

**Actividad 1:** Utilizar de buscadores académicos, para la búsqueda de material bibliográfico, de manera colaborativa.



**Gráfico 1:** El color azul representa el porcentaje de estudiantes que lograron encontrar la bibliografía académica de manera muy satisfactoria (76% = 95 alumnos) y el naranja los que lograron encontrar la bibliografía de manera satisfactoria (24% = 30 alumnos).

**Actividad 2:** Realizar una síntesis de los 2 trabajos seleccionados. Lograron la interpretación de los textos a través de la elaboración de una síntesis de manera colaborativa:

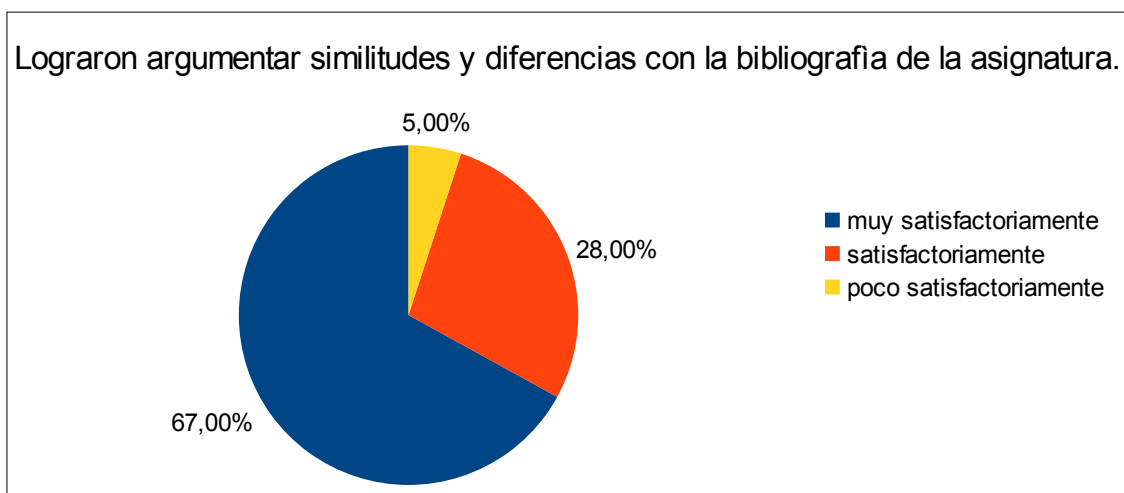


**Gráfico 2:** El color azul representa el porcentaje de los estudiantes que lograron realizar una síntesis de la bibliografía de manera muy satisfactoria (57% = 72 alumnos) y el naranja los que lograron realizar una síntesis de la bibliografía de manera satisfactoria (35% = 44 alumnos), en

color amarillo los que lograron realizar una síntesis de la bibliografía de manera poco satisfactoria (8% = 9 alumnos)

### Pensamiento Crítico:

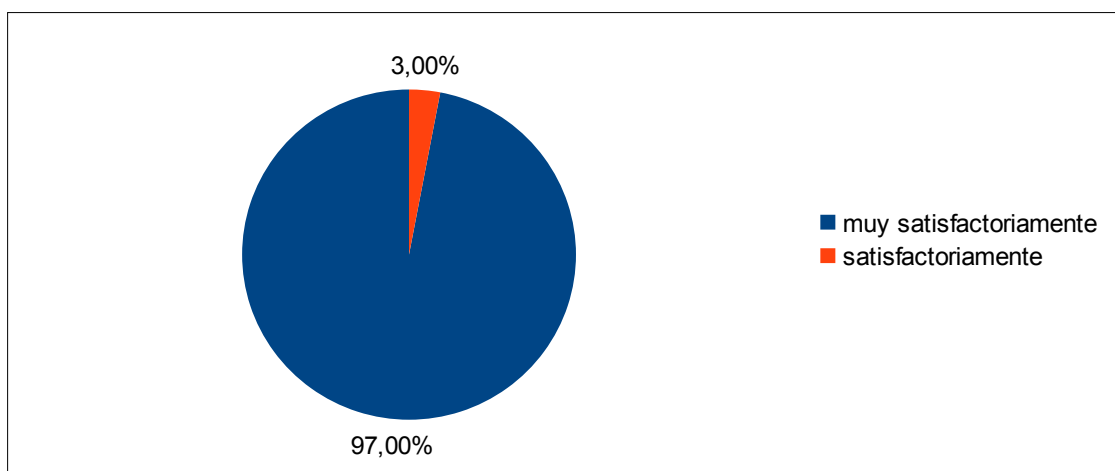
**Actividad 3:** Argumentar las similitudes y los contrastes entre la información encontrada en los buscadores y la propuesta en la bibliografía de la asignatura, de manera colaborativa.



**Gráfico 2:** El color azul representa el porcentaje de estudiantes que lograron argumentar las similitudes y los contrastes entre la información encontrada en los buscadores y la propuesta en la bibliografía de la asignatura de manera muy satisfactoria (67% = 84 alumnos ) y el naranja los que lograron argumentar las similitudes y los contrastes entre la información encontrada en los buscadores y la propuesta en la bibliografía de la asignatura de manera satisfactoria (28% = 35 alumnos), en color amarillo los que lograron argumentar las similitudes y los contrastes entre la información encontrada en los buscadores y la propuesta en la bibliografía de la asignatura de manera poco satisfactoria (5% = 6 alumnos)

### Pensamiento Creativo:

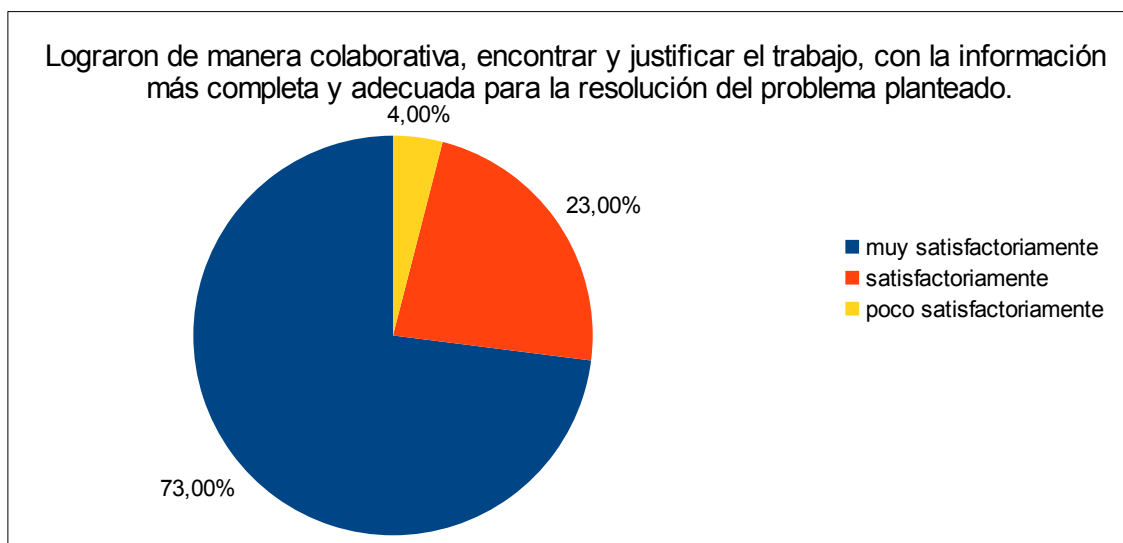
**Actividad 4:** Elaborar de un Power Point, para la justificación del trabajo. Considerando como positiva la utilización de gráficos, tablas o imágenes que ayuden a la comprensión, de manera colaborativa. Lograron realizar el Power Point y utilizar gráficos, tablas e imágenes.



**Gráfico 4:** El color azul representa el porcentaje de estudiantes que lograron realizar el Power Point y utilizar gráficos, tablas e imágenes de manera muy satisfactoria (97% = 120 alumnos) y el naranja los que lograron realizar el Power Point y utilizar gráficos, tablas e imágenes de manera satisfactoria (3% = 5 alumnos)

### Toma de Decisiones:

**Actividad 5:** Determinar en una puesta en común, cual fue la información más adecuada para la resolución del problema planteado.



**Gráfico 5:** El color azul representa el porcentaje de estudiantes que lograron colaborativamente encontrar y justificar el trabajo, con la información más completa y adecuada para la resolución del problema de manera muy satisfactoria (73% = 92 alumnos) y el naranja los que lograron colaborativamente encontrar y justificar el trabajo, con la información más completa y adecuada para la resolución del problema de manera satisfactoria (23% = 28 alumnos), en color amarillo los que lograron colaborativamente encontrar y justificar el trabajo, con la información más completa y adecuada para la resolución del problema de manera poco satisfactoria (4% = 5 alumnos)

## CONCLUSIONES

Los resultados de la experiencia, demuestran que la metodología secuenciada de manera organizada, sumada la utilización de los recursos tecnológicos, en distintos momentos del proceso de aprendizaje, permitieron obtener diversas evidencias de la construcción del conocimiento a partir de contenidos nuevos, y evaluados durante las instancias de trabajo.

La utilización de las herramientas tecnológicas, fue positiva y motivante en los momentos de autorregulación, generando en los estudiantes un pensamiento comprensivo, crítico y creativo, para la resolución de los problemas planteados.

El rendimiento de los estudiantes, considerado como lo logros alcanzados en cada instancia de aprendizaje, durante la propuesta, fue alto debido a que la totalidad de los alumnos lograron establecer relaciones interpretativas, entre los textos encontrados y los tratados por la bibliografía de la Asignatura, además del uso adecuado de los instrumentos informáticos.

Se propone, continuar desarrollando el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes, a partir del uso de metodologías activas y TIC en las aulas, para incrementar el rendimiento académico.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Díaz Barriga, A. (2005). "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos". Perfiles educativos. México. V. 27 n, 108.*

*Mc Millam, J. H. y Schumacher, S. (2007). "Investigación Educativa". (5º Edición). Madrid: Pearson Educación.*

*Moran Oviedo, P. (2004). "La docencia como creación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula". Perfiles educativos. V. 26 n. 105-106.*

*Pimienta Prieto, J. (2012). "Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias". México: Pearson Educación.*

## Irreverencia. Las estructuras de poder como obstáculo para la intervención pedagógica

❖ **VETERE, VIRGINIA** | veterere@quimica.unlp.edu.ar

**Facultad de Ciencias Exactas, UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

En este trabajo se presenta un relato de experiencia pedagógica donde se describen las tensiones puestas en juego ante el intento de una intervención educativa en una cátedra de primer año de la universidad.

El origen de la intervención fue una convocatoria lanzada por la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Exactas para presentar propuestas que aportaran a encontrar soluciones a la deserción observada durante el primer año. Durante más de dos años la propuesta fue analizada en los distintos espacios institucionales, donde las principales discusiones y obstáculos fueron de orden jerárquico. En este proceso resultó llamativa la escasa discusión en torno a dimensiones didácticas y pedagógicas. Por el contrario se originaron fuertes tensiones cuando se interpeló el orden establecido. En nuestra comunidad la estructura de cátedra con las/os profesoras/es titulares a la cabeza está muy arraigada. Su autoridad no se cuestiona y, en vista de los acontecimientos, tampoco su forma de enseñar. Estas figuras son una expresión de la lógica de nuestra institución, de su historia y de su identidad. Esta propuesta interpeló esta tradición y puso en tensión las estructuras de poder.

Esta experiencia dejó muchos interrogantes: ¿Cómo se legitima el trabajo de una/un docente? ¿Por su formación? ¿A través de la opinión que las/os estudiantes tengan de ella/él y de su desempeño? ¿Por su jerarquía?

Tal como expresó Remedí en su conferencia sobre La intervención educativa, en las prácticas de intervención estamos trabajando entre lo instituido y lo instituyente. Intervenir es tomar una posición y esto, en palabras del autor, “es la parte complicada” (Remedí, 2004).

**PALABRAS CLAVE:** Intervención, Poder, Jerarquía, Instituido.

## INTRODUCCIÓN

Al bucear en la memoria para escribir este relato comencé a pensar primero en describir la experiencia concreta de diseñar un curso con estrategias alternativas para la enseñanza de la química. Sin embargo, de las conversaciones con mis compañeras y compañeros de la Facultad percibí, primero de manera tenue, pero luego con una potencia que ya no pude ignorar, que la innovación más profunda no estaba en las estrategias de enseñanza sino en lo que en la comunidad provocó desafiar lo instituido. Tal como expresó Remedí en su conferencia sobre La intervención educativa, en las prácticas de intervención estamos trabajando entre lo instituido y lo instituyente. Intervenir es tomar una posición y esto, en palabras del autor, “es la parte complicada” (Remedí, 2004).

En noviembre de 2015, junto a una compañera de la cátedra donde me desempeño como docente, presentamos una propuesta de mejoramiento de la enseñanza para las materias de química del primer año. A partir de una convocatoria lanzada por la Secretaría Académica, diseñamos un curso que, a través de estrategias alternativas para la enseñanza, intentara intervenir sobre el problema de la deserción en el primer año de las carreras del ciclo básico de nuestra facultad.

Si bien la metodología del curso presenta una innovación respecto a las formas más tradicionales de cursada, a medida que la propuesta fue evaluada en las diferentes instancias institucionales los principales cuestionamientos fueron de orden reglamentario. En algunos miembros de nuestra comunidad está naturalizada la idea que una innovación sólo podía ser propuesta por las/os profesoras/es titulares de una cátedra. Así, en poco tiempo nos encontramos discutiendo una propuesta pedagógica en términos de jerarquías.



En el departamento al que pertenecemos, la estructura de cátedra con las/os profesoras/es titulares a la cabeza está muy arraigada. Su autoridad no se cuestiona y, en vista de los acontecimientos, tampoco su forma de enseñar. Estas figuras son una expresión de la lógica de nuestra institución, de su historia y de su identidad. Esta propuesta interpeló esta tradición y puso en tensión las estructuras de poder.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **- EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS**

Nunca deja de asombrarme el valor de la palabra, su potencia. Es llamativo cómo puede cambiar el significado simbólico de las palabras a lo largo del tiempo, de acuerdo a nuestras experiencias y a las circunstancias que nos tocan transitar. Esto es lo que me ocurrió con las palabras irreverencia e irreverente. El adjetivo irreverente siempre ha tenido para mí una connotación negativa, de hecho lo he usado en muchas oportunidades para referirme a personas que no muestran respeto. Así fue que en aquella reunión, una de las tantas a las que concurríamos para intentar implementar nuestra propuesta, nos llamaron irreverentes. En ese momento esta palabra significó para nosotras lo que era habitual, a los ojos de quién la pronunció nos habíamos comportado de esa manera. Pertenecemos a un área de la facultad donde la estructura de cátedra, está muy arraigada y cualquier cuestionamiento que se haga a las/os docentes de la máxima jerarquía es visto como una falta de respeto.

Unos días después, conversando con un compañero sobre este tema, le comenté que siempre había sido un poco rebelde, que me desagradaba el verticalismo y no podía evitar dirigirme a las personas de igual a igual, independientemente del lugar que ocupen. Mi compañero con afecto, con una mirada luminosa que evocaba sus inicios como militante estudiantil, me dijo que era una irreverente. Esta palabra en su boca sonó tan distinto de aquel insulto recibido días antes. Irreverente, que no muestra reverencia. En aquel momento terminé de comprender lo que nuestra intervención había causado. A través de una propuesta de mejoramiento de la enseñanza ¿habíamos desafiado el orden establecido? Siendo Profesoras Adjuntas nos atrevimos a continuar con nuestro proyecto.

### - EL ORIGEN: LA DESERCIÓN

En el año 2015, la Secretaría Académica de nuestra Facultad lanzó una convocatoria de propuestas de mejoras en la enseñanza con el fin de disminuir la deserción observada en los primeros años del ciclo básico.

Habiendo trabajado varios años en una cátedra de primer año de química y ante la imposibilidad, luego de numerosos intentos, de implementar alguna innovación, sentí que esta era una oportunidad para poner en marcha algunas de las ideas que fui elaborando en mi experiencia como docente y como estudiante de la Especialización en Docencia Universitaria (EDU). Con el entusiasmo propio de quien siente que por fin puede plasmar en un proyecto lo que aprendió, elaboramos junto a una compañera una propuesta de un curso con estrategias alternativas para la enseñanza de la química.

Según un informe realizado por la Dirección de Estadísticas de nuestra Facultad, las materias del área química resultan ser las más complicadas de aprobar para los alumnos del primer año. (Minardi G., Duchowney G. y Kudraszow N., 2015). Si bien existen múltiples factores que pueden contribuir con estos resultados, uno de ellos puede deberse a que los contenidos de química se relacionan frecuentemente con conceptos abstractos, que son difíciles de comprender para los estudiantes ya que están alejados de sus experiencias e ideas (Contreras y González, 2014; Gabel, 1997; Sosa y Méndez, 2011). Por otro lado es muy difícil para las/os alumnas/os establecer relaciones entre los niveles de representación empleados en química (macroscópicos, microscópicos y simbólicos) (Ordenes, Arellano, Jara y Merino, 2014). En este sentido, consideramos que la selección y secuenciación adecuada de los contenidos podrían contribuir a una mejor comprensión y aprendizaje progresivo por parte de las y los estudiantes, favoreciendo su integración y permanencia en los cursos. Por otro lado, planteamos dedicar más de una clase al tratamiento de los temas centrales. De este modo esperamos que las/os estudiantes dispongan de tiempo para reflexionar sobre los temas vistos, formularse nuevas preguntas y compartir sus inquietudes en las clases siguientes.

Luego de casi un año, y para nuestra sorpresa, el Honorable Consejo Directivo (HCD) aprobó la propuesta y se nos notificó que estábamos autorizadas a implementarla. Estábamos concienti-

zadas que era un gran desafío desde la dimensión pedagógica y que teníamos por delante una ardua tarea. Sin embargo, nunca imaginamos lo que significaría desafiar “el orden establecido”.

#### **- COMENCEMOS POR EL NOMBRE**

De algún modo debíamos llamar al flamante curso. Por los pasillos de la Facultad lo denominaban “cátedra paralela” pero esto sonaba muy fuerte y algunas autoridades nos sugirieron que no sigamos con esa denominación para no herir susceptibilidades. Sin embargo, este detalle no fue suficiente ya que lo que se estaba poniendo en juego era algo más profundo que un nombre. ¿O acaso la denominación “cátedra paralela” no era un detalle? Cátedra paralela ¿a qué? De nuevo surge el significado de las palabras. Entre sus muchas acepciones la palabra “paralela/o” es usada como adjetivo en geometría para referirse a dos o más líneas o superficies que, al ser equidistantes entre sí, por más que se prolonguen nunca pueden encontrarse (Real Academia Española, 2018). Esta denominación predecía lo que iba a ocurrir en este largo camino para implementar en curso.

Luego de algunos intercambios, surgió un nombre: “Curso con estrategias alternativas para la enseñanza de la Química” (CEAEQ). Con la ayuda del Espacio Pedagógico de la Facultad definimos propósitos, objetivos, metodología; todo lo que tradicionalmente se trabaja en este tipo de propuestas. Trabajamos sobre qué enseñar, para quienes y cómo hacerlo. En nuestro entusiasmo, sin embargo, no tuvimos en cuenta que había un cómo más amplio que el curso. Lo atravesaba una dimensión institucional, llena de tensiones. Si bien estaban dadas las condiciones materiales para implementar el curso, no ocurría lo mismo con las simbólicas. Como expresa Remedí, la intervención es una experiencia situada, no se hace una intervención en la teoría o en el aire, se hace dentro de una cultura institucional, con sus tradiciones y significados (Remedí, 2004). No imaginamos que la intervención iría más allá de nuevas estrategias para la enseñanza de la química, que significaría un antes y un después en alguna de las relaciones de poder dentro de la institución.

### - ¿DÓNDE ESTÁ ESCRITO? CUANDO MUEREN LAS PALABRAS

Luego de innumerables intercambios de opiniones, algunos de ellos violentos y agraviantes, nos costaba entender cuál era realmente el problema. ¿Podía una propuesta de enseñanza generar semejante tensión? ¿Acaso esto no debiera ser una práctica habitual en las/os docentes? En apariencia no había ninguna cuestión legal que lo impidiera. Estudiamos el Estatuto de la UNLP, las ordenanzas departamentales y del HCD. ¿Dónde estaba entonces el problema? En una de las interminables reuniones para discutir el tema con los profesores de las mayores jerarquías de la cátedra finalmente me atreví a preguntar: “¿quién dijo que no podemos presentar una propuesta de mejora de la enseñanza si el titular se opone? ¿Dónde está escrito?” Tengo que confesar que la respuesta me asombró: “Lo dice el sentido común”, me respondió uno de los profesores. En ese momento comprendí que no avanzaríamos a través del diálogo, nuestros sentidos no eran comunes. Remedí sostiene que donde no circula la palabra se instala la agresión y la violencia (Remedí, 2004). Eso fue lo que ocurrió. Nuestras propuestas eran paralelas.

Recabando opiniones pudimos notar que algunas/os integrantes de la Facultad estaban convencidos que ante la negativa de un/a Profesor/a Titular el resto de los docentes quedaban inhabilitados para proponer innovaciones. Comprendí que algunas/os compañeras/os habían naturalizado la idea de que éste/a tenía derecho a cercenar nuestra libertad para ejercer la práctica docente. Esta verticalidad aceptada sólo tenía algunas pocas voces aisladas que la cuestionaban. Entendí que no era casual que en alguna de las discusiones se usaran términos castrenses como “reclutar” para referirse a las/os docentes que estaban interesadas/os en acompañarnos en esta innovación; “bajo nuestro control”, para aludir a cuales eran las condiciones en la que se nos permitiría trabajar.

Esto me interpeló fuertemente. ¿Cómo se legitima el trabajo de una/un docente? ¿Por su formación? ¿A través de la opinión que las/os estudiantes tengan de ella/él y de su desempeño? ¿Por su jerarquía?

### - POR SI ALGO FALTABA... LA CUESTIÓN DE GÉNERO

Siempre es complicado abordar el problema de género. En este caso particular es una percepción, algo sutil que se deja transparentar en el discurso de alguno de los docentes de la máxima jerarquía de nuestra cátedra. ¿O no es tan sutil?

Algunas/os compañeras/os nos hicieron notar que la irritación que provocaba nuestra innovación no hubiera sido tan profunda si fuéramos Profesores en lugar de Profesoras. Luego de un tiempo también nosotras lo empezamos a percibir. Expresiones como “el cursillo de cocina”, para referirse al curso que habíamos propuesto, mostraban una fuerte descalificación y un sesgo machista. Más aún, en una reunión uno de los profesores titulares nos llamó todo el tiempo “muchachas”, ni Laura y Virginia, ni las profesoras, ni las docentes sino “muchachas”. En el mismo tono se legitimaba la violencia verbal bajo el nombre de “comentarios vehementes”. Habiéndoles hecho notar que no podían referirse a nosotras en esos términos, en la última nota en que se nos mencionaba ya en un tono más formal, en todo momento se nos denominan “doctores” en lugar de “doctoras”.

Este también es un aspecto interesante de la intervención, ya que existe en nuestra comunidad cierta negación a los problemas de género. ¿Cómo se posicionaron las/os testigos de estas expresiones? ¿Y la institución? Salvo contadas excepciones, las respuestas fueron en el mismo sentido que las que se encuentran fuera de la universidad ante esta problemática.

Mingo y Moreno, en un interesante artículo sobre casos de violencia de género en la Universidad Autónoma de México, describen la reproducción de comportamientos sexistas dentro de la universidades y la dificultad que encuentran las víctimas a la hora de exponer sus vivencias (Mingo y Moreno, 2015). Ignorar las denuncias, minimizar los hechos de agresiones verbales naturalizándolos o reduciéndoles a episodios individuales, adoptar posiciones defensivas tanto individuales como institucionales, trivializar el malestar que generan los comentarios machistas, son algunas de las conductas observadas en las instituciones universitarias que las autoras describen en su texto. Mingó y Moreno entienden que los obstáculos que encuentran las víctimas a la hora de denunciar son formas de actuar que eligen las instituciones para silenciar el problema. La denominada victimización secundaria, que conduce a la víctima a experimentar una nueva situación de violencia, en este caso por parte

de la institución, contribuye al ocultamiento de este problema (Calle Fernández, 2004). Así, ocultar e invisibilizar estas conductas parece ser una estrategia del sistema patriarcal para encubrir los actos de violencia y preservar la hegemonía del poder. Si “lo personal es político”, idea popularizada por el movimiento feminista, visibilizar y repudiar estas actitudes sería una buena forma de posicionarnos políticamente como institución.

## - EL FUTURO

*“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”.*

Paulo Freire

Revisando una red social me topé con la siguiente imagen del popular humorista gráfico argentino Quino. Lo primero que vino a mi mente fue el camino transitado desde el momento que decidimos presentar la propuesta del curso. Luego de más de dos años de tensión, muchas veces tuve ganas de abandonar, como el señor de la historieta pensé que había sido un error “poner cara de algo” en un conjunto de caras de nada. Soportar acusaciones, agravios, violencia verbal y simbólica, destrato, nos hizo pensar que el precio de la innovación era demasiado alto. Remedí, en su conferencia presentada en 2004, menciona que en un proceso de intervención bien hecho quienes lo realizan tendrán que procesar lo que la institución no puede y se proyectará en ellos cuestiones que la institución y sus sujetos no pueden remover. En palabras del autor seremos *“el reservorio de la caca institucional”* (Remedí, 2004).

Sin embargo, nuestras/os compañeras/os y las/os estudiantes nos impulsaron a seguir. Recuerdo particularmente un día de mucho agobio en el que tuve un encuentro casual con Graciela. Me saludó cordialmente y en referencia al curso me dijo: “las felicito, esto es histórico en nuestra Facultad”. No se refería a la innovación en la enseñanza de la química, que es bastante modesta por cierto, sino a lo que esta intervención significó a nivel institucional. A través de una actividad que debiera ser cotidiana entre las/os docentes, se interpeló a muchos actores de la Facultad y se logró poner en cuestionamiento lo instituido. Es nuestro derecho y deber mejorar nuestra práctica docente ¿era posible hacerlo aún ante la oposición de los Profesores Titulares?

Cuando compartí con mi compañera la idea de escribir este relato pensamos en qué cambios facilitó nuestra intervención en vistas al futuro. Ambas rescatamos el entusiasmo de muchas/os docentes jóvenes que están dispuestas/os a acompañarnos. Nuevamente está en juego lo simbólico, porque a decir verdad la estructura piramidal de la cátedra se sigue manteniendo, sólo se puso en cuestionamiento. Nuestro propósito de crear un espacio que favorezca la posibilidad de discutir, argumentar, analizar, tomar decisiones, resolver problemas, formular preguntas, plantear hipótesis, diseñar procedimientos y elaborar conclusiones, ya no era sólo para las/os estudiantes sino también para las/os docentes. Un espacio de liberación, donde se argumente a través de ideas y no de jerarquías. Comenzamos a erigir nuestro “sentido común” que nos marca nuevos horizontes compartidos, la construcción con la/el otra/o como herramienta de transformación social. En esta construcción consideramos a “otras/os” en un sentido amplio, que contenga a todas y todos los actores del ámbito académico (estudiantes, docentes, no docentes) y que implique su reconocimiento, el respeto a la diversidad de ideas y la producción colectiva como superadora a la individual.

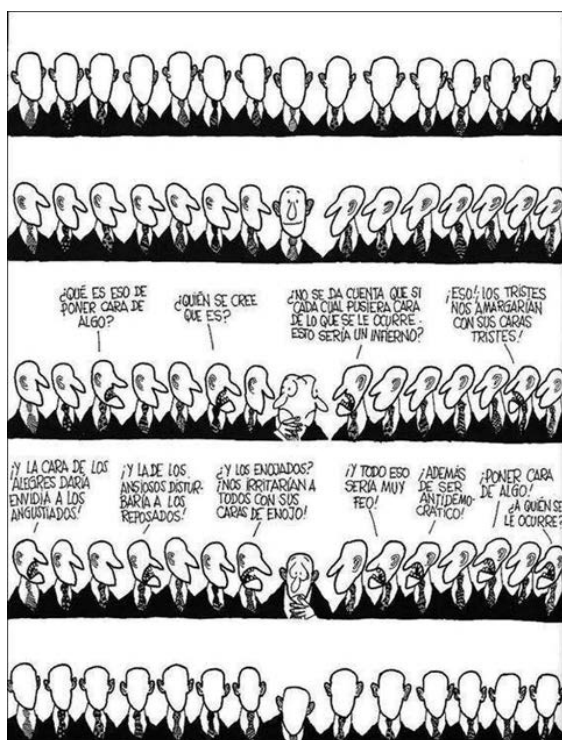


Ilustración 1.

## CONCLUSIONES

Tal como ha expresado Remedí en su conferencia sobre la intervención educativa, intervenir es tomar una posición y esa es la parte más compleja de esta acción (Remedí, 2004). Cuando intervenimos estamos trabajando entre lo instituido y lo instituyente. Intervenimos en una institución, con su historia, sus símbolos y sus estructuras de poder.

A través de la presentación de una metodología para la enseñanza de la química que apunta a aportar estrategias para el problema de la deserción observada en los primeros años de la Facultad de Ciencias Exactas, se tensionaron las estructuras de poder dentro de nuestra comunidad. Hasta la fecha no ha sido posible discutir con los profesores de las máximas jerarquías la propuesta en términos didácticos y pedagógicos. Los únicos argumentos que circularon, y aún circulan, son de orden jerárquico. Esto se ha transformado en un gran obstáculo a la hora de la intervención ya que cercena la posibilidad de construir un espacio de trabajo donde circulen las palabras y las ideas en un clima de respeto y libertad. Mejorar nuestras prácticas docentes es nuestro derecho y nuestro deber como educadoras/es. La producción colectiva es una herramienta poderosa en este sentido.

Considero que nuestro desafío como universidad pública es visibilizar, desnaturalizar y poner en cuestión las estructuras de poder que, mediante la imposición de ideas, nos impiden avanzar en nuestra tarea de construir una institución inclusiva y transformadora de la realidad social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Calle Fernández, S. (2004). "Consideraciones sobre la victimización secundaria en la atención social a las víctimas de la violencia de género". <http://hdl.handle.net/10272/180>.
- Contreras, S., y González, A. (2014). "La selección de contenidos conceptuales en los programas de estudio de Química y Ciencias Naturales chilenos: análisis de los niveles macroscópico, microscópico y simbólico". *Educación Química*, 25(2), 97-103.
- Gabel, D. (1999). "Improving Teaching and Learning through Chemistry". *Education Research: A look to the future. J. Chem. Educ.*, 76(4), 548-554.



Minardi G., Duchowney G. y Kudraszow N. (2015). "Informe de Trayectorias Estudiantiles". Recuperado de [http://www.exactas.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe\\_de\\_trayectorias\\_estudiantiles.pdf](http://www.exactas.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe_de_trayectorias_estudiantiles.pdf).

Mingo, A. y Moreno, H. (2015). "El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad". *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 148.

Ordenes, R., Arellano, M., Jara, R., y Merino, C. (2014). "Representaciones macroscópicas, submicroscópicas y simbólicas sobre la materia". *Educación Química*, 15(2), 120-128.

Quino en <https://www.facebook.com/SoyFanDeQuino>. (2014).

Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española (23.1 ed.)*. Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Remedí, 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.

Sosa, P., y Méndez, N. (2011). "El problema del lenguaje en la enseñanza de los conceptos compuesto, elemento y mezcla". *Educación Química*, 1 (8), 44- 51.

## La Enseñanza de la Conducción de las Voces sobre la Base Multimodal de la Kinesis Instrumental

❖ **PISSINIS, JUAN FÉLIX** | juanfelpissinis@gmail.com

❖ **MARTÍNEZ, ISABEL CECILIA** | isabelmartinez@fba.unlp.edu.ar

**Laboratorio para el Estudio de la Experiencia Musical - Facultad de Bellas Artes - Universidad Nacional de La Plata (LEEM - FBA - UNLP), Argentina.**

### RESUMEN

En personas que inician el abordaje del piano como instrumento de acompañamiento armónico suele suceder que realicen el enlace de los sucesivos acordes por movimiento paralelo en bloque de las notas que los conforman, priorizando la atención hacia los componentes verticales o sincrónicos (los sonidos que, en simultaneidad, constituyen las armonías o acordes), en detrimento de los aspectos horizontales o diacrónicos (las melodías resultantes del discurrir de cada uno de dichos sonidos en el tiempo, o voces). Esto parece deberse a que todavía no cuentan con recursos motores y/o conceptuales para atender a ambos aspectos a la vez. El estudio de la conducción de las voces (concepto proveniente del análisis de la música tonal que estudia los aspectos verticales y horizontales mencionados) es abordado frecuentemente en la academia sobre corales barrocos escritos, dejando el aspecto performativo relegado, y generando, para muchos de los estudiantes, que no frecuentan dicho repertorio y/o cuentan con pocas habilidades de lecto-escritura musical, una brecha entre la propia experiencia y los conocimientos a construir difícil de superar.

Incorporando los aportes de los modelos de la cognición musical corporeizada, que consideran crucial para la construcción de la experiencia el rol desempeñado por el cuerpo (Leman, 2008; Martínez, 2008), y con la intención de subsanar la brecha antes mencionada, el presente trabajo pretende desarrollar un dispositivo pedagógico para mediar el aprendizaje

de la conducción de las voces a través de la ejecución, el análisis y la elaboración de acompañamientos de canciones en el piano.

---

*Este trabajo es llevado adelante gracias a las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional.*

**PALABRAS CLAVE:** cognición musical corporeizada, kinesis instrumental, conducción de voces, piano.

## INTRODUCCIÓN

El concepto de conducción de las voces deviene del análisis armónico de la música tonal y refiere al modo en que los sonidos de una obra musical se combinan en el tiempo de manera diacrónica (melodías o 'voces') y sincrónica (armonías o acordes). La tensión armónica de una obra y su direccionalidad tonal se ven reguladas por la coherencia con la que se 'mueven o conducen' unos sonidos en relación con otros (Salzer, 1962).

Un modo frecuente de abordaje de dicho concepto en las instituciones pedagógicas consiste en analizar las relaciones entre las alturas de un texto musical según ciertas reglas, dando un lugar central a la escritura musical como dispositivo para entender este concepto estructural, y ubicándose en una perspectiva de la música como texto (Taruskin, 1995). Observaciones derivadas de la práctica docente muestran que la poca familiaridad de muchos de los estudiantes que inician su formación en la Universidad con la lecto-escritura musical, así como con el estilo predominantemente utilizado para este abordaje (corales de la iglesia luterana), genera una brecha entre el conocimiento actual, la experiencia musical real, y el conocimiento a construir, dificultando la realización de las prácticas que conduzcan a aprendizajes significativos. Los modelos de la cognición musical corporeizada consideran que el cuerpo cumple un rol fundamental en cómo se construye la experiencia (Leman 2008, Martínez, 2008). Las acciones corporales generan modelos anticipatorios que son la base de una ontología orientada por la

acción (Leman, 2008). El conocimiento kinético y la acción mimética que se ponen en juego durante la ejecución son conocimientos corporeizados que proveen más fuentes de información para el análisis y enriquecen la ontología en que se asienta el aprendizaje *“al incorporar la kinesis de la ejecución instrumental, la cual funciona como una mnemotecnia de soporte”* (Valles y Martínez, 2014; pp. s/n).

No se pone en duda que la práctica de la escritura musical es un tipo de conocimiento necesario y valioso en la formación musical. Pero, si *“sin producción no hay música”* (Davidson & Scripp, 1992, p. 7), incluir en el aprendizaje de la conducción de las voces los aspectos dinámico-temporales inherentes a la ejecución, atravesados por la reflexión acerca de la acción (Schon, 1992), proporcionaría claves multimodales sonoro-kinéticas que podrían aportar más niveles de significado a la práctica de los estudiantes y andamiar su ontología de acción-escritura. Estas ideas se inscriben en la perspectiva de la música como acto (Taruskin, 1995).

## DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### OBJETIVOS

- Analizar la vinculación entre la kinesis sonora de la ejecución instrumental y el análisis notacional de la conducción vocal como estrategia pedagógica para andamiar la comprensión del componente armónico-contrapuntístico de la música tonal.
- Desarrollar y validar un dispositivo pedagógico para abordar la enseñanza de la conducción vocal en obras del repertorio de frecuentación de los estudiantes, incorporando la kinesis de la ejecución instrumental como conocimiento actual para generar mnemotecnias de soporte que andamien la percatación consciente del sentido de dirección tonal en la escritura musical (conocimiento a construir).

### HIPÓTESIS

El aprendizaje de la conducción de las voces en tanto conocimiento conceptual de reglas que operan sobre símbolos notacionales se verá favorecido por la kinesis de la ejecución

instrumental de dicho componente, que aporta al análisis la pragmática del movimiento de las voces.

## **METODOLOGÍA**

### **SUJETOS**

Se trabajó con 6 participantes, de entre 18 y 22 años de edad, todos ellos ingresantes de las carreras de Música de la Facultad de Bellas Artes, de la Universidad Nacional de La Plata. Del total, 4 (T, N, S y F) son ingresantes a la carrera de Composición y mencionaron contar con, al menos, 3 años de formación musical informal, y con experiencia como compositores, e instrumentistas (bajo y/o guitarra) en diversas agrupaciones musicales, previamente a su ingreso a la Facultad. Las otras 2 participantes son ingresantes de las carreras de Dirección: una (C) de Dirección Orquestal, que declaró contar con 2 años de estudio de piano en el Conservatorio; y la otra (Y) de Dirección Coral, que asumió no poseer formación musical formal o informal previa a su ingreso a la Carrera. En estos últimos 2 casos, ninguna de las estudiantes había formado parte de agrupaciones musicales antes de su acceso a la Universidad, según informaron. Todos los participantes contaban con pocos o nulos conocimientos de lectoescritura musical al momento del ingreso a las carreras, y se encontraban cursando todas las materias del Ciclo de Formación Musical Básica (previo al primer año de las carreras de Música), entre las que se encuentra la asignatura Introducción a la Lectura Pianística, por lo que llevaban alrededor de 5 meses de contacto con el piano dentro de la Facultad, al momento de realizarse los encuentros.

### **DISPOSITIVO PEDAGÓGICO**

Se diseñó un dispositivo pedagógico constituido por una secuencia de prácticas perceptivo-performáticas a partir de obras musicales de forma canción (seleccionadas sobre la base del análisis de las habilidades instrumentales que demanda su ejecución), cuyo fin es orientar la toma de decisiones hacia los componentes de la conducción vocal en el plano del

acompañamiento, y vincular las prácticas de ejecución instrumental con el análisis consciente de la propia ejecución. El dispositivo pretende andamiar la vinculación consciente y progresiva entre ciertas lógicas de la conducción de las voces, la resultante sonora emergente de la aplicación de dichas lógicas, las particularidades técnicas que demanda la ejecución de esas conducciones sobre el teclado, y su posterior representación a través de la notación musical.

La decisión de abordar una introducción a la problemática de la conducción de las voces utilizando un repertorio de canciones cuya textura predominante es la de melodía acompañada, tuvo como propósito acercarse a los repertorios más frecuentados por los estudiantes. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que el problema de la conducción vocal no es necesariamente inherente a dicho estilo en el sentido en que sí lo es para el repertorio clásico de la música. Es por esta razón que la lógica de enlace de acordes por mínimo movimiento se presenta aquí no como la solución a un problema que no existe, sino como una posibilidad entre otras, con cualidades sonoras emergentes particulares y demandas técnicas determinadas para su ejecución en el teclado.

### **APLICACIÓN DEL DISPOSITIVO**

Los encuentros con los participantes se realizaron de manera individual y con una duración promedio aproximada entre 50 y 60 minutos. Cada encuentro comenzó por la escucha del ejemplar con el que se iba a trabajar, y durante el desarrollo de las actividades, en todos los casos, los estudiantes se hicieron cargo de la ejecución de los acompañamientos al piano, mientras que el docente fue quien ejecutó la melodía en la guitarra y/o cantando.

A lo largo de los sucesivos encuentros se abordaron diferentes ejemplares, cuyos planes armónicos fueron presentando progresivamente mayor cantidad de variables a las que atender durante el abordaje de su acompañamiento: cantidad de acordes (comenzando con I, IV y V, hasta completar los 7 grados diatónicos), tipos de enlace (con 2, 1 o ningún sonido en común), tonomodalidad (mayor o menor).

Para ejemplificar, se detallará a continuación el desarrollo del primer encuentro, en el cual se intentó comenzar a construir la noción de “voz”, tomando como punto de partida la lógica de

enlaces de acordes por salto en bloque que manejaban los estudiantes (según fue corroborado en las ejecuciones diagnósticas llevadas a cabo con ellos).

## ESTÍMULO

La elección del primer ejemplar con el cual trabajar, “Hey Jude” de Lennon/Mc Cartney (The Beatles, 1968), responde a la búsqueda de un material construido sobre las funciones pilares de la tonalidad (I, IV y V) para poder realizar un primer acercamiento a la idea de enlaces de acordes por mínimo movimiento. En esta canción, la función de I cumple el rol de pivote respecto de las funciones de V y de IV, de modo que siempre existen sonidos comunes entre las sucesivas armonías.

La armonía del ejemplar fue simplificada a un acompañamiento de acordes tríadas para facilitar el abordaje inicial. Esto trae aparejado un conflicto entre la armonía y la melodía en el compás 3 (ver Ilustración 1), que fue obviado en la primera clase, pero luego fue abordado durante el segundo encuentro.



The image shows a musical staff in 4/4 time with a key signature of one flat (Bb). The melody is written in treble clef. Above the staff, the chords F, C, C, F, Bb, F, C, F are indicated. Below the staff, the functional labels I, V, V, I, IV, I, V, I are placed under the corresponding notes. The melody consists of quarter and eighth notes, with some beamed eighth notes in the fifth measure.

*Ilustración 1. Transcripción de melodía y cifrados estructural y funcional de la estrofa de “Hey Jude”.*

## ACTIVIDADES

### La clase se dividió en 4 momentos:

**Ejecución de diagnóstico:** sobre la base de la familiaridad los participantes con el ejemplar (basada en la recepción, pero no necesariamente en la ejecución), y con el apoyo de la partitura que contenía la melodía y el cifrado (Figura 1), se les solicitó que ejecutaran sobre el

teclado un acompañamiento para la estrofa, brindándoles, si lo consideraban necesario, un momento de preparación y ensayo individual. La melodía fue ejecutada por el docente.

**Ejercicio de desplazamiento de disposiciones de acordes:** con el objetivo de ampliar el repertorio de disposiciones y entrenar la capacidad de localización visual de las mismas sobre el teclado, se le solicitó los estudiantes que desplazara las diferentes disposiciones cerradas a tres voces sucesivas de cada uno de los acordes empleados en el ejemplar con la mano derecha a lo largo del teclado, manteniendo un pedal de fundamental en mano izquierda. Primero se trabajó sobre el acorde de Fa, luego sobre Do, y por último sobre Si bemol.

Realización de la secuencia armónica enlazando acordes por mínimo movimiento y posterior empleo de dicha conducción en el acompañamiento de la melodía

Se propuso a los estudiantes recuperar las enacciones generadas durante la actividad anterior y aplicarlas en la construcción de enlaces entre acordes por mínimo movimiento. Para ello, se enunciaron las siguientes premisas: “si existe algún sonido común entre dos acordes sucesivos, éste se mantiene en la misma voz en la que fue articulado” y “el resto de las voces realizan el menor movimiento posible para completar el acorde correspondiente”. Se guió a los participantes en la elaboración y realización del plan armónico. Luego se les solicitó que, previo ensayo individual, emplearan esa secuencia para acompañar la melodía, ejecutada por el docente. La actividad se repitió tomando como punto de partida las 3 disposiciones diferentes del acorde de Fa.

**Abstracción de las líneas melódicas resultantes:** se les pidió a los estudiantes que intenten seguir, en cada una de las voces del acompañamiento, la melodía que resultaba de haber enlazado los acordes por mínimo movimiento a partir de cada una de las disposiciones iniciales, tocando y cantando con el fin de promover la consciencia multimodal de la conducción vocal mediante el uso de tres vías corporeizadas: la motora-digital, la motora-vocal y la auditiva. Además, se les solicitó que observaran si las líneas melódicas resultantes se repetían en alguna de las voces de las secuencias que comenzaban en otra disposición de partida.



## ANÁLISIS DE DATOS

Los datos fueron analizados atendiendo al problema que implica investigar la cognición musical corporeizada, esto es, combinar la perspectiva de tercera persona para indagar la información abierta, observable y mensurable de los gestos corporales y las acciones sonoro-kinéticas, con el registro y el análisis de las descripciones de primera persona emergentes de la experiencia personal (Leman, 2008). Para ello se realizó el registro audiovisual de las clases. La actividad del estudiante durante el desarrollo de la clase fue registrada con dos cámaras de video ubicadas, respectivamente en forma cenital y lateral. Las ejecuciones realizadas por el estudiante fueron transcritas en notación musical a los fines de su análisis. El contenido declarativo de la interacción dialógica entre profesor y alumno fue transcrita para su análisis.

## RESULTADOS

Algunos de los resultados obtenidos hasta el momento a partir de la observación y análisis de los 3 primeros momentos antes consignados arrojan las siguientes tendencias generales:

### Ejecución diagnóstica:

- 1) Con una única excepción, estudiantes realizaron el enlace entre los acordes moviéndose por salto en bloque, cada uno de ellos con sus particularidades en el empleo de cantidad de voces, combinación de manos, y modo y ritmo de articulación. La única participante que no empleó dicha lógica, sino que intentó reordenar la disposición de las notas de los acordes para que le resultaran “más cerca” y mover menos la mano sobre el teclado, es Y. (Ver Ilustración 2)
- 2) Por otro lado, salvo en el caso de Y, nuevamente, en el resto de los casos el acorde de Sib requirió un tratamiento especial durante el ensayo previo, tanto en su construcción (como en los casos de S, N y C), como en su digitación (T y N); y también durante la ejecución del acompañamiento, ya sea requiriendo el cambio de digitación o de combinación de manos (N, S y F), la omisión de notas (T), o la corrección de desajustes puntuales (N y S).

The image shows two musical staves, labeled N and Y, in 4/4 time. Above the staves are the chord symbols: F, C, C, F, B $\flat$ , F, C, F. Staff N shows the right hand playing triads for each chord, while the left hand is silent. Staff Y shows the left hand playing arpeggiated chords for each chord, while the right hand is silent. The arpeggios in Y are played in a descending pattern.

*Ilustración 2. Comparación, a modo de ejemplo, de una estrofa ejecutada por N y por Y.*

3) La mitad de los participantes (T, C y Y) comenzaron su ejecución empleando exclusivamente la mano izquierda, y 2 de ellos (C y Y) continuaron de la misma manera durante toda la ejecución (T incorporó la mano derecha aproximadamente a mitad de la ejecución, duplicando toda la tríada una 8va más agudo que la izquierda). Un tercio (S y F) comenzó articulando el acorde completo en mano derecha y el bajo solo en mano izquierda (en el caso de S, por expreso pedido del docente), lógica que no duró en ninguno de los dos casos más de 4 compases (S adoptó una lógica similar a T, pero con dos 8vas entre ambas manos, y F desestimó el plano del bajo y optó por intercalar el empleo de las manos en la ejecución de los sucesivos acordes en diferentes registros). En el caso restante, N, articuló las tríadas completas solo con mano derecha.

#### **Ejercicio de desplazamiento de las disposiciones de los acordes:**

4) Un aspecto a destacar es el empleo del recurso del arpeggio. Este recurso fue empleado por T, N, S y Y en los que parecen ser los momentos en que más se les dificultó pensar las sucesivas disposiciones. También se hace evidente en la observación del video el uso del arpeggio por parte de C y F, y el hecho de que se no vea reflejado en las transcripciones se debe a que colocaron sus dedos sobre las teclas de manera sucesiva, como arpegiando, al igual que los participantes mencionados anteriormente, pero sin accionar las teclas hasta tener toda la mano acomodada, para luego bajarlas conjuntamente.

5) Resultó evidente la mayor dificultad que presenta el ejercicio durante el descenso en el registro, respecto del ascenso a través del mismo. Esto no solo se evidencia a través de expresiones como el “oh, por dios” de Y ante la propuesta del docente de emprender el descenso durante la primer resolución, el “me cuesta bajar” de C y el “me cuesta para atrás” de S ni bien comenzado ese descenso, o el “y a la vuelta es más complicado” de N durante el ejercicio sobre el acorde de Do, sino también en la mayor demanda de tiempo, en promedio, en el enlace entre los acordes, y en el empleo en una mayor proporción del recurso del arpeggio mencionado arriba como andamio para construir las sucesivas disposiciones durante el descenso que durante el ascenso (aproximadamente el 70% del total de arpeggios fueron realizados durante el descenso), como en los casos de N, S y T.

6) Por otro lado, parece haber generado mayor dificultad el pensar el orden de las notas dentro de cada disposición del acorde, que la digitación de las mismas al momento de articularlas. Esto manifestaron literalmente N, quien consideró que se “perdía” al “pensar el orden” de las notas, C, quien dijo que lo que más le costó de la actividad era “calcular” las disposiciones, sobre todo durante el descenso, mucho más que digitar las disposiciones, y Y, quien mencionó que “al momento de pasar la nota que está haciendo como bajo [refiriendo a la más grave de mano derecha] como que se me va y me pierdo y me quedo ahí en el medio”. El único caso en manifestar lo contrario fue F, quien aseguró que le costó más digitar las disposiciones que pensarlas.

7) Se consideraron desajustadas en altura aquellas disposiciones en cuya articulación fue modificada una o más notas respecto del acorde sobre el que se estaba realizando el ejercicio. En promedio, un 13% de las disposiciones ejecutadas por los participantes fueron incorrectas. A partir de la transcripción de las ejecuciones, se discriminó entre aquellos desajustes en los que se modificó 1 sola nota (un 71% del total de desajustes, si consideramos el total de las ejecuciones), 2 notas (un 22%) y las 3 notas (un 7%). A su vez se consideraron puntualmente, por un lado, aquellos desajustes de una nota en los que el intervalo de 4ta fuera reducido a 3ra (en las disposiciones de 8va y 3ra), y por el otro, aquellos desajustes en los que el acorde resultante tuviera disposición de 3ra + 3ra. En el primer caso, el 62% de los desajustes de 1 nota comprometió alguna de las que conforman el intervalo de 4ta, proporción que alcanzó el 80% durante el primer ejercicio sobre el acorde de Fa, y el 100% si se consideran todas las

disposiciones con posición melódica de 8va en todos los acordes. En tanto que el segundo caso representa casi el 48% del total de desajustes, y asciende al 72% si se consideran solo los desajustes de 2 notas, y al 100% si se acota a las disposiciones con posición melódica de 3ra. El resto de los resultados pueden observarse en la tabla 1.

Acorde		Participantes que erraron	Desajustes / Total Acordes	Desajustes / Total acordes (prom. Particip.)	Desaj. 1 nota / Total Desaj.	Desaj. 2 notas / Total Desaj.	Desaj. 3 notas / Total Desaj.	4ta modificada / Total Desaj.	4ta modificada / Desaj. 1 nota	Disposición de 3ra + 3ra / Total Desaj.	Disposición de 3ra + 3ra / Desaj. 1 nota	Disposición de 3ra + 3ra / Desaj. 2 notas	Disposición de 3ra + 3ra / Desaj. 3 notas
Fa	5ta	3	9,4%	10,9%	66,7%	33,3%	0,0%	-	-	0,0%	-	-	0,0%
	8va	3	18,3%	15,7%	90,9%	9,1%	0,0%	90,9%	100,0%	81,8%	90,0%	0,0%	0,0%
	3ra	3	14,8%	12,2%	66,7%	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%	55,6%	33,3%	100,0%	0,0%
	total	6	14,1%	13,6%	76,9%	23,1%	0,0%	61,5%	80,0%	53,8%	55,0%	50,0%	0,0%
Do	5ta	3	7,0%	5,5%	66,7%	0,0%	33,3%	-	-	33,3%	-	-	100,0%
	8va	3	16,4%	9,5%	45,5%	45,5%	9,1%	45,5%	100,0%	72,7%	60,0%	100,0%	0,0%
	3ra	5	27,4%	24,6%	80,0%	20,0%	0,0%	50,0%	62,5%	55,0%	43,8%	100,0%	0,0%
	total	5	16,4%	13,2%	67,6%	24,3%	8,1%	40,5%	60,0%	56,8%	40,0%	100,0%	66,7%
Sib	5ta	3	10,6%	9,3%	28,6%	28,6%	42,9%	-	-	14,3%	-	-	33,3%
	8va	2	4,8%	4,9%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	3ra	5	16,1%	16,3%	88,9%	11,1%	0,0%	22,2%	25,0%	33,3%	25,0%	100,0%	0,0%
	total	6	10,3%	10,2%	68,4%	15,8%	15,8%	26,3%	38,5%	21,1%	15,4%	33,3%	33,3%
Total	5ta	5	8,8%	8,2%	52,6%	21,1%	26,3%	-	-	15,8%	-	-	60,0%
	8va	5	13,2%	11,3%	72,0%	24,0%	4,0%	72,0%	100,0%	68,0%	66,7%	83,3%	0,0%
	3ra	6	20,0%	19,0%	78,9%	21,1%	0,0%	47,4%	60,0%	50,0%	36,7%	100,0%	0,0%
	total	6	13,8%	12,7%	70,7%	22,0%	7,3%	43,9%	62,1%	47,6%	39,7%	72,2%	50,0%

Tabla 1.

8) Si bien el acorde de Sib parecía ser el que en el a priori de los estudiantes presentaría mayores dificultades, como muestra la respuesta de F, “más embrollo”, o Y, “oh, por dios”, ante la consigna que los invitaba a trabajar sobre el mismo, lo cierto es que fue sobre este acorde sobre el que los jóvenes lograron, en general, mayor precisión en el desplazamiento de las disposiciones (ver tabla 1), cosa que N resumió en “el acorde que debería ser el más conflictivo fue el que más me ayudó a ordenarme”.

**Ejecución de la secuencia armónica enlazando acordes por mínimo movimiento y posterior empleo de dicha conducción en el acompañamiento de la melodía:**

**9)** Se pudo observar que, salvo en el caso de C, en todos los demás la disposición con posición melódica de 5ta fue la primera disposición elegida como punto de partida para construir la secuencia de acordes realizando el enlace suave de los mismos, y luego emplear dicha secuencia para acompañar la melodía del tema.

La segunda disposición, en orden de elecciones, fue la de posición melódica de 8va, elegida como 1er opción el caso de C y como 2da en 3 de los restantes.

**10)** De las respuestas recibidas ante la consulta del docente sobre qué aspectos de la ejecución les resultaron más o menos cómodos, se registra una unanimidad en la opinión de que conducir las voces realizando el mínimo movimiento posible en los enlaces de acordes en lugar de realizar saltos por bloques “facilita el desplazamiento de los acordes” desde el aspecto motriz, según Y, es “mucho más cómodo” para la mano, a decir de S, o “es más cómodo que ir así” (saltando sobre el teclado), como manifestó C, quien había exclamado espontáneamente “¡qué cómodo!”, luego de realizar su primer enlace I-V-V-I por mínimo movimiento.

**11)** No presentan la misma unanimidad las respuestas brindadas en referencia al pensar dichas secuencias conducidas. Por un lado, T manifestó que le resultaba “más fácil pensarla, porque te queda todo acá, en esta posición”, y N indicó, incluso, que al tocar casi no necesitaba pensar en las notas, que estaba pensando más en la “postura” de la mano que en las mismas, y que, de hecho, cuando enlazaba Fa – Do no estaba pensando en mi-sol-do, sino en el movimiento de los dedos, guiándose por la nota que se mantiene. En contraste, C, en sintonía con S, indicó que aún le costaba “poder ubicar las notas” de los acordes, atribuyendo la razón de ello a la falta de costumbre.

**12)** Si se quisiera establecer un orden de comodidad de cada secuencia en función de la disposición del acorde de partida, en base a las respuestas y performances de los participantes, se podría considerar la secuencia que comienza en la posición de 5ta como la más cómoda. La segunda en esta escala sería aquella que comienza en la posición de 3ra, que, según palabras de T, resultó más sencilla de pensar y tocar (que la que comienza en posición de 8va) debido a su familiaridad con esa disposición del acorde de Do (posición de 5ta). La que más complejidades presentó, en general, parece haber sido la que comienza en posición melódica de 8va, de la cual T dijo que fue la “más difícil”, F que le resultó “un poco más incómoda” que las versiones conducidas anteriores, pero, de todas maneras, más cómoda que

su primera propuesta. S incluso fue más lejos, manifestando que le resultó aún más difícil que su primera versión saltando por bloques.

**13)** Entre las respuestas obtenidas cuando se les solicitó a los participantes que comparasen las secuencias conducidas con su primera propuesta saltando por bloques, además de las que aludían a aspectos performativos, o de contenido teórico, mencionados más arriba, también se pudieron apreciar varias que aludían a su cualidad sonora. En tal sentido, T dijo que “no suena tan brusco el cambio” entre los acordes, que “así [enlazando a los saltos por bloques] se nota un poco más”, y más tarde, que la versión por enlace suave es “más completa, más colorida”. En la misma sintonía, N espontáneamente dijo que la versión conducida “suena bien, de hecho, suena más amigable que la primera” [su primera propuesta], y ante la repregunta del docente, “claro, es como una estructura muy tradicional [la versión saltando], como que la inversión [aludiendo a las diferentes disposiciones] le da otro color al acorde”. Por su parte, S manifestó que la versión conducida suena “mucho mejor”, que la otra es “demasiado simple”, en el sentido de que “estás haciendo los acordes que deberían ser, y por ahí como que te mueves demasiado y cuesta más mover”. C, a su vez, opinó que la versión conducida “suena mejor”, ya que la versión por salto en bloques “es muy seca”.

## DISCUSIÓN

A partir de varios de los resultados anteriores surge el interrogante respecto de si el modo en que la teoría aborda tradicionalmente el estudio de las estructuras de los acordes, como superposición de 3ras a partir de la fundamental desde el grave hacia el agudo, y el empleo predominante que de ésta se hace en los ámbitos de educación musical formal (y, en menor medida, en el informal), es condicionante de la dificultad que presentaron los estudiantes participantes de este estudio al momento de poder concebir las notas de los acordes tríada en un orden diferente al de Fundamental-3ra-5ta.

Este hecho podría explicar el resultado 1), en donde la única participante que pudo plantearse espontáneamente reordenar las notas de los acordes, Y, fue justamente la única que no posee estudios musicales formales ni informales previos a su ingreso a la Facultad (según la información que ellos mismos proveyeron); el resultado 6), en el cual la mayoría los

estudiantes hace referencia directa a la mayor dificultad que les representa pensar las diferentes disposiciones por sobre digitarlas, aun cuando la mayoría no tiene como instrumento principal al piano; el resultado 9), ya que es muy probable que la familiaridad con la disposición con posición melódica de 5ta (3ra+3ra) haya determinado que esa fuera la primera elección para la mayoría (y la segunda para el caso restante), e inclusive, el hecho de que F nombrara dicha disposición como la “posición normal” parece apuntar en este sentido.

De igual manera, pero desde una perspectiva más vinculada con el aspecto motor, se puede vincular la familiaridad de los participantes con los acordes dispuestos como 3ra+3ra con el resultado 7), en donde, por un lado, las disposiciones con posición melódica de 5ta fueron las que menor porcentaje de desajustes arrojaron (alrededor del 9%, contra un 13% en las posiciones de 8va y un 20% en las de 3ra), y, por el otro, casi la mitad (48%) de las disposiciones erradas resultó en una disposición de 3ra+3ra, y en el 62% de los desajustes que modificaron una nota, esa nota fue una de las que conforman el intervalo de 4ta, justamente aquel que difiere con los que conforman la disposición más familiar, 3ra+3ra. Asimismo, pareciera haber una correlación entre dicha familiaridad con la “comodidad” que presenta la secuencia conducida en el resultado 12), en función de las diferentes disposiciones de partida y la proporción de acordes en posición de 5ta que presenta sobre el total. Es decir, si se comienza en posición de 5ta, 1/2 de los acordes aparece en esa posición; si se parte de la posición de 3ra, 3/8 de los acordes aparecen en posición de 5ta. En cambio si el punto de partida es la posición de 8va, solo 1 de los 8 acordes aparecerá en posición de 5ta, el Sib, el cual, por otro lado, presenta la dificultad de la tecla negra como sonido más grave en la mano derecha, con las complejidades que implica tocarla con el pulgar, o modificar la posición de la mano para evitar el empleo de dicho dedo.

También el resultado 5) podría vincularse con la manera convencional de teorizar los acordes, de manera que se produce un entrenamiento en la construcción en sentido ascendente en desmedro de la construcción en sentido descendente.

En el caso del resultado 4), el arpeggio parece constituir un andamio motor que les permite ir anclando con los dedos, de a uno, los factores del acorde mientras los van pensando, en lugar de tener que abstraerlos todos antes de abordarlos juntos sobre el instrumento. En el caso de los arpeggios “aéreos” de C y F, si bien este procedimiento parece ser más complejo que el

empleado por los otros estudiantes (y posiblemente la mayor formación previa en piano, en el caso de C, sea su condición de posibilidad), es presumible que su función de andamio kinético para el pensamiento sea la misma.

En el caso del resultado 3), la explicación de por qué ninguno de los participantes sostuvo una textura de bajo en mano izquierda y acorde completo en la derecha puede estar vinculada con el tipo de repertorio previamente abordado en el piano. Salvo C, todos han tenido un primer abordaje sistemático del piano dentro de la Facultad y sobre repertorios en su mayoría de melodía con acompañamiento, en los que este último recae generalmente en la mano izquierda. En el caso de C, su práctica previa en el Conservatorio ha estado vinculada también a estos repertorios, y ella misma comentó no poseer experiencia en prácticas de autoacompañamiento. Esto también explicaría la tendencia en 4 de los 6 casos a articular el acorde completo en la mano izquierda.

Es interesante observar el contraste entre el resultado 2) y el resultado 8), ya que, luego del entrenamiento con los otros acordes en la actividad de desplazamiento, la tecla negra, que generó conflictos a la mayoría de los participantes en la primera actividad, generalmente por la dificultad para digitarla (particularmente con la mano derecha), parece haberse convertido en una especie de guía o anclaje visual, ya que apenas en el 10% de los desajustes totales en el ejercicio de desplazamiento del acorde de Sib se vio modificada.

El empleo del presente dispositivo tiene como fin constituirse en una práctica docente que se acerque a los repertorios más comúnmente frecuentados por los estudiantes ingresantes (aquellos de formato canción) y aproveche sus experiencias performáticas previas para andamiar el aprendizaje de la conducción de las voces. Esta práctica, en consonancia con los modelos de cognición corporeizada, pretende aprovechar las claves multimodales sonoro-kinéticas proveídas, no solo por las ejecuciones realizadas sobre el teclado y la escucha, sino también posteriormente por el canto de las líneas melódicas resultantes de esas ejecuciones, para enriquecer el aspecto experiencial del concepto a trabajar y ampliar el horizonte de significados susceptibles de ser construidos durante el abordaje de dicho contenido.

A partir de ello es que en la interpretación de los resultados mencionados se tienen en cuenta también aspectos motores que no siempre se aprecian en el resultado sonoro (como los arpeggios



“aéreos”), y se intenta vincular dichos resultados con las experiencias previas de los participantes de las que se tiene conocimiento, con la intención de continuar perfeccionando el dispositivo.

En comunicaciones posteriores a la finalización de los encuentros, algunos de los participantes han mencionado que les ha sido posible extrapolar los conocimientos construidos durante las clases a otras prácticas musicales, o, incluso, que la experiencia les ha resultado de ayuda para el abordaje del tema a través de los corales escritos en las cursadas de la Facultad.

## BIBLIOGRAFÍA

Davidson & Scripp (1992). “Surveying the coordinates of cognitive skills in Music”. En R. Colwell (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. (25: 392-413). New York, USA: Schirmer Books.

Leman, M. (2008). “Embodied Music Cognition and Mediation Technology”. Cambridge: the MIT Press.

Martínez, I.C. (2008). “Cognición enactiva y mente corporeizada: el componente imaginativo y metafórico de la audición musical”. *Estudios de Psicología*. 29(1), pp. 31-48.

Salzer, F. (1962). “La audición estructural”. Editorial Labor, S.A.

Schön, D. (1992). “La formación de profesionales reflexivos”. Barcelona: Paidós.

Taruskin (1995). “Text and Act. Essays on Music and Performance”. Oxford: Oxford University Press.

The Beatles (1968). *Hey Jude*. En *Hey Jude [Single]*. Reino Unido: Apple Records.

Valles, M. y Martínez, I. C. (2014). “Correspondencia entre la modalidad corporal del oyente durante la memorización por audición de una melodía y su posterior recuperación cantada y escrita”. En *Música Latinoamericana: Tradición e innovación* Editorial de la Escuela de Música - Facultad de Humanidades y Artes - U.N.R. 7 páginas s/n.

## La producción colectiva en narrativa transmedia como estrategia de evaluación en una materia de primer año

- ❖ IRIMIA, ROMINA | rominairimia@yahoo.com.ar
- ❖ PORTA, PAULA INÉS | paulainesporta@gmail.com
- ❖ URDANIZ, ANABEL | anabel\_urdaniz@hotmail.com
- ❖ ZAPATA, NATALIA ROSANA | materialesnatalia@yahoo.com.ar

**Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICom-FPCS-UNLP)**

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.**

### RESUMEN

La experiencia que aquí presentamos se desarrolla en la Cátedra “Modernidades, Medios y Poder” (cát. 2) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Se trata de una materia del primer cuatrimestre, en el primer año de la carrera Licenciatura en Comunicación Social, correspondiente al Plan de estudios 2014. Los contenidos mínimos que abordamos en la asignatura proponen vincular la relación dialéctica entre sociedad moderna, medios de comunicación e industrias culturales, desde una perspectiva histórica, considerando el proceso que va desde la emergencia de la imprenta a las prácticas en torno a internet. Nos proponemos además, incorporar al ámbito de la educación comunicación transmedia, la producción narrativa y la distribución colaborativa. Para experimentar otros modos de producir, circular y almacenar el conocimiento, esos que los/as jóvenes estudiantes de comunicación usan a diario a través de sus dispositivos móviles, producen discursos y sentidos. Entendemos que aquellas categorías que inicialmente la imprenta transformó están estalladas por la digitalización.

En esta ponencia compartimos algunas re-flexiones en torno a la estrategia de evaluación que proponemos en la materia en instancia de prácticos. En la misma, les pedimos a nuestros/as estudiantes la elaboración de una producción transmedia que analice un

material audiovisual específico, desde los conceptos claves abordados en la materia y las perspectivas trabajadas en las clases, con los autores y con cada ejercicio práctico desarrollado en el aula. El trabajo va acompañado de un informe escrito donde los/as estudiantes explicitan las preguntas, debates, relaciones entre la película elegida y los contenidos de la asignatura y fundamentan su producción apoyados en los aportes conceptuales abordados desde la bibliografía obligatoria y ampliatoria.

Los objetivos de este tipo de evaluación se vinculan con la intención pedagógica (que siempre es una intención políticamente situada) de promover la producción colectiva de conocimientos partiendo del potencial creativo de nuestros/as estudiantes para articular los contenidos curriculares en relación a producciones audiovisuales y, al mismo tiempo, elaborar un producto comunicacional que, a su vez, permita profundizar la discusión en torno a los contenidos de la asignatura.

Asimismo, en la ponencia explicitamos los fundamentos pedagógicos de nuestra materia, la consigna del mencionado trabajo final integrador que es insumo de evaluación de la cursada y presentamos una matriz donde sistematizamos algunos de estos trabajos (los soportes y lenguajes elegidos, los conceptos clave abordados, los saberes y/o aprendizajes nuevos pudieron generar y las nuevas preguntas que los/as estudiantes se hacen al elaborar la producción).

**PALABRAS CLAVE:** Comunicación, Producción Colectiva, Evaluación, Transmedia.

## **INTRODUCCIÓN**

En esta instancia presentamos la experiencia que desarrollamos con nuestros/as estudiantes en torno a la evaluación final de la asignatura donde nos desempeñamos como docentes, en la que proponemos la elaboración de un producto comunicacional en clave de narrativa transmedia que les permita sintetizar los contenidos de la materia en relación a materiales audiovisuales desde una producción original y colectiva. Como cátedra consideramos fundamental compartir con los estudiantes los criterios de evaluación e incluso construirlo de manera conjunta con ellos.

Esta experiencia se desarrolla en la Cátedra “Modernidades, Medios y Poder” (cát. 2) de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, se trata de una materia de primer año de la carrera Licenciatura en Comunicación Social, correspondiente al Plan de estudios 2014.

Como equipo docente, consideramos que los/as comunicadores/as de hoy no pueden atravesar trayectos de formación pensados en otras épocas, y reproducir en sus prácticas profesionales repertorios de acción imaginados para otros contextos. Los tiempos de hoy exigen pensar en comunicadores/as capaces de asumir los desafíos que presenta el escenario actual en el que emergen nuevos actores y se despliegan nuevas acciones vinculadas con proyectos de comunicación en general. Por eso, sus trayectorias de formación nos desafía a los/as docentes a pensar y poner en práctica nuevas formas de abordar el proceso de producción de conocimiento y evaluación.

Tanto en las instancias de teóricos como de prácticos, el proceso pedagógico que proponemos en la asignatura “Modernidades, Medios y Poder” está centrado en la producción colectiva de conocimientos, en la reflexión y discusión sobre problemáticas vinculadas a los procesos de mediatización de la cultura y la articulación del aprendizaje a partir de las dudas, preguntas, comentarios e inquietudes de nuestros/as estudiantes, resaltando los emergentes que cada temática provoca, lo que nos permite abordar y modificar las problemáticas a trabajar con base en las motivaciones existentes.

Nuestro propósito es trabajar los contenidos, problemáticas y ejes temáticos en relación con las inquietudes e intereses de los/as estudiantes para potenciar el nivel de aprehensión por parte de ellos/as y agilizar la dinámica en el aula. Estructuramos la asignatura en tres grandes ejes temáticos y en las clases trabajamos los conceptos y problemas emergentes, para llevar al final de esos momentos una síntesis reflexiva de la asignatura. Esta última, en la instancia de prácticos, se materializa con la elaboración por parte de los/as estudiantes de un producto comunicacional.

La propuesta pedagógica y metodológica contempla la actual situación de nuestros/as estudiantes en tanto ingresantes a la Carrera. Es decir, ante la tendencia actual de la masividad en el ingreso, creemos que deben existir adaptaciones activas de los equipos docentes. Esta situación nos plantea pensar alternativas posibles a favor de los procesos de integración y

producción con estudiantes en una Facultad que apuesta a la formación de comunicadores/as comprometidos/as con los problemas del contexto, en conexión con las demandas y posibilidades de los tiempos actuales.

En tal sentido, la comunicación la asumimos como estrategia política de empoderamiento y, fundamentalmente, de visibilidad de sujetos sociales, de las instituciones (mediáticas y no mediáticas) y de los procesos sociales y culturales en los que se entran historias, memorias, deseos, intereses y producciones colectivas. Por ello el proceso de enseñanza y aprendizaje propone el posicionamiento activo y comprometido partiendo de las experiencias propias para poder analizar a los medios, los actores sociales, las tramas de comunicación y los contextos histórico-sociales.

Creemos que un proceso pedagógico resulta más enriquecedor al trabajar desde lo conocido, con los aportes de la diferencia, en la construcción de algo original o innovador. Así, en las clases planteamos estrategias que contengan la diversidad desde los diferentes aportes, ya que cuando es mayor la cantidad de estudiantes se potencia la discusión. Más miradas, más aportes, más problematización: fines buscados desde el plan de actividades que diseñamos con el equipo de cátedra.

Por ello, consideramos que apelar a dinámicas grupales ayuda, en esta coyuntura, a capitalizar lo que por lo general tiende a paralizar tanto a docentes como estudiantes: la masividad. En este punto, se nos abren cantidad posibilidades, pero no implementamos técnicas por su sólo forma, sino respondiendo a los objetivos de cada grupo en las clases y de la asignatura en su totalidad.

Utilizamos recursos pedagógicos diversos para promover la problematización conceptual de los ejes de la materia, tales como materiales audiovisuales (películas, cortos y/o documentales, entrevistas a los autores) y también cuentos, fragmentos de novelas, noticias periodísticas, entrevistas radiofónicas, entre otros productos comunicacionales. Videos, imágenes, narraciones y sonidos que son articulados con dinámicas colaborativas en el aula, debates y también relatos autobiográficos, entre otras propuestas de producciones individuales y colectivas.

En la historia de la cátedra, hemos ido modificando las estrategias pedagógicas en torno a la producción final. Hace unos años atrás, por ejemplo, solicitábamos la creación de un blog y promovíamos la socialización de dichas producciones en un evento que denominamos “Expo-Blog”, como un disparador para pensar con otros/as la relación entre comunicación, cultura y

TICs. También hemos propuesto “Ciclos de cine-debate” que permitían reflexionar y debatir desde la representación cinematográfica sobre los temas que se problematizan en la materia. La propuesta de producción en narrativa transmedia que a continuación relatamos como experiencia, surge de abordar conceptualmente el tema de ese tipo de estrategia comunicacional en los contenidos programáticos y, entre otros objetivos, el de posibilitar que los/as estudiantes puedan desarrollar productos comunicacionales creativos y articular contenidos de la cátedra con el resto de los espacios áulicos que cursan. Entendemos por Narraciones Transmedia a un modo de contar la historia a través de diferentes plataformas de comunicación mediante el uso de todas las pantallas (prensa, radio, TV, internet, redes...) a un público al que se le solicita su participación para construir una historia única para cada uno de los usuarios. A su vez, abarca todas las prácticas (eventos, merchandising, manifestaciones, espectáculos, rituales) para narrar de distintas maneras la experiencia comunicativa.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **Encuadre de la experiencia**

Como ya indicamos, esta experiencia se desarrolla en la Cátedra “Modernidades, Medios y Poder”, materia que cursan ingresantes de la carrera Licenciatura en Comunicación Social. Los contenidos mínimos que abordamos en la asignatura proponen vincular la relación dialéctica entre sociedad moderna, medios de comunicación e industrias culturales, desde una perspectiva histórica, considerando el proceso que va desde la emergencia de la imprenta a las prácticas en torno a internet.

Analizamos, además, el impacto del desarrollo tecnológico moderno en los procesos sociales, políticos y culturales desde donde comprendemos a los medios como tecnología e ideología, como actores sociales concretos que producen narrativas diversas y conforman mercados mediáticos y culturales. También abordamos los subcampos de la producción cultural y sus mediaciones mediático-mercantiles, los procesos de estructuración del poder mediático en América Latina, sus múltiples modos de funcionamiento y articulación con sectores diversos de la sociedad.

Tanto en los espacios de clases teóricas como en los espacios de clases prácticas, estructuramos los contenidos en tres grandes ejes desde donde buscamos comprender la relación comunicación-medios-poder y propiciamos la reflexión y discusión sobre las problemáticas que plantea la sociedad mediatizada en su relación con las teorías de la comunicación y la vinculación con las prácticas cotidianas de los/as estudiantes.

### **El Trabajo Final Integrador**

Como trabajo colectivo de evaluación de la asignatura en instancia de prácticos, les proponemos a nuestros estudiantes la elaboración de una producción transmedia que puede realizarse de manera grupal (3-4 personas) en el que tienen que analizar una película, de las ofrecidas por la cátedra, desde los conceptos clave abordados en la materia y las perspectivas trabajadas en las clases, con los autores y con cada ejercicio práctico trabajado en el aula.

Este trabajo tiene una instancia de pre-entrega y otra de entrega de la producción final con el informe y la consecuente socialización en el aula, de manera opcional a instancias del interés de los grupos, propiciamos la posterior publicación de su producto comunicacional en la página de Facebook y/o blog de la cátedra.

En la cátedra consideramos que las películas son productos culturales de nuestro tiempo y así, aunque cuenten historias de pasados remotos, de sociedades lejanas, de futuros improbables, siempre construyen representaciones sociales ancladas en un contexto sociohistórico que no es ajeno al presente de su producción y circulación. A su vez, cada tiempo tendrá sus formas de ver, entender e interpretar las historias que narran las películas en perspectiva de su presente, su pasado y futuro.

Así, les planteamos a nuestros/as estudiantes pensar que el cine puede ser leído como texto portador de saberes, y entonces permite hacerle preguntas, explorar respuestas y reconocer una explosión de sentidos posibles. De esta manera, proponemos entender a la producción cinematográfica como discurso y lenguaje, es decir no sólo desde el contenido de las películas (qué cuentan) sino también la forma en tanto narrativa audiovisual, artística, genérica y de estilo (cómo cuentan).

Los objetivos de este tipo de evaluación se vinculan con la intención pedagógica de promover la producción colectiva de conocimientos partiendo del potencial creativo de nuestros estudiantes para articular los contenidos de la materia en relación a producciones audiovisuales y, al mismo tiempo, elaborar un producto comunicacional que, a su vez, permita profundizar la discusión en torno a los ejes de la asignatura: modernidad, modernidades; representaciones y narraciones mediáticas; poder y hegemonía; nuevos contextos: tecnologías de la comunicación y globalización de la comunicación

### **La consigna**

La consigna se entrega el primer día de clases y en primer lugar, le proponemos a los/as estudiantes de la comisión que conformen grupos de trabajo de entre tres y cuatro personas. Luego, les pedimos que elijan una película de la lista proporcionada por el equipo docente y analizarla/relacionarla/ponerla en debate con los ejes/temas/autores de la cursada a partir de una producción transmedia de elaboración propia.

Para dicha producción sugerimos que seleccionen una combinación de lenguajes (gráfico, radiofónico, audiovisual, redes sociales, memes, etc.) y soportes (papel, archivo digital (sonoro, video, imagen, texto; otro) por medio del cual presentarán el análisis transmedia en relación a la película y los contenidos de la materia. Indicamos que la producción podrá ser la interrelación de los siguientes formatos: micro video de entre 2 y 5 minutos; una secuencia de foto-epígrafe; un podcast; una historieta; un póster; memes; PPT; blog; página web, etc.

Además de la producción en los lenguajes y soporte elegido, señalamos que el equipo de trabajo deberá presentar un informe final escrito con una extensión mínima de una carilla, donde fundamenten la producción con los siguientes ítems:

**a) Tipo de producción transmedia:** lenguajes y soporte seleccionado, modo de realización de la producción transmedia (si requiere edición, por ejemplo), público y ámbitos de circulación estipulados;



**b) Película seleccionada:** argumentación (media carilla) de la selección en relación a la materia/intereses, sinopsis propia (no copiar publicaciones); año; personajes, contexto, director, etc.

**c) Análisis de la película en torno a los ejes de la materia: 1) construcción de una pregunta / problema:** ¿Qué pregunta le realizamos a esta película en relación a la materia? ¿Desde qué ejes/temas/autores los vamos a analizar? ¿Qué primeras relaciones o puntos de debate podríamos plantear?; 2) argumentos que vayan dando respuesta al interrogante problemático desde los conceptos trabajados a lo largo de la cursada (modernidades; medios; sentidos; cultura mediática; narraciones; mediatización de la experiencia; tiempo/espacio; noticia; acontecimiento; globalización; tecnología).

**d) Bibliografía y todo el material consultado y utilizado para la producción final.**

El día acordado para la entrega de la producción y el informe, el grupo debe exponer sintéticamente los aspectos más relevantes de su investigación/producción en relación a los conceptos trabajados en clase

### **Las producciones audiovisuales**

La lista de films que ofrecemos es la siguiente: “Breaking News”; “Catfish”; “Ciudadano Kane”; “Distorsión armónica”; “El diario de Agustín”; “Good bye Lenin!”; “La guerra por otros medios”; “Siete cajas”; “Spotlight” y “Terms and conditions may apply”. En tanto que la serie que proponemos es “Black Mirror” (temporada 3, capítulo 1). En los argumentos de cada una de estas producciones audiovisuales se plantean temáticas vinculadas con los contenidos de la asignatura: mediatización de la cultura, usos sociales de las tecnologías, representaciones mediáticas, etc.

### **Los criterios de evaluación**

Desde la consigna les explicitamos a los/as estudiantes que en la evaluación conceptual y numérica se tendrá en cuenta la presentación del producto y del informe de manera

articulada, en torno los siguientes aspectos: a) producto: la comunicabilidad y la coherencia del trabajo transmedia en relación a los destinatarios, la articulación con los contenidos de la materia y los ámbitos de circulación propuestos; b) informe: la pertinencia entre la producción y los objetivos propuestos; la claridad y referencia pertinente de los conceptos/autores trabajados en la presentación y exposición del trabajo; la capacidad para la elaboración de preguntas, debates, relaciones entre la película elegida y los contenidos de la materia; la pertinencia en la articulación de conceptos y uso adecuado de la bibliografía.

Asimismo, les señalamos a priori que en la exposición consideramos la solidez en la argumentación sobre la elección del tipo de trabajo y de su fundamentación; la claridad en la presentación y exposición de la producción; el dominio de conceptos trabajados durante la cursada y la articulación de los ejes elegidos y lo trabajado a nivel conceptual durante la cursada) En la instancia de pre-entrega se espera un informe con una extensión mínima de tres carillas que contenga los lenguajes y soportes seleccionados y modo de realización (producción, edición, etc.), público y modos de circulación propuestos; la presentación de la película seleccionada: justificación de la elección, sinopsis, personajes, contexto, director, etc.; la construcción de una pregunta / problema: ¿Qué pregunta le realizamos a esta película en relación a la materia? ¿Desde qué ejes/temas/autores los vamos a analizar? ¿Qué primeras relaciones o puntos de debate desde los conceptos trabajados podríamos plantear? Y finalmente la bibliografía Inicial, otros documentos a consultar

En tanto que en la entrega final y exposición se espera que cada grupo presente su informe final y la producción transmedia elaborada; exponga su trabajo durante 10-15 minutos en los que enfatizará sobre los aspectos más relevantes de la producción realizada y que tanto el equipo docente como los/as compañeros/as de cursada observen atentamente cada presentación y elaboren una crítica constructiva.

Por último, aunque no formó parte de la evaluación, en el ciclo lectivo 2017 propusimos a nuestros/as estudiantes que socialicen sus producciones en las “II Jornadas de Comunicación Digital” que desarrollaron en la Facultad y, como equipo de cátedra estuvimos presentes en dicho evento coordinando las presentaciones.

Casos de TFI de Narrativa Transmedia presentados

Título del TFI / link/ película elegida	Soportes y lenguajes elegidos	Conceptos clave considerados	Nuevos saberes y preguntas	Valoraciones
<p>TFI "Explicando los medios y la globalización"</p> <p><a href="https://bit.ly/2pTPJZU">https://bit.ly/2pTPJZU</a></p> <p>("Good bye Lenin!")</p>	<p>Video para YouTube con animaciones propias.</p> <p>Recupera escenas de su cotidianeidad.</p> <p>Predominio de la palabra escrita.</p>	<p>Mediatización y globalización.</p>	<p>Asociación de los discursos sociales con la mediatización globalizada.</p> <p>Historización de los bienes simbólicos y de los procesos comunicacionales.</p> <p>Aprendizaje de programas de edición y animación.</p>	<p>Se destaca que el equipo de trabajo participó actuando escenas de la vida cotidiana en la que los estudiantes explican los contenidos aprendidos actuando como profesores.</p> <p>Si bien se apegan a los autores y queda en segundo plano la reflexión propia, plantean una síntesis creativa.</p>
<p>TFI "Campaña Contra El grooming"</p> <p><a href="https://bit.ly/2Gpvjhz">https://bit.ly/2Gpvjhz</a></p> <p>("Catfish")</p>	<p>Spot radial de una conversación de facebook.</p> <p>Compartido a través del sitio Megaupload.</p>	<p>Redes sociales</p> <p>Usos de la tecnología</p> <p>Grooming, como ejemplo de uso.</p>	<p>Creación de campañas de prevención.</p> <p>Uso de las redes sociales.</p> <p>Mirada demonizante.</p>	<p>Se pondera la elaboración propia de un guión en el que el equipo plantea su preocupación ante un problema social sensible como el grooming.</p> <p>Se destaca la</p>

				locución realizada por el equipo que cuenta con dos integrantes de la carrera del ISER..  El producto en sí mismo no muestra explícitamente los conceptos abordados en la materia pero sí lo hacen en informe escrito de presentación.
TFI "Los medios y la vida cotidiana"  <a href="https://bit.ly/2pW12QG">https://bit.ly/2pW12QG</a>  ("Good bye Lenin!")	Video para YouTube con voz en off e imágenes.	Consumo de bienes.  Capitalismo como contexto.  Medios masivos de comunicación como constructores de realidad.	Mirada crítica sobre el consumo de bienes simbólicos.  Asociación reflexiva de los medios con la economía capitalista.  Usos de las tecnologías planteado como "excesivo"  Mirada multidimensional de los procesos de consumo.	Apropiación conceptual que se evidencia en las argumentaciones del problema que plantean.  Capacidad de fragmentar la película elegida para poder ejemplificar.  Mirada que prioriza el análisis geopolítico.
TFI "Volante Prevención para los usos de las redes sociales"	Volante digital realizado en herramienta colaborativa de	Las redes sociales  Diversos	Prevención y precaución en las redes.	Se destaca la apropiación conceptual para generar un

<p><a href="https://bit.ly/2H2p3xK">https://bit.ly/2H2p3xK</a></p> <p>("Catfish")</p>	<p>Google Drive.</p>	<p>usos de las plataformas digitales.</p>	<p>Apropiación de la película como una estructura material con condiciones propias.</p>	<p>producto con sentido pedagógico.</p> <p>Distinción de medidas de prevención según diferentes redes sociales: Instagram, Twitter, Facebook.</p>
<p>TFI "La realidad a través del medio"</p> <p><a href="https://bit.ly/2Gnne13">https://bit.ly/2Gnne13</a></p> <p>("Good bye Lenin!")</p>	<p>Diseño de un prezi.</p> <p>Preponderancia de la imagen y la palabra escrita.</p>	<p>Mediatización de la cultura.</p> <p>Globalización de la comunicación.</p> <p>Discursos/realidad Imaginario</p> <p>La dimensión del poder en la trama sociocultural</p>	<p>Reflexión en torno a "nudos de debate".</p> <p>Amalgama informativa que construye imaginarios y ejerce poder simbólico.</p>	<p>Se evidencia una mirada de los medios en tanto constructores de realidad, pero por momentos plantea una mirada difusionista y persuasiva, vinculada al sentido común de los/as ingresantes.</p> <p>Relaciona el trabajo con otros materiales para poder linkear: un libro y una película (pertinente apropiación de la lógica transmedia).</p>
<p>TFI "¿Hasta cuándo tenemos el poder?"</p> <p><a href="https://bit.ly/2H4d6Yk">https://bit.ly/2H4d6Yk</a></p>	<p>Diseño de un prezi.</p> <p>Preponderancia</p>	<p>Los sujetos y su relación con las redes</p>	<p>Idea de manipulación: invasión y control.</p>	<p>Atención al uso de verbos que implican el cuerpo:</p>

("Catfish")	de la imagen y la palabra escrita.	sociales La dimensión del poder en la trama sociocultural		"metemos a internet, navegamos, entramos y salimos".  Si bien emplean autores culturalistas, no logran dejar de ver las redes sociales desde la manipulación.
TFI Revista "La coctelera"  ("Siete cajas")	Producción de una revista	Mediatización de la cultura	Manipulación y control por parte de los medios de comunicación	Trabajo integrador que apela a la idea de consumo simbólico.  El lugar de los sujetos en la trama comunicacional que plantean las industrias culturales
TFI "Redes Sociales"  ("Black Mirror")	Presentación en Power Point®	Mediatización de la cultura  Internet, redes sociales	Idea de manipulación y control de las nuevas tecnologías	Es un trabajo reflexivo sobre la historia de las redes sociales y las prácticas cotidianas en torno a los usos.

El desafío del Trabajo Final Integrador, entre otros, es que nuestros/as estudiantes puedan sintetizar las principales discusiones de la materia y generar un nuevo producto. En esta línea, asistimos a trabajos de diferentes escalas, desde la elaboración de revistas hasta videos,

programas de radio, stop motion, entre otras producciones originales en las que ponen en juego su potencial creativo y analítico.

En todos los casos se observa que los equipos de estudiantes prestan dedicada atención a pensar, planificar juntos y trabajar en torno al lenguaje seleccionado para narrar. La instancia de pre-entrega es clave para que el equipo docente pueda tener una primera evaluación y precisar aspectos a potenciar y/o revisar los interrogantes y bibliografía para orientar el análisis.

El formato que a priori les atrae para producir es el audiovisual. Entonces en la primera entrega, el equipo docente debe plantear interrogantes y orientaciones para que el grupo de estudiantes planifique los momentos productivos, esto es escribir el guión, registrar, elegir imágenes, fragmentos de otras producciones, seleccionar los efectos y la música, editar y todo lo que el proceso de producción audiovisual implica.

Producen videos cortos pasibles de ser socializados en plataformas como YouTube pero también elaboran revistas, volantes, spot radiales, presentaciones en prezi y power point. Elaboran producciones y reflexiones que muchas veces trascienden los contenidos principales de la materia.

“La Coctelera” es una producción que acompaña su presentación con un informe final que apela a trabajar uno de los conceptos claves de la materia como es mediatización de la cultura. Lo hacen a partir del aporte conceptual de uno de los autores abordados en la cátedra, Jesús Martín-Barbero (1987), y de la película “7 Cajas”. El grupo de estudiantes propone como eje la pregunta: ¿cómo los medios repercuten en la vida cotidiana? primero del protagonista de la película y por extensión en “nosotros”.

Es, hasta aquí, una mirada común al momento de abordar el trabajo sobre medios de comunicación, sin embargo el equipo realiza su producción transmedia a partir de otra pregunta: ¿estoy consumiendo esto porque realmente lo quiero o porque me hicieron creer que lo quiero? El soporte para dar respuesta a esta segunda inquietud es la realización de una revista tradicional con tres notas de opinión y dos encuestas a través de Facebook y Telegram. A esta altura, el Trabajo Final Integrador no sólo exigió la lectura de la bibliografía obligatoria de la materia sino que además movilizó al grupo a potenciar sus habilidades y conocimientos previos: edición gráfica, armado (sencillo) de una encuesta, posteos en redes sociales, entrevistas, entre otras actividades.

De esta manera el objetivo “original” de evaluar los contenidos de la materia se trasciende. En este marco se reconoce uno de los principales desafíos de esta estrategia de evaluación: ¿cómo evitar que el lenguaje seleccionado para narrar los principales ejes temáticos de la materia oculte a dichos ejes y se pierdan de vista?

Otro grupo elaboró un video y reflexionó en el Informe final a partir de preguntas como ¿Qué son las redes sociales? ¿Cómo y cuándo surgen? ¿Cómo influyen las redes sociales en las rutinas cotidianas? De la mano de la serie “Black Mirror” los/as estudiantes reflexionaron sobre el concepto de barrio que también explora Martín-Barbero (1987). Para finalizar su presentación se preguntaron ¿Cuáles serían las perspectivas a futuro en cuanto a la dependencia virtual? Esbozaron una conclusión a partir del concepto de “convergencia mediática” aportado por Henry Jenkins (2008) y de la propuesta de que cada viejo medio coexistió con los medios emergentes. Para los/as jóvenes del grupo, hoy no será igual. Consideraron que la dependencia seguirá creciendo y acompañaron su reflexión con algunas sliders que refuerzan esta idea.

Al analizar globalmente las producciones, una de las primeras consideraciones que surgen es que la película que les resulta más atractiva es "Good Bye Lenin!" y en segundo lugar “Catfish”. Al consultar el equipo docente sobre esta elección, los/as estudiantes suelen responder que les resultó “interesante las sinopsis” que sobre la misma que aparecen en internet y, puntualmente, que se enmarca en el contexto de la guerra fría, muy lejana a su propios contextos e historia. En tanto que la segunda les “resonaba” por un programa de televisión (“Catfish: The TV Show en MTV”).

Si bien los/as estudiantes eligen soportes audiovisuales y/o radiales, las imágenes estáticas y la palabra escrita siguen predominando en los materiales que producen, a pesar de que en algunos casos utilizan el recurso de la voz en off. Se observa la necesidad de dejar dicho por escrito, aspecto que, consideramos, se vincula con la lógica escritural de las instituciones educativas.

Por otra parte, se observa el empleo de ejemplos o incluso escenas de su vida cotidiana para relacionar contextos con textos, este punto nos resulta pertinente puesto que desde la cátedra propiciamos el abordaje de los medios desde las mediaciones, es decir desde las prácticas cotidianas, lo que implica pensarnos como actores situados históricamente, desde nuestras trayectorias socioculturales, nuestros saberes y prácticas en torno a relaciones sociales de poder.



En uno de los trabajos domiciliarios de la materia tiene como objetivo que los/as estudiantes puedan redactar un día de su vida en relación con las tecnologías (autobiografía). En esa dirección, se evidencia como puntos fuertes del Trabajo Final Integrador no sólo el empleo de soportes y lenguajes que reconocen como cercanos, sino también los usos en sus prácticas sociales cotidianas. Es decir, las condiciones de apropiación de las tecnologías en su cotidiano facilita el desarrollo de la propuesta de evaluación que proponemos, esto es vital para un proceso pedagógico si consideramos el típico temor que suele aparecer en el estudiantado ante la situación de examen.

En todos los trabajos es posible determinar la apropiación conceptual que sobre la relación comunicación-medios-poder-contextos propone la asignatura. Cuando muestran y explican sus producciones se evidencia en sus discursos los nuevos saberes. Asimismo, los TFI presentan una marcada intención pedagógica, es decir que intentan “explicar” temas, conceptos, relaciones...

Las redes sociales digitales y las herramientas de producción colaborativas son los espacios favoritos para socializar sus producciones (los software de servicio en la nube como “Prezi”, las plataformas como “YouTube”), aunque en algunos casos seleccionan formatos más tradicionales como la revista gráfica y/o un volante (elaborados en formato digital, por lo que también son posibles de ser compartidos como archivo adjunto por otros espacios como e-mail, Facebook, etc.)

Una de las dificultades observadas por el equipo docente al finalizar la cursada, fue que, por ejemplo, para la instancia de pre-entrega seguíamos trabajando en el primer eje temático de la asignatura por lo que aún los/as estudiantes desconocían algunos ejes conceptuales y principales autores/as que abordamos en la asignatura. También a partir de una producción colectiva, se plantea el desafío de evaluar con la misma nota numérica a todo el equipo de estudiantes, por lo que el registro del proceso individual a lo largo de la cursada se vuelve clave para el/la docente que debe considerar la dimensión individual/grupal de los aprendizajes.

## CONCLUSIONES

Años atrás, la palabra clave era “multimedialidad”, luego la idea de “convergencia” hegemonizó la escena. Convergen las empresas de comunicación, los medios, las redacciones de los medios, los lenguajes y estéticas de la comunicación, también los productores y consumidores. El contexto digital impone velocidad, plasticidad, inmediatez y visibilidad a las narraciones y a los productos. Los relatos circulan por diversos soportes, mutando sentidos, provocando que el conocimiento, el arte, las informaciones sean apropiadas y resignificadas. Mientras tanto, hay resistencias, instituciones, que sostienen que las formas tradicionales deben continuar, dada su validez comprobada.

Así se da una yuxtaposición de intereses, tensiones entre prácticas y sentidos. Aparecen nuevas retóricas multimedia donde los lenguajes de la comunicación dialogan y se contaminan entre sí en un contexto de alta interactividad. Desde la perspectiva comunicacional, entendemos el valor estratégico de la convergencia y proponemos trabajar el marco institucional y educativo. Advertimos la necesidad de comprender el contexto tecno cultural que comparten las instituciones educativas y los medios de comunicación. Además, sistematizar las líneas que se están desplegando en la intersección entre comunicación, tecnología y educación, destacando el incremento de las redes digitales y la participación en una dimensión cultural diversa.

En tal sentido, creemos que se torna urgente incorporar al ámbito de la educación comunicación transmedia, la producción narrativa y la distribución colaborativa. Así se experimentan en otros modos de producir, circular y almacenar el conocimiento. Aquellas categorías que inicialmente la imprenta transformó están estalladas por la digitalización.

En nuestra propuesta de evaluación se priorizan procesos de aprendizaje y no meros indicios acumulativos, donde la producción elaborada por los/s estudiantes nos aporta indicadores para determinar la comprensión y apropiación de las lecturas y discusiones, por lo que la instancia evaluativa nunca termina en la reproducción acrítica de la bibliografía y contenidos. Tampoco evaluamos la “calidad técnica” de los productos, aunque ofrecemos orientaciones, ya que esos contenidos se abordan en otras materias que cursan.

Consideramos que nuestra propuesta de evaluación permite tensionar la reflexión de los contenidos curriculares con la elaboración de un producto concreto y esto representa un desafío para las y los docentes, en términos de conducir dicha tensión y acompañar el trabajo para evitar que el producto no empañe la reflexión sobre los principales contenidos de la asignatura y viceversa. También es un desafío para los/as estudiantes que en su mayoría son ingresantes y encuentran el Trabajo Final como uno de los primeros pasos para la elaboración de una producción donde además se les pide tomar decisiones sobre la elección de lenguajes, hacer preguntas, planificar y preparar una presentación.

El proceso de evaluación que conlleva el Trabajo Final Integrador resulta, además, un banco de productos transmedia donde las y los estudiantes ponen en juego los principales ejes de la materia y potencian la producción colectiva del conocimiento. Nos referimos a un proceso, porque la consigna para dicho trabajo se da en la primera clase y la producción se evalúa de manera colectiva al finalizar la cursada en el aula.

El intercambio de trabajos finales permite que la comisión completa valore las producciones de cada uno de los grupos. En este marco, es también un desafío para las y los docentes acompañar y evaluar la presentación final del trabajo integrador.

Creemos que presentarles producciones audiovisuales como disparadoras para su propia producción en narrativa transmedia tiende a aproximar al estudiante a la comprensión de las transformaciones sociales vinculadas con los medios y las tecnologías y propiciar la reflexión sobre la base conceptual propuesta por la cátedra. Los films, en tanto producto comunicacional, es considerada por nuestra cátedra como una representación discursiva compleja que permite poner en escena tramas múltiples, palabra oral, escrita, sonidos, música, imágenes, mediante las cuales es posible disparar reflexiones y apropiaciones.

En las producciones de nuestros/as estudiantes la perspectiva teórica se suma la reflexión de ellos/as, al elaborar un conjunto de miradas críticas, renovadas y provocadoras sobre cómo mirar y comprender a los medios y a las nuevas tecnologías de la comunicación en el contexto actual. La relevancia de estos trabajos, le hace sentir al equipo de cátedra la necesidad de exponerlos, compartirlos, hacerlos circular, para el encuentro con otros y la profundización del debate, fundamentalmente por las posibilidades de producción en comunicación que habilitan las narrativas transmedia.

Asumiendo la necesidad de reconocer a la comunicación todo su potencial creativo – artístico, consideramos que el trabajo de evaluación que propiciamos promueve y establece espacios de expresión creativa abiertos, para la producción y realización de materiales comunicacionales múltiples, al tiempo que tiende a superar la histórica tensión entre la teoría y la práctica y fortalece la formación en lenguajes y nuevas tecnologías.

De esa manera, promovemos desde nuestro espacio de cátedra a la formación de un/a comunicador/a que se involucre con la dimensión técnica de su futuro desempeño profesional y, a la vez, sea capaz de recuperar el sentido estratégico de su acción poniendo en juego saberes y herramientas. Así, en la propuesta productiva de evaluación que proponemos, los/as estudiantes pueden desarrollar contenidos en la multiplicidad de plataformas que componen el panorama comunicacional, incorporando una mirada estratégica sobre ellos y los procesos de convergencia y transmedialidad que los atraviesan.

Así las cosas, el Trabajo Final Integrador revaloriza la producción de conocimiento colectiva; genera productos transmedia; promueve la visualización de productos culturales, propicia la reflexión académica y articulación de ese producto con los principales ejes de la materia pero también conlleva desafíos. ¿Cómo evaluar la participación de cada estudiante en un trabajo grupal? ¿Cómo asegurarnos que la elaboración de ese trabajo no debilitó la discusión en torno a los principales ejes de la materia? ¿Qué hacer con ese caudal de material?

Son interrogantes que surgen tras esta sistematización de la experiencia y que nos desafían como equipo de cátedra y nos instan a revisar la propuesta.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Blog de la cátedra “Modernidades, Medios y Poder”* <http://modernidades2.blogspot.com.ar/>

Jenkins, H. (2008). “Convergencia cultural”. Barcelona: Paidós.

Martín-Barbero, J. (1987). “De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía”. México: Editorial G. Gilli.

*Página de Facebook de la cátedra:* <https://www.facebook.com/Modernidades-Medios-y-Poder-C%C3%A1tedra-II-748544528654924/>

*Plan de Estudios 2014, Licenciatura en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. <http://perio.unlp.edu.ar/node/22>*

*Programa de la cátedra “Modernidades, Medios y Poder” <http://perio.unlp.edu.ar/node/316>*

## Una variable del modelo educativo para una educación inclusiva en Artes

❖ **NORIEGA, ADELA DEL CARMEN** | adelanor@gmail.com

**Facultad de Artes de la UNT, Argentina.**

### **RESUMEN**

El presente trabajo relato de las experiencias realizadas en el “Aula-taller sobre inclusión” en el primer año de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán. Se expondrán tres casos de alumnos con dificultades diferentes con una particularidad en común: la discapacidad. Lo que habilita a plantear y repensar el concepto del modelo educativo en relación a la didáctica pedagógica, como así también, atender a las necesidades de los nuevos paradigmas posibles, donde la inclusión y la discapacidad, proponen la necesidad de replantear nuevas estrategias a seguir dentro del aula.

A lo largo del desarrollo de este trabajo, se observarán las modificaciones y las transformaciones de los recursos metodológicos empleados a fin de analizar e identificar aquellas prácticas que promuevan al aporte de un modelo educativo de equidad.

En miras de fortalecer la didáctica y, ajustando la metodología, para que ella sea, más que a una praxis de educación integradora, a una práctica que permita verdaderamente el desarrollo de una educación inclusiva. Por lo tanto, presentar estas experiencias, es proponer la interpelación al modelo educativo, dentro de la educación superior, y que podamos juntos repensarlo y por qué no, reconstruirlo.

**PALABRAS CLAVE:** Modelo, Inclusión, Discapacidad, Educación Inclusiva.

## INTRODUCCIÓN

*“Ser es ser el valor de una variable”*

**Quine**

*“El ser de la vida fáctica se caracteriza porque no “es” sino en el “como” que representa el ser-posibilidad de sí mismo”*

**Heidegger**

La integración educativa, que comenzó con la inclusión de los alumnos con discapacidad en los centros y aulas ordinarias, significa un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas. Representa un avance significativo y relevante para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades.

La discapacidad y su conceptualización fueron transformándose a lo largo de un proceso lento, que plantea y propone una nueva perspectiva. Se enuncia, con fuerza, que es la escuela la que debe transformarse para atender a todos y no el alumno el que debe adecuarse a la escuela. Los referentes de análisis como los modelos de intervención, sirven para situarnos ante un nuevo paradigma distinto de interpretación de la realidad.

En el año 2007 se aprobó la Convención sobre los Derechos de personas con discapacidad, que es ratificada en la Argentina en el año 2008, mediante la Ley 26.378. La convención es una norma universal y se constituye como tratados de derechos humanos; tiene como objetivo asegurar que se garanticen los derechos de todas las personas con discapacidad, la misma presenta un cambio cualitativo en la medida que:

- Define la discapacidad a partir de la interacción entre las condiciones individuales “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo”, y las barreras de su entorno,
- reconoce el derecho de la inclusión de las personas con discapacidad estableciendo “un sistema de inclusión inclusivo en todos los niveles y a lo largo de toda la vida”,

- expresa la necesidad de establecer una educación inclusiva como una adecuación a los sistemas educativos para brindar educación para todos. Ya no son personas con discapacidad quienes tienen que adecuarse a las escuelas para poder ser parte de ellas, sino es la escuela quien debe reorganizarse para brindar la educación a todos y todas.<sup>202</sup>

En la República Argentina, la Constitución de 1994 hace referencia explícita a personas con discapacidad, en un artículo que contempla a los sectores más vulnerados y en ella declara igualdad de oportunidades, trato y ejercicio de todos los derechos declarados en esta Constitución.

*“Corresponde al Congreso: Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, e internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad. Dictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de la lactancia” (Cap.4, Art. 75, Inciso 23)*

Otro de los marcos normativos, a tener en cuenta, a la hora de hablar de inclusión es la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006 que garantiza el derecho de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades.<sup>203</sup> Y además establece, en lo referente a accesibilidad, que debe garantizarse la accesibilidad edilicia en todos los edificios escolares, situación que aún hoy dista mucho de concretarse particularmente en el marco de los establecimientos públicos nacionales. Esta ley define “Educación especial” como transversal en el nivel educativo, como lineamiento de políticas educativas en el que se observan modificaciones educativas a lo largo de la última década.

La Ley de Educación Nacional implica la valoración de las diferencias en las escuelas y define a la educación inclusiva *“como la transformación del sistema educativo y otros entornos de aprendizaje para dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos y las alumnas en relación a tiempos, estrategias y entornos”*.



Es así, que partir de lineamientos que proponen un marco normativo, comprendido en las reglamentaciones nacionales e internacionales, se facilitó en la última década, la importancia y la transformación hacia un modelo educativo inclusivo.

### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Contar la experiencia de aula, en contexto de la educación superior, exige una revisión de las prácticas pedagógicas y de los aprendizajes. Tener en cuenta el marco normativo que fija la ley es tomar una distancia en relación a la temporalidad de la propia Ley. Y visualizar cómo el primer año de la Licenciatura en Artes fue modificando su estructura en los últimos años a fin de recibir e incluir los diversos grupos de alumnos ingresantes, sujetos a tener en cuenta en este análisis.

Así vemos que en lo que respecta a la conformación de la clase, ésta dejó de estar conformada por un grupo definido por su homogeneidad, para pasar a mostrar su dimensión heterogénea, y por qué no decir que en estos tres últimos años, la constitución grupal de los ingresantes se distingue por la diversidad. Con ello, quiero señalar que las aulas universitarias modificaron considerablemente su escenario, conformando así un elemento de estudio en su dimensión grupal.

El escenario del aula evidencia la disparidad en relación a las edades y también las diferencias en niveles de formación y del contexto del que surgen estos actores; últimamente contamos con la incorporación de nuevos actores en el aula: los alumnos que presentan deficiencias físicas y fisiológicas. Tales características, marcan y rediseñan, nos llevan a plantear: ¿cuál es el aula de educación superior? y ¿quiénes la integran?

En la educación superior, el aula ordinaria, a la que estábamos acostumbrados, la integraban alumnos que en su mayoría eran jóvenes, adolescentes que ingresaban luego de concluir la escuela secundaria. De ello se deduce como primera observación, cuáles eran los parámetros de las edades y con cuáles alumnos trabajábamos: grupos de alumnos cuyas edades rondaban entre los 18 a los 21 años, prácticamente el escenario lo configuraban los adolescentes.

Hoy, esas márgenes se vieron modificadas sustancialmente en relación a las edades. Ante ello, puedo inferir, que en las edades de los alumnos se amplía su parámetro entre los 18 a 54 años, desde aquí la heterogeneidad en edades.

Otro de los elementos a tener en cuenta como una variable, es la formación recibida por parte de los nuevos alumnos, muchos de nuestros alumnos tienen ya una formación en educación superior, es decir, algunos con carrera de grado concluido, otros con formación terciaria y varios con transcurso de carrera sin término. Señalo tales características con el fin de describir nuestro objeto de estudio y con el propósito de establecer las diferencias que van a distinguir y transformar los nuevos escenarios del aula en el primer año del nivel superior en Artes.

Me parece importante además diferenciar el cambio que la cátedra rediseña, es así que recibimos un grupo de ingresantes, donde la “diversidad” es el rasgo distintivo, en su más amplio sentido.

Pensar en el aprendizaje y la enseñanza del alumno del primer año de la carrera de Artes, es pensar desde esa modificación y quiénes son los alumnos ingresantes. Son los que en su dimensión cualitativa describen un aula compleja, diversa y heterogénea, y es, a partir de este diagnóstico que las prácticas pedagógicas se transforman.

Rediseñar esta nueva perspectiva del escenario, propone también repensar el concepto de modelo y lo que se dice en relación a una posición marginada del modelo canónico. Al respecto, Alan Badiou -citando a Lévi-Strauss- nos plantea que los modelos se construyen “según” la realidad empírica. Y por lo demás “el modelo debe ser construido de tal manera que su funcionamiento pueda informar acerca de todos los hechos observados”.<sup>204</sup>

En este relato pedagógico, pondré a la vista algunos elementos como ejemplos observados para construir a futuro un campo de investigación más profundo del modelo, el de la Educación Inclusiva.

Por lo tanto, lejos de mostrar la complejidad, se expondrá solamente una variable, un elemento a tener en cuenta que modifica sustancialmente la práctica del aula: me refiero al ingreso de los alumnos con discapacidad. Característica que apunta además a delinear la estructura de lo que va a ser el modelo inclusivo y sobre estos alumnos, se abordará el tema de la inclusión, en relación con el todo y en la propia dinámica de su desarrollo, como una búsqueda a la deducción en la experiencia pedagógica inclusiva.

A largo del desarrollo de este trabajo describiremos las modificaciones realizadas en la reorganización de las metodologías dentro de estructura pedagógica. Fue necesario considerar, clarificar un concepto, para visualizar nuestras prácticas y definir la discapacidad.

Señalando además el condicionamiento social del alumno discapacitado (la necesidad de adaptarse a un medio sociocultural destinado a un tipo humano generalizado).

El concepto de discapacidad es el que redefine las metodologías ya que hablamos de las prácticas inclusivas; a la vez este concepto, rediseña el nuevo modelo de educación inclusivo frente a la tarea pedagógica.

En la última década, la discapacidad se define como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción de las personas con deficiencia y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás, tal como se define en el artículo 1 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2007)

Situarnos en este nuevo escenario dentro del aula, como dije, ha permitido cambiar el enfoque en relación hacia las personas con discapacidad y a su inclusión, y también en relación a las prácticas. Un primer caso, de análisis, es en el año 2015, en la cátedra Práctica de Taller I, vespertino, y habla de la inclusión del aprendizaje mediante modificación de contenidos. El ejemplo es un alumno J.V. con deficiencia en una discapacidad tipo visual, cuyo diagnóstico es daltonismo. En un ámbito de contexto común éste no sería un elemento que se presentase como una gran dificultad, pero debemos situarnos en el contexto de la carrera de Artes visuales, y por lo tanto su diagnóstico nos planteó atender a la modificación de la práctica pictórica, puntualmente. Es así que en la planificación de los contenidos, éstos se reajustaron hacia el segundo cuatrimestre ya en recién en este período, el alumno expresó su dificultad ante una práctica pictórica de color.

Las modificaciones en la didáctica, llevaron a que éstas fueran direccionadas, buscando compensar el proceso de aprendizaje, que hasta ese momento no había presentado inconvenientes ya que el alumno J.V. manifestaba un nivel de aprendizaje muy bueno en relación a los contenidos de la primera etapa: dibujo. Puesto que la dificultad se manifestó en el momento de trabajar sobre el color, se buscó, entonces, nivelar y sostener su aprendizaje ante su dificultad. Para ello, las nuevas estrategias que se emplearon fueron puntuales, en función de mantener el desarrollo en su nivel. Su dificultad planteó una ejercitación del modelo a color armado. Para la cátedra significó modificar nuestra manera de enseñar.

A partir del planteamiento de la problemática del alumno J.V., se buscó que, de alguna manera, se instrumentaran nuevos mecanismos de diagnóstico de los alumnos ingresantes. Así

es que, desde lo institucional, se promovieron los mecanismos para acceder a diagnósticos previos, para detectar a aquellos alumnos con discapacidad que ingresan a la institución. Contribuyó además, el sistema de tutorías para el acompañamiento de los alumnos a la vida universitaria así como la implementación de una ficha para cada alumno.

La Secretaría de Bienestar Universitario de la UNT es un engranaje que articula para resolver las nuevas situaciones de contexto que fueron presentándose, y es la que lleva un informe de los alumnos que ingresan; desde el Programa de Discapacidad e Inclusión Social (PRODIS) Desde ahí se implementó la ficha con el nombre de “Propuesta de Información voluntaria” y de este modo, la Secretaría de Bienestar también colabora con el proceso de inclusión, ya que realiza el contacto directo con las familias.

A continuación, voy a tratar de trazar una línea de observación sobre la discapacidad e inclusión para sumar a enfoques teóricos futuros en relación al tema. En los casos siguientes quiero compartir las experiencias del año 2017, que son los que se presentaron como casos analizables desde incluir con discapacidad.

Los ejemplos que expondré son de dos alumnos, que presentan discapacidades diferentes: en uno sordera y en el otro discapacidad motora. Debo reconocer que fue un desafío para la cátedra, por las condiciones de estabilidad y constancia de aprendizaje, que temíamos fueron alteradas. En el caso del alumno con sordera, ello presentó una primera particularidad a atender, ya que significó un cambio de la percepción dentro del aula.

Nos detenemos en W. Stern, y cito:

*“(...) el lenguaje se convierte en un instrumento de un poderoso desarrollo de su (del niño) vida, de sus representaciones, emociones y voluntad; sólo él hace posible, por último, todo auténtico pensamiento: la generalización y la comparación, el juicio y la conclusión, la combinación y la comprensión” (L.S. Vygotski, 1983, pág.29).*

Desde esta definición de la importancia del lenguaje, y la dificultad del caso, es donde se vieron reflejadas las adaptaciones. La cátedra accedió al ingreso de su maestro intérprete, ajeno a la cátedra que llegó a ser un dispositivo necesario para la articulación en la comunicación con el alumno.

En cuanto a la adaptación técnica tuvimos que articular en qué momento de la planificación, debía ingresar al aula el maestro intérprete, siendo él una herramienta necesaria para la comunicación y el desarrollo intelectual en el acompañamiento de la comprensión de los contenidos. Su presencia en la clase se dio en el desarrollo de temas teóricos y donde los contenidos programados manifestaban un cambio de tema. Debo señalar que la cátedra se organiza sobre la base de un desarrollo de trabajos prácticos, donde el alumno desarrolla primariamente la ejecución de habilidades y el manejo de las herramientas del dibujo – pintura. Como lo señalan algunas investigaciones, la incorporación y la importancia de la TIC para el proceso de inclusión resulta ser una herramienta necesaria. Por lo que incorporar el uso de las Tics fue clave. Entendiendo, además, que tal incorporación permitía sostener el desarrollo del aprendizaje inclusivo, usamos con mayor frecuencia, el programa Power Point, con la incorporación en la pantalla de mayor extensión de texto escrito para dar prioridad a la lectura visual y no sólo ejemplos de imágenes del tema con una explicación oral como veníamos haciéndolo. Con esta modificación se atendió a la presencia del alumno con sordera y a la vez se brindó un acompañamiento sostenido y equitativo de trasmisión de conocimiento.

Cabe aclarar en este punto, que la asignatura se sostiene sobre la base de Trabajos Prácticos, que construyen la entrega preparatoria para la futura evaluación denominada: Entrega final. Y en relación a esto, otra de las estrategias que empleamos, para subsanar la trasmisión de la praxis, fue un muestreo del uso de las herramientas y los materiales con los cuales trabajamos en el Taller I, es decir que pasamos a una praxis de las formas de aplicación de las técnicas a emplear en cada uno de los trabajos, donde se hizo hincapié en las destrezas y las habilidades, con una puesta en la sensibilización desde la observación por parte de los alumnos. Así como también incluir el texto escrito como los pasos a seguir, un recetario que muestre la mecánica instrumental. Con la puesta en marcha de las nuevas estrategias metodológicas, logramos nivelar y crear un reordenamiento para alcanzar un equilibrio y la adaptación de su desarrollo, sin dejar de lado que el propósito era llegar a la entrega final como cierre de curso.

El otro alumno, con dificultad en discapacidad motriz, es el tercer ejemplo a considerar. Para direccionar su desarrollo educativo, se hicieron visibles otras dificultades y también fueron otros los desafíos, principalmente con el reordenamiento del espacio.

El marco normativo de la ley, pone en consideración también la necesidad de superar las barreras edilicias. La Facultad de Artes fue adaptando sus espacios de acceso a las normativas vigentes. La funcionalidad del aula Taller I, en este sentido, es de fácil acceso para los alumnos que presentan discapacidad motriz. El aula ocupa el ala antigua de la facultad, con rampa de acceso a la institución y corredor interno de acceso para el alumnado, posee además, una zona de ingreso que no presenta dificultad al acceso de los sanitarios. Por lo tanto las dificultades, en su apariencia, estaban superadas.

Sin embargo, las adaptaciones en este caso, se hicieron dentro del aula. En relación a: qué lugar iba a ocupar un alumno con silla de rueda y con qué instrumentos iba a trabajar en un taller de práctica artística. Plantearnos entonces la espacialidad, nos llevó a modificar al mismo tiempo los instrumentos de trabajo. Con este caso se buscó articular con Secretaría de Bienestar Universitario y con carpintería de la Facultad, para tramitar y solicitar que se confeccione un nuevo tablero a la medida de la silla de rueda y a la altura necesaria para que el alumno pueda trabajar con una mayor comodidad. A este pedido se sumó un nuevo mobiliario de trabajo, solicitándose la compra de un escritorio, ya que las mesas que se usan en el taller no se adaptaban al nivel de sus necesidades.

Fue así que todos los cambios implementados se hicieron para superar las barreras ambientales y de espacio. Y que si no las solucionábamos en primera instancia, no podíamos superar otras dificultades posteriores relacionadas con el desarrollo de conocimiento.

Si bien los cambios tienden a hablar de la particularidad de las discapacidades, los ajustes son para desarrollar un aprendizaje nivelado, atendiendo al desarrollo en conjunto del grupo.

Todas las elecciones de estrategias fueron planteadas no como un retraso para superar la dificultad del alumno con discapacidad, sino para velar por una equidad de conocimiento, donde las barreras se superan y se orientan para modificar una estructura de la clase a la que estábamos acostumbrados; con ello se transformó nuestra enseñanza, pero a la vez, aprendimos a incorporar nuevas prácticas docentes como desafíos.

Trabajar en Taller I, es situarnos en una enseñanza puramente práctica, por lo tanto señalo que, se trabaja desde la percepción del objeto- modelo. El alumno duplica modelo desde un proceso de observación compleja. Apunto, tal consideración, para diferenciar las transformaciones a la hora se situar al modelo. En el caso del alumno con sordera su situación con el modelo era

central dentro del aula y muy cercana al mismo. En el caso del alumno con dificultad motriz, su modelo era otro, al común de la clase, que se ubica a su altura y a su distancia; trabajaba la misma consigna, pero por su particularidad, su modelo debía estar a la altura de su vista.

Cada situación didáctica presentada en relación a la discapacidad, requirió un planteamiento nuevo o novedoso a la hora de enseñar, y más cuando se trata de sostener un aprendizaje inclusivo.

Las complejidades aparecen en toda didáctica de clase, es necesario en lo inmediato, visualizar las estrategias de articulación que posibiliten el cambio, sobre todo para una educación de los alumnos con discapacidad, en equidad y en equilibrio.

La práctica del Taller I es, un llevar en sí, proceso individual, ello posibilita instrumentar los cambios de la didáctica, pero también trabajamos lo colectivo, y lo colectivo tiene mucho que ver con la interacción del vínculo en la dinámica grupal. Y como el grupo desempeña un rol importante dentro del desarrollo.

Los grupos actúan como un encadenamiento en la tarea pedagógica, brindan la posibilidad de acrecentar relaciones de compañerismo y acompañamiento en el estudio. Por lo tanto el resultado es también parte del ambiente, donde la interacción es una condición clave para dinámica de la práctica.

Para la inclusión de los alumnos con deficiencia el accionar del grupo también fue un elemento a tener en cuenta, especialmente en el caso del alumno con sordera. Un dispositivo como el celular, fue clave, posibilitó que la palabra apareciera como alfabeto visual.

La creación de grupos por WhatsApp para comunicar contenidos o Trabajos Prácticos, facilitó la preparación de entregas; lo mismo que el grupo por red, el grupo de Facebook, creado por la cátedra, habilitó una guía de articulación de contenidos y procesos de taller, así como también fue un instrumento de información de los temas y del calendario de las entregas. Con lo cual la difusión significó no sólo una herramienta para los alumnos con deficiencia sino que además fue un medio para homogeneizar los contenidos y la planificación de la cátedra.

Esta interacción grupal se vio modificada por la preocupación de las compañeras en aprender lenguaje mímico-gestual, ello colaboró a superar las barreras de aprendizaje por parte del alumno sordo y a la vez fue una acción de colaboración a nivel de la cátedra.

La ayuda por parte del grupo, sobre todo de los compañeros, se vio reflejada para con el alumno con discapacidad motriz. La colaboración fue un elemento importante, en relación al traslado, a integrarlo y a ayudar con sus herramientas de trabajo, acondicionando su espacio de accesibilidad, entre tantos otros requerimientos que podría enunciar.

La acción del grupo, en ambos casos, fue de gran ayuda para la clase, el grupo demostró su solidaridad y su acompañamiento a la integración para el desarrollo de la dinámica grupal y el desarrollo de los alumnos con discapacidad.

El vínculo es un material de trabajo y de observación permanente, la manera en la que cada sujeto se conecta, se relaciona con los otros o a los otros; creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento. Marco la diferencia como en ambos casos las relaciones de roles fueron muy bien diferenciadas por su particularidad y acompañamiento en el taller.

Hasta aquí, sólo puedo rediseñar mi experiencia como una variable posible, eso no quiere decir que sea una condición taxativa del tema. Sólo es una muestra de las posibilidades observables y demostrativas de una planificación pedagógica a la hora de hablar de inclusión educativa.

Durante el proceso de transformación surgió la primera necesidad de repensarnos ante lo diverso en toda su magnitud, dejando de lado los parámetros netamente homogéneos a los que estábamos acostumbrados, con una práctica direccional y lineal en el proceso de aprendizaje, marcado por aulas ordinarias. Ante esta diversidad presente, queda pensar en la inclusión, no solamente desde la heterogeneidad misma sino desde la diversidad. La necesidad de entender las barreras del aprendizaje para definir, ¿en qué proceso educativo situarnos? Y dentro ¿de qué modelo social respecto a su discapacidad? fueron los disparadores que movilizaron las prácticas en el aula.

A partir de estas condiciones resulta interesante, demostrar qué experiencias de la práctica fueron las que nos llevan (a la cátedra) a enmarcar la enseñanza y el aprendizaje en su condición de inclusivo. Pensando en los propios actores que transitan el taller y qué aspectos condicionan o rediseñan un desafío de las prácticas y de los modos de enseñar arte.

Por ello digo, que superar las dificultades es una condición necesaria para la enseñanza, nivelando el desarrollo del aprendizaje para una equidad de igualdades de oportunidades, que llevan a adaptar las dificultades del contexto y facilitar los apoyos de los dispositivos para el desarrollo del alumno con discapacidad





*Ilustración 1: alumnos del Taller I. Lic. en Artes de la Facultad de Artes UNT.*

## CONCLUSIONES

A partir del relato pedagógico de la experiencia sobre la inclusión de alumnos ingresantes a la carrera de Artes de la Facultad de Artes de la UNT, puedo decir que:

La inclusión de los alumnos con discapacidad significó comprender las necesidades de los propios alumnos, tomando conocimiento de sus dificultades a fin de revisar y rediseñar las prácticas metodológicas, posibilitando y acompañando a la integración.

La inclusión en relación al enfoque educativo, tuvo que ver con las necesidades para resolver las situaciones presentadas dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la educación inclusiva significó no sólo atender a la integración de los alumnos con discapacidad, sino incorporar a nuestras prácticas pedagógicas, nuevos artificios técnicos y nuevos enfoques didácticos dentro de un sistema regular que abarque a la educación para todos.

La inclusión fue una respuesta para aquellos alumnos que presentaban problemas. Si bien en el presente trabajo tomé particularmente la descripción de ejemplos para demostrar la inclusión con discapacidad, considero que todo el proceso educativo debe ser inclusivo en relación a los alumnos, atendiendo también a los que se hallan en los márgenes, los excluidos, a los que no alcanzan un rendimiento óptimo, a los alumnos que sufren el desarraigo. El sistema de Educación inclusiva debe atender a este escenario diverso que se presenta constantemente en el proceso de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Badiou, A. (1976). *“El concepto de modelo”*. Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI ediciones S.A.
- Beech, J., Larrondo, M. (2017). *“La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuros”*. Taller Regional Preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina. Regiones andina y Cono sur. [https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive.../argentina\\_inclusion\\_07.pdf](https://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive.../argentina_inclusion_07.pdf)
- Donato, R., Kurlot, M., Padín, C. y Rusler, V. (2014). *“Experiencias de inclusión desde la perspectiva de aprender juntos. Estudios de caso en regiones de Argentina”*. [https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion\\_Educativa.pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf)
- Ley Federal de Educación N°26206 (Diciembre de 2006) Argentina.
- Muntaner, J. J. (2010). *“De la integración a la inclusión. Un nuevo modelo educativo”*. En Arnaiz, P.; Hurtado, M. D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 años de integración en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunicativo*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pichón Riviere, E. (1985). *“Teoría del vínculo”*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Vygostki L.S. (1997). *“Obras escogidas V. Fundamentos de la defectología”*. Madrid. España: Visor Dis S. A.

---

<sup>202</sup> Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, artículo 24, 2007.

<sup>203</sup> Título I, Capítulo 8, artículo 42, 2006.

<sup>204</sup> Alain Badiou. El concepto del modelo.1972. pág.18.

## Periodismo Deportivo, los desafíos de una nueva puerta de entrada a los estudios universitarios

- ❖ **LÓPEZ, ANDRÉS** | alopez@perio.unlp.edu.ar
- ❖ **BLESA, PABLO** | pablo.blesa@perio.unlp.edu.ar
- ❖ **IDIART, DAVID** | davididiart@hotmail.com

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.**

### RESUMEN

El siguiente trabajo da cuenta de la experiencia docente de los autores en la cátedra Periodismo Deportivo 1, asignatura de primer año de la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo, que se dicta en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

La carrera comenzó a cursarse en esta unidad académica en 2009 y en pocos años se transformó en una de las más elegidas por los ingresantes a la FPyCS. Se trata de la primera y única opción para estudiar Periodismo Deportivo en forma libre y gratuita en el país, y al cabo de estos años fue construyendo un perfil propio, que sirvió para acercar a la Universidad a muchos jóvenes que no hubieran ingresado a la educación superior de otra manera.

En los casi diez años recorridos desde su creación, la Tecnicatura se transformó en una carrera que recibe una gran cantidad de estudiantes provenientes de clases populares. Y muchos de ellos son además primera generación de estudiantes universitarios. Para ese perfil de ingresantes, el Periodismo Deportivo funciona como una atrayente puerta de entrada. Y el desafío docente en ese contexto es que ese ingreso se transforme en permanencia y continuidad dentro de las aulas.

La asignatura Periodismo Deportivo 1 es una de las materias de primer año de la carrera, y como tal cuenta con sus propios desafíos. Uno de ellos es el de dar respuesta a la masividad, habida cuenta de que año a año recibe a un número de estudiantes que oscila entre los 400 y

los 500. Y otro es el de lograr que estos estudiantes consigan realizar en forma efectiva la transición desde la educación secundaria a la Universidad.

Con el deporte y los medios de comunicación como grandes aliados en este proceso, el grupo de trabajo de la cátedra viene trabajando desde hace años a partir de una propuesta que apunta a que estos estudiantes puedan apropiarse de materiales teóricos para que a partir de ellos sean capaces de elaborar contenidos periodísticos, en una dinámica en el que puedan aprender a partir de la propia práctica, recuperando sus saberes previos, pero también poniendo en cuestión los lugares comunes en relación a la actividad.

A tal efecto, se vienen llevando a cabo diferentes estrategias, que tienen que ver con la producción de textos y de un cuaderno de cátedra, con la elaboración de material didáctico en diversos formatos y, más recientemente, con el desarrollo de una plataforma digital de evaluación inter-cátedra, que busca la integración de conocimientos entre las distintas materias del primer año.

Entendemos que el camino de apostar por una educación superior inclusiva, requiere de una búsqueda constante de alternativas y de un rol activo por parte de los planteles docentes. Y creemos que el poner en común lo que se hace, así como aprender de otras experiencias, es una instancia vital en este proceso.

**PALABRAS CLAVE:** Periodismo Deportivo, Comunicación, Deporte, Ingreso, Universidad.

## **INTRODUCCIÓN**

Durante años, el ejercicio del periodismo se transmitía como un oficio, de generación en generación. Los veteranos oficiaban a modo de maestros de los más jóvenes, en una práctica que casi invariablemente se llevaba a cabo en las redacciones. Los aspirantes, con el transcurrir del tiempo y la resolución de los diferentes desafíos que se pondrían en su camino, se encargarías de demostrar si tenían (o no) pasta para el oficio. Si lo hacían, y transcurría el tiempo necesario, algún día alcanzarían la estatura de los maestros.

Fueron los mismos periodistas los que comprobaron la debilidad de este sistema de transmisión de saberes. Entendieron que para ejercer el periodismo era necesario estudiar,

aprender, capacitarse. Y en 1934, por iniciativa del Círculo de Periodistas de la Provincia de Buenos Aires, comenzaron en La Plata los primeros cursos y conferencias preparatorios y de perfeccionamiento para periodistas. Los mismos contaron con el auspicio de la Universidad Nacional de La Plata, que de esta forma se transformó en pionera la hora de promover los estudios sobre Comunicación y Periodismo en América Latina.

Esos cursos fueron la semilla de la actual Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, la primera casa de Altos Estudios dedicada enteramente a la comunicación que adquirió rango de facultad en nuestro país. Y eso ocurrió en 1994, 60 años después de aquel comienzo. En la actualidad, en la FPyCS se dictan cinco carreras de grado; la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social y tres tecnicaturas. La primera de ellas en incorporarse fue la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo, la primera en su tipo en el marco de una Universidad Pública y que comenzó a dictarse en el ciclo 2009, como resultado de un extenso proceso y que vino a dar respuesta a una demanda histórica de los estudiantes.

El deporte ya había estado presente en las palabras de Manuel Eliçabe (entonces presidente del Círculo de Periodistas Deportivos) en la apertura de los primeros cursos de periodismo en 1934 (Luppi 2010). Y a lo largo de los años se transformó en una de las actividades más convocantes.

En 1991, cuando la Facultad todavía era Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social, vio la luz *El Tráfico*, la primera publicación propia destinada íntegramente al deporte. Le siguieron otras como *Diagonal Deportiva*, *Crack* y *Fiebre Mundial*, realizadas con producciones de los estudiantes y que daban cuenta del interés que la temática generaba.

También, y paralelamente, el periodismo deportivo fue ganando espacio en la formación. Primero en forma de encuentros extracurriculares, ciclos de conferencias, talleres específicos, ciclos de radio y otros espacios que evolucionaron hasta transformarse en seminarios interdisciplinarios que formaron parte de la currícula de la Facultad, o en estrategias de extensión junto a instituciones sociales, deportivas y culturales.

La demanda y el interés creciente que se reflejaba en los niveles de convocatoria de estos espacios, junto con la aparición del deporte como una temática recurrente en las tesis de grado de los alumnos, hicieron pensar en la necesidad de contar con una carrera específica para contener a esta demanda. Luego de distintas actividades en las que participaron docentes,

graduados, estudiantes y no docentes, a fines de 2007 se aprobó el Plan de Estudios de la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo, que comenzó a dictarse en 2009.

Si bien las experiencias de enseñanza del periodismo deportivo tienen una extensa trayectoria en nuestro país, desde la primera experiencia que nació en 1960 en el Círculo de Periodistas Deportivos de Buenos Aires (López 2012), la iniciativa de la FPyCS fue la primera que permitió cursar esta carrera en forma libre y gratuita. Y eso permitió el ingreso a la Universidad de cientos de estudiantes, que posiblemente no hubieran ingresado de otra manera, pero que encontraron en esta propuesta una opción que los interpelaba y los motivaba para formarse en las aulas de la institución.

En menos de ocho años de trayectoria, la carrera de Periodismo Deportivo se ha transformado en una de las carreras que más estudiantes recibe año a año en la Facultad. También, en la propuesta más elegida por los estudiantes que provienen de clases populares. Y muchos de ellos, además, son primera generación de estudiantes universitarios; no tienen antecedentes de padres y abuelos que hayan tenido una experiencia universitaria, y están inaugurando ese ciclo en sus familias.

Para el plantel docente, por su parte, la Tecnicatura ha significado nada menos que el desafío de construir un nuevo campo de estudios al interior de la Universidad pública. Representó la necesidad de pensar y elaborar asignaturas en algunos casos desde cero, sin antecedentes a los que echar mano ni materiales teóricos previos de los que se pudiera disponer. Por eso, se hizo necesario escribir textos académicos, elaborar materiales didácticos, desarrollar innovaciones pedagógicas y articular estrategias al interior de las diferentes cátedras, pero también con otros equipos de trabajo.

Si hacia finales del siglo XX era válido advertir que “el deporte permaneció obturado hasta fechas muy recientes como una posibilidad de discurso letrado” (Alabarces 2000), lo cierto es que de dos décadas a esta parte esa tendencia se ha revertido con mucha fuerza. Y la primera Tecnicatura en Periodismo Deportivo en una Universidad Pública genera un escenario clave que habilita el debate, la producción y la circulación de nuevos materiales de corte académico con perfiles diversos (Branz, Garriga y Moreira 2013).

En ese contexto, este trabajo nace de la experiencia de los docentes en la materia Periodismo Deportivo 1, una de las asignaturas de primer año de la carrera y que recibe a un amplio número

ro de estudiantes, que encuentran en el Periodismo Deportivo una atractiva puerta de entrada a los estudios superiores. Y el siguiente trabajo busca dar cuenta de la experiencia pedagógica que se ha llevado a cabo en ese espacio desde la creación de la carrera hasta la actualidad.

Desde hace años, la cantidad de ingresantes se ha consolidado en un número que oscila entre los 400 y los 500, lo que propone al equipo de trabajo de la cátedra el desafío de dar respuesta a la problemática de la masividad. Pero también se hace necesario trabajar en diferentes estrategias para que los ingresantes consigan realizar en forma efectiva la transición desde la educación secundaria a la Universidad, para lograr que ese ingreso se transforme en permanencia y continuidad dentro de las aulas.

En trabajos anteriores hemos dado cuenta de diferentes aristas de esta problemática (Idiart 2015, López 2012), que forma parte de los diálogos cotidianos al interior de una carrera que empieza a transitar por su décimo año de dictado de clases y que en 2017 inauguró un nuevo plan de estudios. Entendemos que el camino de apostar por una educación superior inclusiva, requiere de una búsqueda constante de alternativas y de un rol activo por parte de los planteles docentes. Y creemos que el poner en común lo que se hace, así como aprender de otras experiencias, es una instancia vital en este proceso.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo comenzó a cursarse en el ciclo 2009, por lo que en el 2018 se está iniciando el décimo año de dictado de clases. Y la carrera ya ha tenido una modificación del Plan de Estudios, que está en vigencia desde el año 2017. Desde el inicio, la cátedra Periodismo Deportivo 1 es una de las materias de primer año de la carrera. Inicialmente se trató de una materia anual y ahora cuatrimestral, ubicada en el primer cuatrimestre. Este lugar en la currícula la ubica como la puerta de entrada a la temática preferida por el grueso de los estudiantes de la carrera, que es el área de Deportes. Suele ser el tipo de contenidos que los alumnos esperan encontrar en la Facultad y esa potencialidad opera como un facilitador de la tarea docente.

Al ser una materia de iniciación, el objetivo pasa por lograr que los alumnos incorporen una mirada que trascienda la del mero conocimiento técnico, para incorporar un marco que les permita pensar el deporte en su sentido social y cultural.

Por tratarse de una materia de primer año, un punto fundamental es el de nivelar los diferentes saberes con los cuales los estudiantes ingresan a la carrera, y lograr que puedan apropiarse de las herramientas necesarias para poder pensar el periodismo deportivo desde una perspectiva superadora.

En términos formales se trata de una materia de cursada cuatrimestral, con un régimen horario presencial de cuatro horas semanales (dos horas de clases prácticas y dos de clases teóricas). En el viejo Plan de Estudios se trataba de la única materia anual de primer año que no llevaba en su nombre la palabra "Taller". Y este detalle ayuda a explicar de qué tipo de materia se trata.

En una distinción simple, se puede decir que las materias que se denominan "Taller" trabajan básicamente desde el punto de vista de las formas. Las materias de tipo teórico (en la currícula, las cuatrimestrales) trabajan desde el punto de vista de los contenidos. La intención de Periodismo Deportivo 1 es situarse en un plano intermedio. Esto es, un recorrido en el que se incorpore una fuerte carga de contenidos teóricos, con la intención de traducir esos contenidos en producciones periodísticas concretas.

Por lo tanto, para alcanzar la aprobación de PD1, los estudiantes deben demostrar una doble capacidad. Por un lado, ser capaces de aprehender los contenidos teóricos que les brinda la materia. Por otro, ser capaces de utilizar ese contenido teórico para elaborar contenidos periodísticos.

Los objetivos de la materia pasan por posibilitar al alumno la primera aproximación al periodismo deportivo, incorporando herramientas teóricas que le permitan interactuar con el campo de estudio y, a la vez, desarrollar prácticas e intercambiar saberes.

Se entiende que es de vital importancia, en la formación de un periodista deportivo, desarrollar un amplio conocimiento de las diferentes prácticas deportivas desde el conocimiento integral y específico de los diversos deportes, para poder ser aplicados en la cobertura y producción periodística de su materia.



Por lo tanto, no se va a ahondar aquí en relación a los contenidos de la cátedra, que serán parte de otro apartado. Pero de poco vale la apropiación enciclopédica de los contenidos si estos no pueden ponerse en acción. Por eso, PD1 buscará lograr (junto con sus alumnos) las siguientes acciones:

- Desarrollar estrategias de sistematización, análisis y concreción de ideas para la comprensión y valoración de la información con el fin de entender y explicar el fenómeno deportivo y mediático.
- Abordar distintas prácticas, temáticas y técnicas que aporten a la formulación de opinión y pensamiento crítico, con argumentación y fundamentación.
- Trabajar y ejercitar la opinión fundamentada y su expresión en forma clara y precisa.
- Trabajar dinámicas que propongan la toma de decisión y apelen a la creatividad para la resolución de problemas.
- Desarrollar competencias para el ejercicio profesional. Introducir a los estudiantes a las diversas prácticas profesionales del periodista deportivo.
- Gestionar recursos para la búsqueda de información propia.
- Estimular e incentivar la reflexión y análisis individual a partir de una instancia colectiva (el debate e intercambio en el aula).

Claro está que estos objetivos no podrán ser alcanzados sin el conocimiento de diversas categorías y herramientas teórico conceptuales, por lo tanto es necesario que el estudiante acceda al conocimiento de ellas para poder dominarlas.

Aquí está entonces el punto en donde debe radicar el equilibrio entre conocimiento teórico y saberes propios que trae el estudiante, que permiten el paso previo a la resolución de problemas: acercar al alumno herramientas prácticas/teóricas para primero comprender y luego producir.

Se busca recuperar los saberes previos de los estudiantes, pero también a romper con determinados preconceptos y lugares comunes. Por lo tanto, además de una dinámica de aprender haciendo, se busca que puedan rastrear los orígenes de las distintas disciplinas

deportivas y puedan comparar las formas que adquiere el deporte en nuestro país con las que muestra en otros lugares del mundo.

En esta lógica, la clave es el proceso. Resulta determinante la construcción de pensamiento propio del estudiante, junto con el compromiso que asuma para entender el deporte como un fenómeno social complejo. Si estos elementos están presentes y a su vez se agregan creatividad y capacidad de resolución de problemas, gran parte del proceso estará cumplido.

El objetivo es ambicioso y se hizo necesario un intenso trabajo del equipo de cátedra para poder acompañar a los estudiantes, en el que para la mayoría se trata de su primer año en la educación superior. No para todos, porque hay un extenso número que cuenta con experiencias previas (dentro de la propia Facultad o en otras), pero es imprescindible tener en cuenta que para muchos sí lo es. Y es imprescindible tenerlo en cuenta a la hora de la planificación de las clases y de las diferentes instancias de evaluación.

La complejidad de los temas desarrollados en la materia, la dinámica del campo de la comunicación y del deporte, junto con la metodología de trabajo propuesta obliga a estar permanentemente actualizados. De ahí que durante el ciclo lectivo se organicen capacitaciones para el plantel docente y los ayudantes.

Desde que Periodismo Deportivo 1 comenzó a dictarse (conjuntamente con la carrera, en 2009) la cátedra ha realizado diferentes encuentros de trabajo y reflexión, destinadas a los docentes y ayudantes alumnos de la materia.

Bajo la modalidad de cursos, seminarios o charlas a cargo de especialistas, llevamos adelante instancias de capacitación interna que fueron de mucha utilidad para unificar criterios pedagógicos y contar con mayores herramientas a la hora del dictado de clases, la corrección, la evaluación y la contención de nuestros estudiantes. En 2009, y conjuntamente con la Secretaría Académica, llevamos a cabo el Seminario de capacitación docente “Prácticas del Lenguaje”, dictado por la licenciada Alejandra Valentino.

Además, se llevaron adelante diversos cursos de capacitación en cada una de las disciplinas deportivas que forman parte de nuestra currícula (fútbol, boxeo, básquetbol, voleibol, handball), con especialistas en cada una de ellas. Entrenadores, árbitros y periodistas se hicieron presentes en la Facultad, y brindaron seminarios para nuestros docentes, acercando

conocimientos específicos que luego fueron volcados al aula, enriqueciendo el trabajo de cada uno de los docentes y el nivel de contenido teórico de nuestras clases.

Estos seminarios, además, tuvieron su correlato en forma de material didáctico, ya que los diferentes encuentros fueron filmados y posteriormente editados, para ser utilizadas en el aula. No sólo funcionaron como un espacio de formación para los docentes y los ayudantes alumnos, sino que generaron material didáctico y un ámbito de problematización y reflexión sobre las temáticas abordadas que todos calificaron como muy positivo.

Por otro lado, el espacio de las reuniones de cátedra (una antes del inicio de cada nueva unidad) operó como un enriquecedor espacio de intercambio y de revisión de determinadas estrategias. Cada uno de las docentes llevaba a esos espacios sus inquietudes y sus propuestas, que muchas veces se tradujeron en modificaciones efectivas en las consignas, cambios en la bibliografía o en la metodología de abordaje de la misma.

El punto de la bibliografía fue uno de los aspectos claves de la cursada, ya que conforme avanzaron los años se fue consolidando la idea de que la mayor dificultad con la que se encontraban los ingresantes a la Facultad tenía que ver con el abordaje de textos universitarios. Esa conclusión, sumada a la ausencia de materiales en algunos temas específicos, llevó a que el equipo de cátedra tomara la decisión de avanzar con la elaboración de sus propios materiales de estudio, elaborando textos que (en su mayoría) formaron parte del Cuaderno de cátedra de la materia (López y otros 2012), el primero con el que contó la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo.

El material nació en gran parte de una necesidad pedagógica y se fue enriqueciendo con los años, por las propios inquietudes de los docentes, adscriptos, estudiantes y graduados de la carrera. Y lo más importante es que se potenció y se retroalimentó con otro tipo de producciones que se llevaron adelante en el marco de la Facultad y de la carrera.

A finales del año 2011, la primera promoción de ingresantes de la carrera terminó de cursar y comenzó una primera instancia de evaluación y revisión, que derivó en la propuesta de modificación del Plan de Estudios, que se llevó adelante en articulación con las modificaciones de los planes de estudios de la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social. Eso permite que los egresados de la Tecnicatura continúen sus estudios en la FPyCS y funciona de

forma muy aceptada, tanto que más de la mitad de los egresados eligen seguir con su formación en alguna de estas carreras.

En 2012, además, se llevaron adelante en la Facultad las primeras Jornadas de Periodismo Deportivo, que a partir de 2013 tomaron la forma del Congreso de Periodismo Deportivo, un evento que desde entonces se lleva adelante todos los años y que en 2017 ya cumplió su quinta edición. Este espacio se ha consolidado como un espacio de reflexión y debate, con la presencia de destacados especialistas del mundo del deporte y la comunicación en paneles y conferencias, además de mesas de trabajo donde las producciones de los estudiantes podrán dialogar con la de los docentes e investigadores, respecto de diferentes ejes vinculados a la comunicación, el periodismo y el deporte.

También se desarrolló un espacio específico de trabajo como el Programa de Investigación/Extensión en Comunicación y Deporte, del que surgieron los primeros proyectos de investigación y desarrollo acreditados que abordaron temáticas de Comunicación y Deporte en la FPyCS: por un lado *“Análisis y búsqueda del nacimiento y desarrollo del relato periodístico deportivo en Argentina (1810-1925)”*, dirigido por Ricardo Petraglia, y por otro *“La construcción de la información deportiva en los principales diarios argentinos”*, dirigido por Patricia Viale, que a su vez tuvo como continuidad el proyecto *“Comunicación, Periodismo y Deporte. Análisis de la construcción de la información deportiva en los principales diarios argentinos”*. Siguiendo esta última línea de trabajo es que la cátedra presentó un Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo (*“Comunicación y Deporte en América Latina. Buscando los secretos de la información deportiva en el continente”*), actualmente en proceso de evaluación.

La carrera ha trascendido el ámbito de la ciudad de La Plata, para ser requerida por diferentes espacios, municipios y provincias. Así, en estos años, se ha dictado la Tecnicatura en extensiones áulicas en Formosa, Balcarce, Laprida, Chivilcoy, Gualeguaychú y también en la ciudad de Buenos Aires, en el predio de la ex Esmá. En cada uno de esos espacios, la cátedra de Periodismo Deportivo 1 ha estado presente, llevando adelante diferentes estrategias que permitieran desarrollar sus contenidos y cumplir con sus objetivos en el primer año de vida universitaria de sus estudiantes.

En el último año, además, la cátedra ha llevado adelante una nueva estrategia, que tiene que ver con la elaboración de una plataforma digital de evaluación intercátedra, que ha permitido

trabajar en forma integrada con otras dos de las asignaturas del primer cuatrimestre de la carrera: el Taller Integral de Lenguajes y Narrativas, y el Taller de Producción de Contenidos y Narrativas Gráficas. Esta plataforma permite que cada uno de los estudiantes pueda subir sus trabajos en formato digital y etiquetar al docente, que a través de la plataforma podrá corregirlo, editarlo y eventualmente publicarlo en un multisitio asociado a la página web de la Facultad.

Por fuera de esta plataforma, este proceso permite que estas tres asignaturas puedan trabajar articuladamente, en un proceso que finaliza en un trabajo final integrador, apostando a que los estudiantes puedan articular los saberes de las diferentes asignaturas. En este sentido, los contenidos teóricos de Periodismo Deportivo 1 no se agotan simplemente en las clases de la materia, sino que también se retroalimentan con los contenidos de las otras asignaturas. Se trata de la primera experiencia de este tipo en la Tecnicatura y también en la Facultad, en un intento por romper el aislamiento entre las diferentes asignaturas y también por lograr que los trabajos que elaboran los estudiantes no sean solo leídos y corregidos por el docente, sino que puedan ser visibles para el conjunto de la comunidad educativa y para otros actores.

## CONCLUSIONES

A casi diez años de su creación, la Tecnicatura Superior Universitaria en Periodismo Deportivo ha cumplido con muchos de sus objetivos, algunos de los cuales han sido expresados en este trabajo y muchos otros han quedado afuera (por cuestiones de espacio) fuera del mismo.

En este tiempo, se permitió que miles de estudiantes pudieran ingresar a estudiar una carrera que no era parte de la Universidad pública hasta ese entonces. Así, empezó a desarrollarse un campo de estudios en Comunicación y Deporte, con producciones, investigaciones, actividades de extensión, organización de eventos y diversos espacios de trabajo en los que el Periodismo Deportivo dejó de ser visto como una actividad menor, como algo que no merecía estudiarse en la Universidad, para darle forma a una carrera con un potencial que todavía no se ha terminado de expresar del todo.

Junto con eso, el desafío que la cátedra Periodismo Deportivo 1 renueva cada año es el de darle la bienvenida a un amplio número de estudiantes que buscan desarrollar su vocación dentro de la Universidad Nacional de La Plata, y de adaptarse cada vez a las inquietudes y las

necesidades que ellos tienen en un mundo donde la tecnología y las comunicaciones van cambiando en forma acelerada y requieren de los docentes una actualización constante para poder cumplir eficazmente con su rol en el primer encuentro con la vida universitaria que tienen sus alumnos.

Entendemos que nuestros estudiantes cuentan con un enorme potencial, que los pone en un escalón muy superior a lo que eran sus pares de, por ejemplo, dos décadas atrás. Comparados con ellos, los actuales ingresantes cuentan con mucha más información disponible, tienen muchas más capacidades en el uso de la tecnología y con saberes específicos que son imprescindibles en el campo de la comunicación y que les vienen dados por su trayectoria escolar o por su propia condición de nativos digitales.

A estas capacidades, su paso por las aulas de la Universidad debe servirles para darles un sentido político y transformador, para entender cuál es el valor que tiene la comunicación y, en su campo específico de estudios, que sepa entender que el deporte como algo más de una actividad lúdica, sino también que sepan entenderla en su rol social, político, económico y cultural. Nuestra asignatura es la puerta de entrada de este proceso y en estas páginas buscamos compartir algunos de los caminos que recorreremos para fortalecerla.

Sin pretender cerrar un juicio definitivo, apuntamos a compartir nuestra experiencia, de forma que permita enriquecer el trabajo de otros y en poder encontrar en el intercambio la posibilidad de mejorar nuestra propia práctica docente, en beneficio de nuestros estudiantes en pos de una educación superior inclusiva, en la que creemos profundamente.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Alabarces, P. (2000). "Los estudios sobre deporte y sociedad: objetos, miradas, agendas", en Peligro de gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina. Buenos Aires: Clacso.*

*Branz, J., Garriga, J. y Moreira, V. (2013). "El devenir de un mapa", en Deporte y ciencias sociales: claves para pensar las sociedades contemporáneas. La Plata: Edulp.*

*Idiart, D. (2015). "Desde la escuela pública también se forman periodistas deportivos", ponencia presentada en el III Congreso de Periodismo Deportivo, Facultad de Periodismo y*

*Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en la web:*  
<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/4527/3702>

López, A. (2012). "La enseñanza del Periodismo Deportivo en la Universidad. Trayectoria y desafíos", ponencia presentada en el Congreso de Periodismo y Medios de Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en la web: [http://www.perio.unlp.edu.ar/congresos/sites/perio.unlp.edu.ar/congresos/files/mesa\\_5-lopez\\_final.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/congresos/sites/perio.unlp.edu.ar/congresos/files/mesa_5-lopez_final.pdf)

López, A. y otros (2012). "Cuaderno de cátedra Periodismo Deportivo I". La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.

Luppi, G. (2010). "Periodismo en primera: las publicaciones deportivas de los estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP (1991-2008)", tesis de grado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

## Desafíos en la formación del perfil profesional de profesores de Ciencias Naturales desde el inicio de la carrera

- ❖ **LAPASTA, LETICIA**<sup>1</sup> | llapasta@fahce.unlp.edu.ar
- ❖ **MENCONI, FLORENCIA**<sup>2</sup> | ingresoceyn@fahce.unlp.edu.aar
- ❖ **ARCARÍA, NATALIA**<sup>3</sup> | deptoceyn@fahce.unlp.edu.ar

<sup>1</sup> **Directora Departamento de Ciencias Exactas y Naturales, FaHCE-UNLP.**

<sup>2</sup> **Coordinadora Equipo de Ingreso y Permanencia – Depto. CEyN-FaHCE-UNLP.**

<sup>3</sup> **Secretaria Docente Depto. CEyN-FaHCE-UNLP.**

### RESUMEN

El inicio de una carrera universitaria es parte de un proceso complejo en el que intervienen variables académicas, psico-sociales e institucionales. Los desafíos son aún mayores si sumamos a esto, la multiplicidad de cualidades y competencias requeridas en la actualidad a los docentes de ciencia. A partir de estas consideraciones y en el marco del Curso de Ingreso de los Profesorados de Ciencias Biológicas, de Química y de Física, del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la FaHCE-UNLP, se diseñan y ponen en funcionamiento además de las estrategias tendientes a acompañar a los aspirantes en su inserción en la vida universitaria, instancias que promuevan tempranamente la construcción del perfil profesional al que se aspira. Se presentan los objetivos, estrategias y resultados de las acciones que se han planificado y puesto en funcionamiento en este sentido como parte del Curso de Ingreso de los Profesorados del área de las Ciencias Naturales, que tienden a formar a los ingresantes desde el inicio de la carrera en los desafíos que enfrenta la práctica profesional de los docentes en general y de ciencias en particular.



**PALABRAS CLAVE:** Práctica Profesional Docente, Profesorados Universitarios en Ciencias, Estrategias de Ingreso.

## INTRODUCCIÓN

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), nuclea en el Departamento de Ciencias Exactas y Naturales (DCEyN), los Profesorados de Ciencias Biológicas, de Matemática, de Física y de Química, los cuales tienen actualmente planes de estudios que datan del año 2003, aunque estas carreras con otras denominaciones y combinaciones han sido creadas en la década de 1950. Dichos planes de estudio, están conformados por una matriz de espacios curriculares que contemplan: la formación disciplinar específica (Ciencias Biológicas, Matemática, Química o Física) y la formación de la práctica profesional docente.

La formación disciplinar específica es contemplada en distintas asignaturas dependientes en algunos casos del DCEyN/FaHCE y en gran proporción en diversas Unidades Académicas (UAAA), como las Facultades de Ciencias Naturales, Ciencias Exactas, Ciencias Agrarias, Ciencias Médicas o Ciencias Astronómicas –dependiendo de cada profesorado. La formación de la práctica profesional docente está centrada en asignaturas propias del DCEyN y de la FaHCE, que son compartidas en este último caso por otras numerosas carreras.

Esta característica de los planes de estudio que contempla esta diversidad, sin duda genera fortalezas y debilidades en los estudiantes en formación. Por un lado, brinda una interesante riqueza académica al transitar variados ámbitos de formación e interactuar con diferentes estilos docentes y lógicas institucionales. De este modo les posibilita estar en contacto con cátedras de otras unidades académicas reconocidas por su excelente grado de formación profesional en la disciplina específica aunque en la mayoría de los casos estas asignaturas están orientadas a otro perfil profesional (como las licenciaturas) y no a la formación docente específica que requieren los profesorados universitarios. Por otro lado reducen los espacios genuinos para orientar la formación hacia el perfil profesional deseable y específico de un docente en ciencias.

En este contexto, debemos sumar además, que el inicio a una carrera universitaria es parte de un proceso complejo en el que intervienen diversas variables: académicas, psico-sociales e

institucionales. El pasaje de los estudiantes desde la escuela secundaria al ámbito universitario no supone una modificación inmediata de las maneras de vincularse y de gestionar el conocimiento (Forestelló, 2013), sino que implica una ruptura cualitativa en la dimensión sociocultural, donde el individuo que ingresa a la universidad pasa de ser un alumno secundario a transformarse en un estudiante universitario. Respecto de esto Mastache y cols. (2013) plantean que, cuando un alumno ingresa a la universidad se desempeña desde el marco de roles previamente asumidos, es decir, desde formas de ver y sentir el mundo que lo rodea construidas durante toda su vida. En el caso particular de los Profesorados mencionados, además de la complejidad del pasaje del nivel secundario al universitario se suma el ingreso de estudiantes provenientes de otras carreras universitarias vinculadas, e incluso graduados, constituyendo de este modo un universo muy heterogéneo en cuanto a sus construcciones personales, fundamentalmente respecto a la identidad profesional del docente de ciencias. Esta diferencia de categorías establecidas entre “alumno secundario” y “estudiante universitario”, pretenden relacionar las diferencias gramaticales de las instituciones con las características del sujeto que se desenvuelve en cada una.

Por otra parte, en la actualidad es reconocido que la complejidad de la enseñanza en general y de las Ciencias en particular requiere de los docentes una multiplicidad de cualidades y saberes que exceden la tensión entre “saber disciplinar” y “saber pedagógico-didáctico”. Hoy por hoy, los desafíos que enfrenta un docente de Ciencias son muy diversos: la complejidad del contexto sociocultural, la emergencia de problemáticas inéditas, los avances acelerados de la ciencia y de la tecnología, entre otros. Estas cuestiones sin duda exigen que los docentes deban estar más flexibles y abiertos en sus desempeños profesionales. (Lapasta y Arcarúa, 2016).

En este contexto, la formación inicial de los docentes de ciencias tiene un rol fundamental ya que en ella se van configurando núcleos sustantivos de pensamiento, conocimientos y prácticas. Frente a ello, resulta necesario que desde el inicio de las carreras los estudiantes puedan percibir esta complejidad, no como una dificultad a vencer, sino por el contrario como una riqueza de saberes y de vínculos en su formación profesional. Es en este sentido entonces, que para materializar estos propósitos, el Curso de Ingreso por el que transitan contempla, además de los aspectos vinculados con la inserción a la vida universitaria -para algunos-, instancias para que los ingresantes puedan percibir la impronta que se le quiere otorgar al

perfil profesional y a la vez puedan comenzar a construir su futuro escenario de actuación. Esto significaría que no entiendan como una sumatoria de saberes disciplinares y pedagógico-didácticos de manera aislada, sino que por el contrario que vayan identificando el campo de la Didáctica Específica como su ámbito de pertenencia profesional.

El presente trabajo relata parte de las estrategias de ingreso diseñadas e implementadas para los Profesorados de Ciencias Biológicas, de Física y de Química que aluden a las aspiraciones antes mencionadas.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Bajo la consideración de que es imprescindible que los aspirantes a los Profesorados de Ciencias Biológicas, de Física y de Química se vinculen tempranamente con las problemáticas propias de su incumbencia profesional y con los saberes disciplinares, y a los efectos de ofrecer instancias para su inicio a la vida universitaria, se plantean los siguientes objetivos generales y específicos en el marco del Curso de Ingreso que propone el Departamento de Ciencias Exactas y Naturales y que es Coordinado por el Equipo de ingreso y permanencia:

#### **Objetivos generales del Curso de Ingreso:**

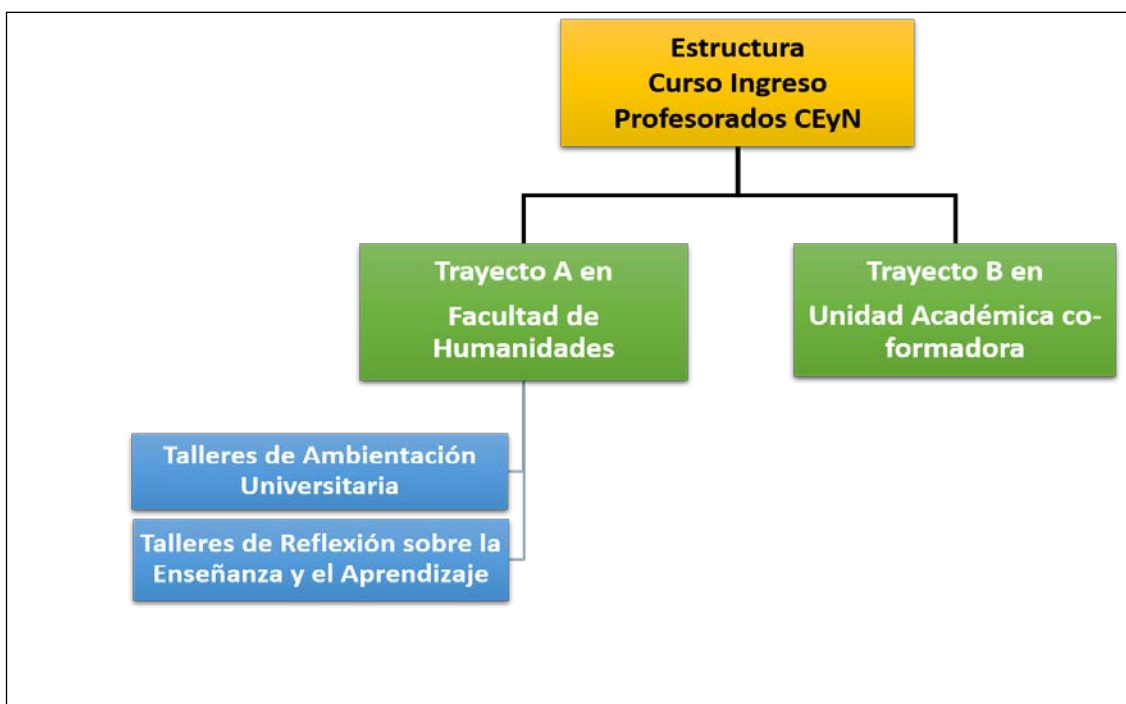
- Favorecer la articulación entre la enseñanza media y el nivel universitario.
- Orientar al alumno en su inicio a la vida universitaria, estableciendo una primera vinculación con los contenidos fundamentales de la carrera elegida y las exigencias propias de su disciplina de base.
- Ampliar la mirada de los alumnos en relación al perfil profesional de la carrera en la que ingresan, así como su posible campo de acción profesional.
- Propiciar el acercamiento a la institución universitaria y la reflexión sobre sus características, inserción y transformación.

**Objetivos específicos del Curso de Ingreso:**

- Favorecer el acercamiento a la vida universitaria y la articulación con la enseñanza media, tendiente a una equiparación de oportunidades mediante la nivelación.
- Promover el desarrollo progresivo de diferentes niveles de autonomía en el desempeño de los alumnos como estudiantes universitarios.
- Brindar a los ingresantes una visión amplia respecto de los objetos de estudio, metodologías y áreas temáticas de las distintas disciplinas.
- Promover, a través de una actitud crítica y fundamentada, la apropiación paulatina de conocimientos y actitudes que marcan las formas particulares de ver el mundo desde las ciencias exactas y naturales.
- Generar una mirada crítica y reflexiva permanente acerca de la profesionalización de la labor docente.
- Garantizar diferentes vías de contacto con los ingresantes incorporando otras vías de comunicación además de los circuitos institucionales (Grupo de Facebook, Blog e Instagram).

**Estructura, características y modalidades del Curso de Ingreso:**

En tal sentido el Curso de Ingreso, que es de carácter obligatorio y no eliminatorio, se estructura del siguiente modo:



**Ilustración 1: Estructura general del Curso de ingreso Profesorados CEyN (FaCHE-UNLP)**

Como podemos observar en la Ilustración 1, el Curso de Ingreso para los alumnos del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales, se compone de dos Trayectos complementarios, teniendo cada uno de ellos objetivos, estrategias y modalidades de funcionamiento particulares. Se detallan a continuación las principales características de los mismos, para luego focalizar la mirada particularmente en aquellos aspectos vinculados con la temática del presente trabajo, es decir los vinculados con la construcción de la práctica profesional docente.

El **Trayecto A** – corresponde a las instancias que se desarrollan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) y comprende dos aspectos:

- **Talleres de Ambientación Universitaria.**
- **Talleres de Reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales.**

El **Trayecto B** – corresponde a las instancias que se desarrollan en articulación con otras Unidades Académicas (Facultad de Ciencias Exactas para los Profesorados de Física y de Química y Facultad de Ciencias Naturales y Museo para el Profesorado de Ciencias Biológicas). Los ingresantes se incorporan a los Cursos de ingreso de las mencionadas unidades académicas, con las mismas condiciones y características que para los aspirantes a carreras de dichas Facultades.

A continuación se describen específicamente las características y particularidades de las instancias del curso de ingreso vinculadas con la temática del presente trabajo razón por la cual sólo se hará referencia a las distintas instancias correspondientes al Trayecto A.

Los Talleres de Ambientación Universitaria se concretan en tres encuentros, cada uno de los cuales presenta contenidos y modalidades particulares. Se pretende que este sea el primer contacto que los alumnos tengan con el Curso de Ingreso. En el mismo se brinda la bienvenida y se trabajan los principales aspectos del curso compartidos por las dos unidades académicas para de este modo acompañar a los estudiantes desde sus inicios poniéndolos en contacto con el Equipo de Ingreso y Permanencia cuyos integrantes se constituyen en referentes para encauzar las diferentes consultas y/o dificultades que vayan surgiendo en el tránsito de esta etapa.

En estas instancias se brindan a los alumnos ingresantes las herramientas básicas para que tengan conocimiento y puedan utilizar los recursos administrativos, académicos, de bienestar estudiantil, becas, espacios formales de participación, entre otros, que existen la FaHCE, además de los que son ofrecidos por la UNLP y por el Ministerio de Educación de la Nación. En esta oportunidad comienza el primer contacto con el campo de actuación profesional de las carreras y se socializan las diversas actividades que se llevan a cabo en el Departamento de Ciencias Exactas y Naturales y en las cátedras dependientes del mismo a los fines de que puedan sumarse a ellas y participar activamente.

Se abordan también cuestiones vinculadas al plan de estudios, las asignaturas de primer año con sus modalidades de trabajo, de inscripciones, de exámenes y bibliografía, etc. Se fomenta el diálogo para el intercambio de información, formulación de preguntas e incluso de propuestas que puedan surgir y se recorren los distintos espacios de la Facultad para su reconocimiento.

Además de todas las cuestiones vinculadas al funcionamiento de las asignaturas y los sistemas de inscripción a las mismas se incluyen tres talleres organizados por distintos ámbitos de la Facultad:

- **El Taller de Biblioteca**, a cargo de la Biblioteca de la Facultad, el cual tiene como objetivo que los alumnos conozcan los servicios que la misma les ofrece, para que puedan incorporar prácticas de uso y consulta de materiales, documentos de todo tipo y soporte como parte de su formación universitaria. Al finalizar el taller, los alumnos quedan automáticamente asociados a la Biblioteca.

- **El Taller de Memoria**, en el que participan de actividades diseñadas por un equipo interdisciplinario de docentes, se propone introducirlos en la historia del predio (EX Bim3) en el que hoy se encuentra construida la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y donde funcionó un centro clandestino de detención, tortura y exterminio de la Marina durante la última dictadura.

- **El Taller de Género**, también a cargo de docentes especialistas en esta temática, tiene por finalidad ofrecer una aproximación conceptual a la temática de género, mediante una estrategia participativa que propicia la problematización y desnaturalización de discursos y prácticas sexistas y machistas que obturan la construcción de relaciones igualitarias y respetuosas en el ámbito universitario.

Como mencionamos anteriormente, incluidos en el Trayecto A se encuentran los **Talleres de reflexión sobre problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje de las Ciencias Naturales**, en los que haremos foco en este trabajo.

Constan de tres encuentros con metodología de taller a cargo de docentes del Departamento de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Humanidades. Este espacio propone entre sus objetivos: abrir el debate sobre diferentes problemáticas que atraviesan la enseñanza de las Ciencias Naturales en los diferentes niveles educativos y su vinculación con la sociedad y la formación ciudadana.

Entre los contenidos que están previstos se incluyen: La democratización del conocimiento en la sociedad actual. El rol docente en ese contexto. El desafío de la enseñanza de las ciencias para la alfabetización científico- tecnológica del ciudadano. Reflexiones sobre la multiplicidad

de variables que impactan en la práctica educativa. Incluye la puesta en juego de reconocimientos de problemáticas; el análisis y elaboración de textos; la lectura y/o construcción de gráficos y esquemas conceptuales, producciones grupales para la comunicación de argumentaciones y conclusiones de trabajo colectivo, entre otras.

Se detallan a continuación la secuencia de actividades previstas para cada uno de los Talleres, cuyos objetivos generales pueden analizarse en la Ilustración 2:

La ilustración muestra un cartel informativo dividido en dos secciones. La sección izquierda, titulada 'CURSO DE INGRESO', indica que el curso es para el Profesorado de Física, Química y Ciencias Biológicas. Presenta un logo 'CEyN' con un diseño de hoja y una imagen circular de un taller. La sección derecha, titulada 'Objetivos Generales:', lista cuatro objetivos en tarjetas de texto, cada una acompañada por un icono circular que muestra a personas interactuando en un taller.

**CURSO DE INGRESO**

- Profesorado de Física
- Profesorado de Química
- Profesorado de Ciencias Biológicas

Talleres de Reflexión sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Naturales

**Objetivos Generales:**

- Reflexionar sobre la multidimensionalidad de las problemáticas del ámbito de las Ciencias Naturales.
- Identificar la importancia del abordaje de estos temas en el aula y el rol del docente en el mismo.
- Reflexionar sobre la importancia de la formación científica para la ciudadanía y sobre el rol de los educadores en ella.
- Intercambiar ideas fundamentadas con el grupo de pares y con los docentes sobre las temáticas abordadas.

**Ilustración 2** *Objetivos Generales de los Talleres de Reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales correspondientes al Curso de ingreso de los Profesorados de Ciencias Exactas y Naturales.*



➤ **Primer encuentro:**

En este espacio, se enfrenta a los estudiantes a una problemática que requiere ser analizada desde distintos campos de conocimiento y de manera no fragmentada; identificando el aporte que puede dar el área de las Ciencias Naturales a la comprensión de la problemática en cuestión, siempre y cuando podamos apropiarnos de los saberes de manera crítica, contextualizada y significativa, a diferencia de si abordamos esos contenidos de modo estructurado, memorístico y reproductivo. Se pretende a la vez que vivencien espacios de diálogo, intercambio y discusión académica

**Se divide en dos momentos:**

**MOMENTO I:**

Se desarrolla a partir de la lectura y el análisis de un artículo periodístico adaptado titulado: “Mendoza: una obra divide a los 16 mil pobladores de Santa Rosa”, sobre el cual se requieren diversas actividades de carácter tanto individual como grupal.

En primera instancia se sondea a partir del análisis del texto, las competencias de los ingresantes para la identificación de un problema, sus causas y consecuencias; la comprensión lectora y las competencias comunicativas, tanto orales como escritas.

Asimismo se reflexiona sobre los saberes del ámbito de las Ciencias Naturales que cualquier individuo debería tener para poder comprender la noticia entregada, haciendo referencia a si estos saberes fueron tratados en los niveles educativos por los que transitaron y de qué modo han sido desarrollados por sus docentes.

Se realizan intercambios que permitan caracterizar cómo han sido sus experiencias educativas sobre las Ciencias Naturales en general y la Biología, la Física y la Química en particular.

Finalmente se los invita a proponer otras situaciones, temáticas o problemáticas de actualidad del ámbito de las Ciencias Naturales que consideren de importancia y que la ciudadanía debería poder comprender, reflexionando al mismo tiempo sobre si todos los modos de abordajes educativos promueven esas comprensiones.

## **MOMENTO II:**

Se propone la observación y el análisis del Video “Preguntas para Pensar”, a cargo de la Dra. Melina Furman (<https://www.youtube.com/watch?v=LFB9WJeBCdA>).

Se realiza un intercambio de opiniones en plenario, destacando los aspectos más relevantes de la problemática que plantea la especialista y su vinculación con la mirada sobre los contenidos a enseñar y las estrategias que propone.

### ➤ **Segundo Encuentro:**

*El mismo consta de tres momentos didácticos:*

## **MOMENTO I:**

Se propone el análisis de escenas de la película “La sonrisa de la mona Lisa” (2003 – Mike Newell) con posterior intercambio de ideas y reflexiones en plenario.

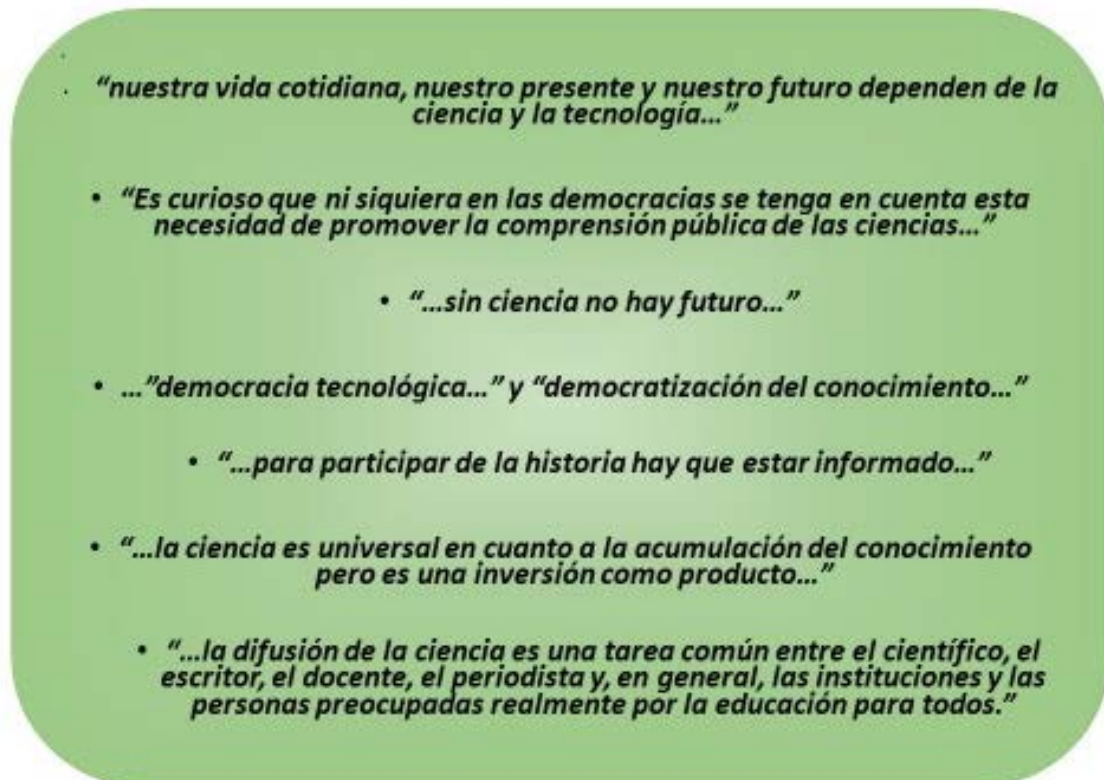
Los propósitos de este momento se vinculan con el reconocimiento de diversas modalidades docentes con enfoques didácticos y epistemológicos diferentes y su relación con las finalidades de la enseñanza y de situaciones de aprendizaje que cada postura promueve.

## **MOMENTO II:**

Se propone la lectura en pequeños grupos del artículo: “Jóvenes, Ciencia y Tecnología” de Roberto Aquilano (2005), requiriendo su análisis y debate sobre la importancia de la formación científica para la ciudadanía y sobre el rol de los educadores en ella.

El texto invita a reflexionar sobre el sistema de divulgación de la ciencia y el rol que tienen en ella tanto la comunidad científica como los medios de comunicación y los educadores. Plantea el desafío de la accesibilidad del conocimiento científico de la ciudadanía, permitiendo reflexionar sobre la democratización del conocimiento.

Como estrategias de trabajo se requiere que plasmen las ideas del grupo en el formato que elijan (dibujo, esquema, gráficos u otra modalidad) para su socialización y se invita a seleccionar dos frases de un conjunto de ideas textuales extraídas de la bibliografía para que expresen sus opiniones. Las frases pueden identificarse en la Ilustración 3.



**Ilustración 3. Frases extraídas del texto "Jóvenes, ciencia y Tecnología" de Roberto Aquilano (2005), que se proponen para su reflexión**

### **MOMENTO III:**

Se organiza un plenario para la socialización y el intercambio de todo lo analizado y discutido en los pequeños grupos y se extraen ideas y conclusiones generales.

➤ **Tercer Encuentro:**

Este encuentro pretende ampliar la mirada de la educación en ciencias desde su abordaje en las aulas para proyectarla a cuestiones vinculadas a la responsabilidad de los Estados; las definiciones de políticas y compromisos nacionales e internacionales sobre la educación científica de los pueblos; el rol que le asignan las sociedades y el lugar estratégico de las instituciones educativas en general y de los docentes en particular.

*Se estructura en tres momentos:*

**MOMENTO I:**

Se propone la observación del video “Diles que quieres aprender. Segunda parte de la consulta a juventudes sobre Educación. UNESCO”. (<https://www.youtube.com/watch?v=qDlkk2968cl>)

Con el objetivo de que puedan reconocer el valor y la importancia que se le otorga a la educación, cuáles son los intereses con respecto a la misma, tanto en lo que se refiere a qué aprender como a de qué forma hacerlo.

**MOMENTO II:**

Se organiza a los estudiantes en cuatro grupos, a cada uno de los cuáles se les entregan diferentes textos. Se solicita que a partir de las ideas aportadas por el video y el análisis de los textos, establezcan relaciones entre las demandas de los jóvenes hacia la educación y las ideas que plantean los textos asignados.

*Los textos analizados por los grupos son:*

- **Grupo 1:** “Alfabetización científica: cómo, cuándo y por qué” de Melina Furman, Educar- Portal Educativo Argentino. (<http://portal.educ.ar/debates/eid/ciencia/publicaciones/alfabetizacion-cientifica-como-cuando-y-por-que.php>)

- **Grupo 2:** “Enseñar ciencia es una forma de inclusión” de Maricel Spini. (<http://jorgewerthein.blogspot.com.ar/2011/09/ensenar-ciencia-es-una-forma-de.html>)
- **Grupo 3:** “Hay que desmitificar que la ciencia es muy difícil”, Entrevista al sociólogo Jorge Werthein de Sangari Argentina. (<https://www.infobae.com/2011/09/05/1032909-hay-que-desmitificar-que-la-ciencia-es-muy-difcil/>)
- **Grupo 4:** “¿Quiénes están pensando la nueva educación de la Argentina”? La Nación (<https://www.lanacion.com.ar/1871950-quienes-estan-pensando-la-nueva-educacion-de-la-argentina>)
- **Todos los grupos:** E 2030 – Educación y Habilidades para el Siglo 21 – Declaración de Buenos Aires Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe – Enero 2017.

### **MOMENTO III:**

Se propone finalmente un plenario en donde se presentan las conclusiones y reflexiones grupales.

### **CONCLUSIONES**

A partir de las opiniones vertidas por los estudiantes que han transitado por estas experiencias del Curso de Ingreso podríamos indicar que las actividades propuestas han resultado significativas y permitieron alcanzar los propósitos planteados en los Talleres de Reflexión sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Naturales.

Estas consideraciones están fundadas por un lado en los aportes de los estudiantes dado que al finalizar los tres encuentros de los Talleres de Reflexión se les requiere que mencionen brevemente 3 (tres) ideas o conclusiones que rescatan de lo trabajado en estos espacios y por otro en las opiniones brindadas en una Encuesta que se realiza al finalizar todo el Curso de Ingreso.

Las ideas más destacadas por los ingresantes refieren a diversas cuestiones tales como:

- Resignificar el rol de los docentes de ciencias considerándolo no solo como “transmisor” de conocimiento sino como mediador y promotor de la curiosidad y el pensamiento crítico de los estudiantes.
  - ✓ “entender que nuestro rol como educadores de las ciencias no se trata solamente de transferir una serie de conocimientos inertes, enciclopédicos a los alumnos sino también de enseñar a pensar, a generar nuevo conocimiento y a cuestionar constantemente la ciencia”;
  - ✓ “me encontré con un nuevo paradigma sobre la enseñanza ya no solo se trata de contenidos y la explicación de los mismos, se trata de encender la curiosidad y enseñar a pensar , a dejar de lado la clase teórico-expositiva y sumarle el debate y la inclusión de ideas por parte del alumno”
  
- Identificar distintas variables que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como el contexto sociocultural, la motivación, los estilos de enseñanza y la contextualización de los contenidos, entre otros que destacaron.
  - ✓ “es necesario no solo conocer la disciplina que se quiere enseñar, sino también conocer al sujeto al cual se quiere enseñar y conocer su contexto sociocultural”:
  - ✓ “la enseñanza no depende exclusivamente de los conocimientos del profesor, la realidad social y el interés del estudiante deben ser tenidos en cuenta...”
  
- Reconocer la importancia del rol del Estado en estos procesos de formación de la ciudadanía.
  - ✓ “el rol del estado como responsable actor en la “democratización científica”
  - ✓ “el sistema educativo debe organizarse en la formación de ciudadanos responsables en la sociedad incentivando un cambio en el desarrollo cultural dentro y fuera del aula. Afianzando políticas de inclusión social y multicultural de la región”
  
- Visualizar la ciencia como una construcción, como dinámica y que su enseñanza que cobra sentido para la ciudadanía cuando se la contextualiza y le permite resolver problemas reales.

- ✓ “la enseñanza de las ciencias es una responsabilidad muy grande para que el ciudadano común pueda formar opiniones informadas y tener una participación en la solución de problemas actuales”;
  - ✓ “la importancia de la alfabetización científica para la construcción de ciudadanos activos y comprometidos”
  - ✓ “buscar motivación de los estudiantes demostrando que la ciencia es una construcción colectiva y dinámica y apuntar a buscar ejemplos cotidianos y concretos que sirvan de disparador para generar nuevos interrogantes y seguir aprendiendo”
- Destacaron las diferentes instancias de trabajo, fundamentalmente el debate e intercambio de ideas y experiencias como estrategias favorecedores del aprendizaje.
    - ✓ “todos estos debates me dieron otra mirada, me abrieron otras preguntas y estoy promocionando la carrera con todos mis pares biólogos ya que veo que subestiman esta carrera” (graduada).
    - ✓ “Durante los tres encuentros hubo mucho debate y se plantearon muchas cosas que estuvo bueno. Reflexionamos y vimos la ciencia desde otro punto de vista y la enseñanza en sí, todo nos hizo pensar diferente y sacar nuestras propias conclusiones”

Por último, como resultado de la Encuesta final tomada en el presente ciclo lectivo, el 69.23 % valoró a los Talleres de Reflexión como muy bueno y el 30.77 % restante como bueno, indicando un 58.97 % del total, que dichos talleres “les permitieron conocer más acerca del rol docente”; un 79.49% que “les posibilitaron debatir sobre los desafíos de enseñar y aprender ciencias” y un 66.67 % que “les favorecieron ampliar la mirada sobre la problemática de la educación”.

## BIBLIOGRAFÍA

Forostello, R. (2013). “Posibles sentidos y saberes de los tutores. Cuenta conmigo, que allí estaré” en *Novedades Educativas* n°264-265. pp. 118-123.2013.

Mastache, A., Monetti, E., Aiello, B. (2013). “La mirada de los estudiantes que abandonaron la Universidad” en *Novedades Educativas* n°264-265. pp. 126-130.2013.

*Lapasta, L., Arcaria, N. (2016). "¿Saber o no saber? ¿esa es la única cuestión? Una indagación sobre las características otorgadas a un "buen docente" de Ciencias". XII Jornadas Nacionales y VII Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología Volver a las fuentes: La resignificación de la enseñanza de la Biología en aulas reales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina.*



... de la línea que dibuja un pensamiento

❖ **DUPLEICH, JULIETA LAURA** | julieta.dupleich@gmail.com

❖ **GARCÍA, CARLA BEATRIZ** | carla@carlagarcia.com.ar

**Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Argentina.**

## **RESUMEN**

En este relato, nos proponemos comunicar reflexiones que surgen de una experiencia pedagógica realizada con los estudiantes de primer año (ciclo básico), en el ámbito del Taller de Comunicación, Cátedra García de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata (FAU-UNLP).

Este espacio pedagógico, el taller, nos aporta la posibilidad de una mirada especular sobre las posiciones de enunciación y producción de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Experiencia mínima que pivota entre la primera y segunda clase.

¿Por qué esta elección?

Porque se busca poner en relación un primer encuentro lúdico y anticipatorio de los primeros ejercicios de la cursada y la primer "ficha" formal de la cursada. Proponiendo ejercitaciones que atesoren los valores de prueba y experimentación, desplazando el concepto de error del espacio privado-prohibido al ámbito público colectivo del taller, parte constitutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo es que los estudiantes puedan ejercitar el trazo a mano alzada para: reconocer, representar, interpretar, registrar, bocetar y relatar el espacio a partir de la línea, su modulación y su composición. El ejercicio pone el foco en el conocimiento de los soportes y materiales de trabajo, sus usos y diferencias; en el ejercicio del trazado a mano alzada y la educación de la posición corporal.

La mayoría de los estudiantes ingresantes tienen su primer acercamiento a las prácticas proyectuales, motivo por el cual el taller se constituye como espacio lúdico y de reflexión, de

desafío para docentes en el acompañamiento y para estudiantes en el entrenamiento de distintos recursos para expresarse y comunicarse con los otros.

Las expresiones que fueron recolectadas de los alumnos, mostraron las problemáticas que suponen iniciarse en el aprendizaje del oficio de ser estudiante de las disciplinas proyectuales: referencian a las dudas propias de realizar una tarea desconocida y el temor a preguntar a los docentes y junto a la poca tolerancia al propio error, son algunos de los rasgos que caracterizan al estudiante de primer año en sus primeros trabajos en el taller.

El pivote de la experiencia entre una primera clase inicial de conformación y presentación del grupo y los materiales, y una clase formal, inicia un recorrido de trabajo en el taller a modo de juego para conocer y acercarse a los materiales, introduciéndolos en el oficio de ser estudiantes de arquitectura. Relativizar esta idea arraigada del “no saber dibujar” basada en la imagen del arquitecto como alguien que dibuja bien, sin comprender que el arquitecto es un profesional que piensa bien y a partir de la necesidad de comunicarle a otros lo que está pensando, es que tiene que aprender a dominar un lenguaje gráfico, técnico y expresivo que le va a servir para dibujar sus ideas arquitectónicas.

**PALABRAS CLAVE:** Experiencia, Taller, Enseñanza, Aprendizaje, Inclusión, Línea.

## **INTRODUCCIÓN**

La experiencia se realiza en Comunicación, una asignatura de pensamiento y dibujo. En palabras de García (2018): Pensamiento porque primero pensamos para lograr articular la orden que el cerebro tiene que dar a la mano para poder dejar la huella gráfica, sea ésta en formato analógico o digital, de lo que estamos pensando para poder comunicarlo a otros.

Es una materia de promoción, de cuatro horas semanales de trabajo presencial en taller, y tres niveles correlativos. La cátedra García en sus tres años cuenta con más de seiscientos inscriptos por año.



*Fotografía N1 García, Andrea. FAU-UNLP, 2018. Clase inaugural de Comunicación TV2. La Plata.*



*Fotografía N2 Dupleich, Julieta. FAU-UNLP, 2018. Clase inaugural de Comunicación TV2. La Plata.*



A continuación de la clase inaugural de la Profesora, los estudiantes y docentes de primer año se distribuyeron en sectores del aula asignada. Cada docente se ubicó en un área para inscribir a treinta alumnos.

Estudiantes y docentes se acercan, se sientan en ronda, alrededor de una mesa, cercanos a un pizarrón comienzan a dialogar. Se explicita la modalidad de trabajo; la evaluación, la temática de la asignatura: aprender y dominar el lenguaje gráfico, técnico y expresivo para dibujar ideas entrenando en clase; el contrato didáctico.



**Fotografía N3 García, Andrea. FAU-UNLP, 2018. Trabajo en comisiones. Comunicación TV2. La Plata.**



**Fotografía N4** García, Andrea. FAU-UNLP, 2018. Trabajo en comisiones. Comunicación TV2. La Plata.

En una de las comisiones, se presenta la imagen a continuación.

## HOMENAJE AL LAPIZ

- MIDE 18 CM DE LONGITUD
- TRAZA 55 KM DE LARGO
- ESCRIBE 45.000 PALABRAS
- SOBREVIVE A 17 SACADAS DE PUNTA



**Fotografía:** García, C. FAU – UNLP, 2018. Clase de oposición Concurso de Comunicación I/II/III. La Plata

En algunos estudiantes causa silencio, risas y sorpresa. Así la imagen se utilizó como disparador para trabajar sobre la investigación generada a partir de un elemento tan sencillo y conocido como el lápiz. Se propuso la utilización del grafito de madera como instrumento de expresión y se reflexionó acerca de las virtudes del portaminas 0.5 para asignaturas de dibujo técnico. Se trabajó con el concepto: el lápiz como herramienta, que lo utilizamos para comunicar. Se hizo hincapié en la precisión que se debe lograr para comunicar una idea en la Universidad. Esta conversación introductoria tuvo como objetivo vincular al estudiante con el uso reflexivo de las herramientas y con el docente y los compañeros con los que van a compartir el año de cursada.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

En este primer encuentro se presentaron los materiales de trabajo cotidianos, se explicaron sus usos, cuidados y se dejaron al alcance del alumno para que puedan ser explorados. Ellos constaban de distintos tipos de soportes: papeles blancos de distintos tamaños y gramajes, junto a variadas herramientas como pinceles, acuarelas, grafitos del H al 8B, carbonillas, crayones, microfibras, rotuladores, escuadras y escalímetro, entre otros. La idea de que todos los estudiantes de la comisión tengan acceso a la totalidad de materiales llevados por el docente es un acto posibilitador de pruebas y exploraciones que de otra manera quedan restringidas, por ignorancia o por limitaciones económicas. Esta cercanía detiene el tiempo y permite el reconocimiento sensorial de objetos, que trasciende la imagen visual para completarse, complementarse con imágenes creadas por los otros sentidos como el tacto, la audición y el olfato. El sentido del gusto fue dejado para el mate y las galletitas. Más allá de la broma, introducir a los estudiantes a acariciar los papeles y descubrir que las dos caras que los conforman poseen diferentes texturas, sutiles al tacto y difíciles de reconocer por la visión. Que cuando hablamos de gramaje nos referimos a los distintos pesos que tienen los papeles, a su grosor. Que superpuestos unos sobre otros varían los blancos, contrastan mínimamente entre blancos cálidos y blancos fríos. Detenerse a escuchar el lápiz cuando traza una línea sobre un papel y percibir la resistencia que éste ejerce según sea un grafito H o variantes de las B, esa cámara lenta sensorial es una invitación a la exploración y una provocación al conocimiento.

Posteriormente se propuso realizar una experiencia continuada, anticipatoria a los primeros ejercicios de la cursada. Primero se invitó a realizar líneas en un soporte blanco con una o varias herramientas a elección.

El objetivo fue que los estudiantes puedan ejercitar el trazo a mano alzada para: reconocer, representar, interpretar, registrar, bocetar y relatar el espacio a partir de la línea, su modulación y su composición. El ejercicio puso el foco en el conocimiento de los soportes y materiales de trabajo previamente explorados, sus usos y diferencias; en el ejercicio del trazado a mano alzada y la educación de la posición corporal. Es fundamental para el trabajo en Taller de los estudiantes universitarios, el registro y la percepción de su cuerpo en el espacio del aula, su vínculo con el mobiliario disponible, para que vayan diferenciando como parte de su educación, la comodidad de la incomodidad, que se prioricen ellos antes que las mochilas y todos los objetos que portan. Teniendo en cuenta que el espacio y su conformación también educan. Trabajar en las mejores condiciones que la universidad pública permite y garanticen su permanencia de cuatro horas en el Taller mejorando su manera de estar y no adaptándose a cualquier situación y condición espacial, como estudiantes de arquitectura, como futuros organizadores del espacio.

Los estudiantes hicieron pruebas y compartieron el material que había en la mesa. Algunos dibujaron líneas cortas y describieron el material, otros probaron todos los materiales, notaron las diferencias de trazos y otros se quedaron dibujando con el que más les gustó. Algunos hicieron líneas rápidas, otros se tomaron su tiempo.

Se propuso una segunda consigna: realizar líneas a mano alzada con una o varias herramientas a elección en un soporte blanco, pero con determinadas pautas y recomendaciones que esta cátedra fomenta desde su Propuesta Pedagógica:

- Para trazar a mano alzada no apoyar el brazo sobre la mesa; para soltar los movimientos de la mano sólo apoyar el lateral externo de la palma. Liberar los dedos de tensiones, flexibilizar la muñeca y sin apuro pero con firmeza lograr continuidad en el trazo, sin cambiar de posición el soporte rígido.

- Ubicarse con la espalda derecha y sentado cómodo en el banco frente a la mesa, con las plantas de los pies apoyados en el piso para descargar el peso del cuerpo sobre isquiones y pies.
- No tener accesorios en las manos, como anillos, pulseras y relojes, que impidan la continuidad de los movimientos de la mano para dibujar.
- La elección de la herramienta y soporte para cada tipo de trabajo, de la forma de tomar el lápiz y la intensidad de fuerza a imprimir.
- Tener en cuenta que las direcciones del trazo son iguales a las de la lectura, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
- Respirar y luego realizar una línea, visualizarla, imaginarla. Donde va a iniciar y donde va a finalizar. Se pueden realizar marcas con líneas auxiliares de apoyo para trazar líneas.
- Tener una idea o un boceto general de lo que se va a realizar en la hoja, antes de realizarlo. Eso es tener un proyecto de lámina. Proyectar es tomarse un tiempo para pensar antes de hacer, en este caso el trazo.

Así se llegó a la idea que sugiere Montaigne (2011): El arquero debe saber primero adónde apunta, y luego acomodar la mano, el arco, la cuerda, la flecha y los movimientos. Nuestros proyectos fracasan porque no tienen dirección ni propósito: ningún viento es favorable al que no tiene puerto de destino.

El ejercicio obtuvo un valor de prueba y experimentación, a partir de darle a los alumnos la posibilidad de encontrarse con los materiales, sin los condicionantes del tiempo de finalización de la tarea y la evaluación. Conjuntamente al ser el primer encuentro, los participantes comenzaron a conocerse y comunicarse entre todos los integrantes del grupo, que compartirán todo un año de trabajo en taller.

Se alcanzó de esta manera el pensamiento de Nachmanovitch (2004): El arte del maestro es vincular, en el tiempo real, los cuerpos vivos de los alumnos con el cuerpo vivo del conocimiento.

La implementación de esta práctica arrojó resultados variados: a modo de juego se iban pasando los materiales y conociéndose entre ellos. Ganaron en soltura, eligieron el material ya habiéndolo experimentado, sabiendo que no era un ejercicio ni evaluable ni por tiempo.



Utilizaron grafitos, carbonillas, acuarelas y microfibras, entre otros. Trazaron líneas rectas, horizontales, verticales, oblicuas, continuas, discontinuas con diferentes distancias e intensidades, generando o no composiciones del espacio en la lámina, tomándola horizontal o verticalmente.

Los que utilizaron carbonilla y grafitos blandos pudieron apreciar que no permite el borrado y se puede correr. Los que utilizaron grafitos duros vieron las marcas que quedaron en el papel aun borrando. Los que usaron acuarelas notaron la importancia del soporte. Cada uno se expresó con líneas a mano alzada de manera singular.

La semana siguiente, en la clase formal de la etapa se inició con la lectura y explicitación de la ficha de trabajos prácticos, con tema: la línea. La entrega de estas láminas asegura el presente al alumno, la realización de la tarea es evaluable y tuvo un tiempo estimado de cuatro horas para llevarlo a cabo.

Antes de proceder a la realización del ejercicio, se les recordó a los estudiantes las recomendaciones mencionadas en el primer encuentro.

Comenzaron a trabajar con muchas dudas y temores cada uno en su lámina sin mirar a su compañero. Se colocó en el pizarrón un modelo de referencia (no de copia) para que tomen dimensión del trabajo y del tiempo.

Durante el desarrollo de la tarea se apreció el esfuerzo por tener en cuenta las recomendaciones como: mantener el soporte sin cambiarlo de dirección y los apoyos, las ayudas que se pueden generar con marcas auxiliares y despojarse de pulseras y todo lo que les impida el libre recorrido de la mano para trazar líneas.

La repetición de la postura correcta, la forma de tomar el lápiz y otras recomendaciones durante las clases, son elementos que se brindaron como ayuda a la generación de buenos hábitos para dibujar, ya que forman parte del inicio de un proceso de aprendizaje en el oficio de ser estudiantes de arquitectura en la FAU.

Así se busca alcanzar la idea de Feldenkrais (1991): La repetición no constituye un método eficiente de aprendizaje, pero sirve para familiarizarse con lo ya aprendido. El objetivo del aprendizaje es hacer que lo desconocido se vuelva conocido, lo cual se logrará después de su descubrimiento.

Los resultados en algunos estudiantes mostraron confianza y seguridad al haber transitado previamente la experiencia. La experimentación les ha permitido descubrir ciertas cualidades

de los materiales y la forma de iniciar el ejercicio en la lámina. Eligieron grafitos intermedios (HB-B), los más familiares para hacer gran parte del ejercicio; los alumnos usaron grafitos blandos (4B) para trazar líneas en las áreas del sector derecho de la lámina, actividad que dejaron para el final, ya que dejan marcas más intensas y hay menor posibilidad de correr el trazo con el brazo o la mano. Es importante resaltar que el uso de este grafito obliga a sacar punta continuamente ya que se desgasta. Los estudiantes no lograron completar la totalidad del ejercicio en el tiempo estimado, y pesó que el trabajo iba a ser evaluado.

Ellos fueron muy críticos con sus resultados: *“me salió mal acá”, “está todo mal”, “esto tiene nota, que mal me va a ir”, “no llegué a terminar el ejercicio”, “me da vergüenza entregar esto (...)”*.

Estas expresiones que fueron recolectadas de los alumnos, mostraron las problemáticas que suponen iniciarse en el aprendizaje del oficio de ser estudiante de las disciplinas proyectuales: referencian al temor de la lámina en blanco, el tamaño de la lámina que triplica el de un cuaderno convencional, a los materiales de trabajo muchas veces desconocidos. No saber qué hacer, por dónde comenzar, cómo organizar las ideas y expresarse. Se escuchan frases como *“yo no sé dibujar”, “no voy a terminar el trabajo”*. La auto-exigencia de hacer algo personal, teniendo poco ejercicio en la búsqueda de y valoración de su singularidad, el prejuicio de no observar lo que hace el compañero por miedo a que se piense que se está copiando, las dudas del desarrollo del trabajo y el temor a preguntar a los docentes, la poca tolerancia al propio error, son algunos de los rasgos que caracterizan al estudiante de primer año en sus primeros trabajos en el taller.

También forman parte de las problemáticas los miedos sobre el dibujo y los mecanismos de trabajo que se van diluyendo con hacer. Allí también entra en consideración la confianza con el docente y con los compañeros. Por ello, el propósito fue desde el primer encuentro comenzar una experiencia de trabajo continuada en el tiempo que permite la interacción de estudiantes-docentes para aprender nuevos lenguajes, crear vínculos que harán posible el diálogo y nuevas maneras de pensar que generan nuevas preguntas.

La experiencia planteada tiene su fundamento en la importancia del trabajo en taller, tal como lo expresa García (2018) *“(...) la presencia y permanencia marca en acto, el deseo por parte del estudiante en aprender y el interés del docente en enseñar, expresa la pulsión comunicante y educa en el ejercicio democrático cotidiano de convivencia, de tolerancia a lo diferente, de*

*diálogo e intercambio, de ser capaces de escuchar a los otros (...)*”, estas formas del estar permiten la construcción de nuevos vínculos en la comisión, entre comisiones y entre niveles, es decir, tanto en horizontal como en vertical. La relación teoría-práctica, el aprender haciendo, los distintos aprendizajes con acompañamiento docente, la mirada del otro, el comparar producciones, el escuchar las preguntas de los demás sobre un mismo tema y poder aprender de otros caminos.

En la voz de García (2018): La invitación del trabajo de taller durante tanto tiempo es poder moverse, tener estos gestos, de girar la cabeza, de espiar y ver lo que hace el que tengo al lado, moverme, ir a la mesa de allá y ver lo que hace mi otro compañero que está en otra posición y de quien yo también puedo ver como encara el trabajo, teniendo todos la misma tarea y una actitud vital (...)

Así la experiencia propone permanecer con una actitud corporal dinámica destinando el tono muscular adecuado para cada actividad, tomando esta propuesta de la eutonía<sup>205</sup>. Por eso se brindan herramientas para que los estudiantes reconozcan que se necesita un tono muscular distinto para dibujar con un grafito blando, un grafito duro, un pincel sobre un papel y otro para una tiza sobre el pizarrón y llegar a la mejor producción que cada uno pueda, con los aciertos y errores de quienes hacen.

## CONCLUSIONES

La construcción de hábitos de indagación reflexiva en la Educación Pública actual, nos enfrenta al desafío de poder capitalizar como docentes el potencial que da la masividad en las aulas para la formación disciplinar. Lograr acompañar a los estudiantes en su crecimiento y el desarrollo de la independencia de criterios para llegar a tener una actitud universitaria crítica.

El sentido de la práctica educativa en el taller de comunicaciones, como en toda práctica, pasa siempre por lo que se hace y por lo que sostiene conceptualmente ese hacer.

El taller, ámbito pedagógico de la educación pública masiva e inclusiva, es el lugar donde cobra valor el aprendizaje cooperativo, como proceso en el que se producen significados y se construyen sentidos. Es el contexto adecuado para producir el propio pensar, apoyado en el

producto del pensamiento de otros. En la búsqueda de la excelencia hemos verificado que lo cualitativo es directamente proporcional a lo cuantitativo.

El tiempo y el espacio, son el marco de trabajo que tenemos los docentes y los estudiantes. La presencia, marca en acto, el deseo por parte del alumno de estudiar, y el interés del docente por educar.

La creatividad del docente está en captar la singularidad de cada camino, de cada sujeto. Por lo tanto la función del docente, es colaborar para que cada estudiante pueda sortear los obstáculos que aparecen en el recorrido de la tarea para lograr el desarrollo de su camino singular. Muchas veces, el alumno, no sabe de la existencia de estos obstáculos. Y es ahí, donde la función del docente resulta más incentivadora. Cuando le permite al estudiante llevar adelante su propia idea. Le da herramientas para que pueda concretar y expresar gráficamente sus búsquedas, y ahí radica el aporte del saber docente, cuando su tarea está, en función del alumno.

El camino singular tiene relación con el universal, si se permite la libertad en el aula. Si no, se llega al esquema, que es la anulación del recorrido singular como búsqueda y una manera de expulsar.

El pivote de la experiencia entre una primera clase inicial de conformación y presentación del grupo y los materiales, y una clase formal, inicia un recorrido de trabajo en el taller a modo de juego para conocer, introduciéndolos en el oficio de ser estudiantes de arquitectura.

*...de la línea que dibuja un pensamiento. Lo cualitativo y lo cuantitativo. Masividad y singularidad.*



**Fotografía N6: Quino (1997) Todo lo que salió de un lápiz. Tiras cómicas de Mafalda. Buenos Aires.**

## BIBLIOGRAFÍA

- Bateson, G. (1998). *“Pasos hacia una ecología de la mente”*. Argentina: Editorial Lumen.
- Feldenkrais, M. (1991). *“La dificultad de ver lo obvio”*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- García, T., Viera, M., García, C. (2010). *“Clase de oposición Concurso de Comunicación I/II/III FAU – UNLP”*. La Plata, Argentina.
- García, C. (2018). *“Clase inaugural de Comunicación I/II/III”*. FAU – UNLP. La Plata, Argentina.
- García, C. (2017). *“Comunicación TV2. FAU – UNLP”*. Página web. Cátedra García. Disponible en: <http://carlagarcia.com.ar/comunicacionvg2/>
- García, C. (2017) Videos La Línea para los estudiantes de primer año - Taller de Comunicación. Disponibles en: <https://www.facebook.com/Comu-VG2-616898155168324/?ref=bookmarks>
- García, T., Viera, M., García, C. (2011). *“Propuesta pedagógica y metodología de la enseñanza Comunicación I/II/III”*. Ficha N1 de Trabajos Prácticos. FAU – UNLP. La Plata, Argentina.
- Montaigne, M. (2011). *“Ensayos”*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Nachmanovitch, S. (2004). *“Free play. La improvisación en la vida y en el arte”*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Quino (1997). *“Todo lo que salió de un lápiz”*. Tiras cómicas de Mafalda. Buenos Aires, Argentina: Editorial La flor.
- Rondinella, C. (2004). *“La eutonía: el tono muscular armonioso”*. Página web. Dossier. Disponible en: <http://www.dw.com/es/la-euton%C3%ADa-el-tono-muscular-armonioso/a-1342886>

---

<sup>205</sup> La eutonía fue creada por Gerda Alexander y busca conocer qué mecanismos causan el tono muscular, y cómo influir sobre ellos a través de estímulos que lo hagan adecuado a la vida cotidiana y la expresión artística.

## Una propuesta para la enseñanza de la Biología en un contexto de masividad

- ❖ ISLA LARRAIN, MARINA T. | marinaislarrain@hotmail.com
- ❖ LOMBARDI, PAULA E. | paulaedithlombardi@gmail.com
- ❖ ROSENBERG, CAROLINA E. | carolina.rosenberg@gmail.com

EURHES, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

En el marco de una universidad abierta, amplia y pluralista, a cien años de la Reforma Universitaria de 1918, nos enfrentamos a nuevos desafíos para preservar y defender sus principios que están plasmados en el Estatuto de la UNLP. Entre ellos se hallan: la gratuidad de la enseñanza, autonomía universitaria, libertad de cátedra, cogobierno, concursos docentes, ingreso libre y directo con igualdad de oportunidades para quienes deseen acceder a la formación superior. De acuerdo a una tendencia global, se ha producido un aumento de la matrícula que impone una reformulación de estrategias para la enseñanza en un contexto de masividad. Por otro lado, la formación previa de los estudiantes es muy heterogénea y eso genera un problema a resolver para los docentes de los primeros años. Para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos, en este contexto, es que se propone un acercamiento previo de los estudiantes con el material didáctico y la bibliografía, así como diversas herramientas virtuales que permitan la clarificación de los contenidos y el desarrollo de un aula virtual extendida complementaria a las clases presenciales. En cuanto a la organización en clase, se propone la organización de “Comunidades de Aprendizaje” que consiste en grupos que trabajen dentro del aula y, en lo posible, también fuera de ella bajo la supervisión de los docentes, o colaboradores. Se le asignarán tareas adicionales, algunas opcionales, integradoras de conceptos para ser evaluadas durante y al finalizar la cursada.

Además, se promoverá la participación de estudiantes de los cursos masivos, de 1er año, en actividades de investigación y/o ex-tensión que les amplíen los horizontes de su conocimiento sobre la carrera que han elegido y les ayude a resolver problemáticas. Las estrategias en sí mismas serán evaluadas previo a su implementación (Ex -ante), durante su ejecución (durante) y después de su implementación (Ex -post).

Se espera mayor efectividad en el alcance de los objetivos propuestos luego de implementadas estas innovaciones.

**PALABRAS CLAVE:** Masividad, Enseñanza, Aprendizaje, Innovación, Estrategias.

## **INTRODUCCIÓN**

En el marco de un conjunto de tendencias estructurales de orden global, en la Educación Superior se han producido cambios que constituyen una “revolución académica” a nivel mundial (Altbach, Reisberg y Rumbley 2009). Desde hace cuatro décadas, se viene registrando una masificación aguda, continua y sin precedentes de alcance internacional (Ezcurra, 2011). Así, el alza de la matrícula a nivel mundial fue sustancial: se pasó de 28,6 millones de estudiantes en 1970 a 152,5 millones en 2007 (UNESCO, 2009 en Ezcurra, 2011).

Nuestro país no ha permanecido ajeno a esta tendencia mundial. El sistema de ingreso a las universidades públicas ha sido irrestricto desde su creación, a excepción de algunos períodos como el comprendido entre los años 1977-1982, en el que se implementó un sistema de selección y admisión (exámenes y cupo). Esta modalidad de exámenes eliminatorios se siguió aplicando en la UNLP, en la Facultad de Ciencias Médicas hasta el año 2015 inclusive. Por este motivo, los alumnos ingresantes durante los tres primeros años desde la creación de la Licenciatura en Nutrición en el año 2012 fueron poco numerosos ya que, en la mayoría de los casos, se trataba de estudiantes que no habían obtenido el puntaje requerido para el ingreso a la Carrera de Medicina. El ingreso irrestricto, constituye una ventaja del sistema y ha contribuido a un aumento de la demanda de la educación superior a lo largo de los años, que no ha sido acompañada con un incremento en el número de graduados. Entre las problemáticas

más relevantes se observa un alto grado de deserción durante los primeros años de las diferentes carreras, un bajo rendimiento alcanzado en las distintas asignaturas, y una alta frecuencia de recursantes, entre otras (Giovagnoli, 2002). Según Rama (2009) la masificación también ha generado un aumento de la tasa de repetición y abandono al incrementarse el peso de sectores sociales más desfavorecidos, que no sólo promueven un incremento de la cobertura y una diferenciación estudiantil, sino demandas de flexibilidad sobre las instituciones educativas dada su tendencia a modalidades de “recirculación” (entrada y salida más frecuente), así como a un aumento de la duración de los estudios dado su carácter de estudiantes de tiempo parcial con tendencia a estudios nocturnos. En muchos casos, este autor considera que estos factores inciden directamente en la calidad de la enseñanza. A este fenómeno de “recirculación”, Ezcurra (2011) lo denomina inclusión excluyente o “universidad de puertas giratorias”.

La masividad tiene varias caras que van desde las estrategias de retención de los alumnos hasta las que se necesitan implementar cuando la matrícula es importante comparada con los recursos para lograr que efectivamente todos tengan acceso a la misma formación y oportunidades. Asimismo, otra limitante de la masividad es un correcto flujo de intercambio, ya que la participación en las discusiones y la interacción activa entre el docente y los alumnos y entre estos últimos entre sí, se ve reducida muchas veces al mínimo. Esto ocurre por diferentes motivos: el espacio y distancia existente entre profesores y alumnos, por ejemplo, en el caso de aulas magnas, pero al mismo tiempo el desinterés de los alumnos con origen en múltiples causas, o por la escasa búsqueda de interacción y motivación por parte del docente.

Si se piensa a la masividad en términos de la retención de los estudiantes, Ezcurra (2011) señala que frecuentemente se pone de relieve el tema de las “dificultades académicas” de los alumnos en el caso de cursos de 1er año; también se habla de las primeras generaciones de estudiantes, con las desventajas que eso conlleva, pero poco se pone de manifiesto lo que los docentes, o más aún, las organizaciones y las políticas públicas en general, tienen de causales en el abordaje de este tema. Las intervenciones más frecuentes son orientadas a los estudiantes, como actividades de apoyo y tutorías individuales o grupales, y las denomina “intervenciones en los márgenes”, que se realizan con el fin de preservar el “status quo” de la institución.

En este contexto, nos encontramos hoy con un fenómeno de masividad que es necesario abordar. En el marco de una universidad abierta, amplia y pluralista, a cien años de la Reforma



Universitaria de 1918, nos enfrentamos a nuevos desafíos para preservar y defender los principios que están plasmados en el Estatuto de la UNLP. En su Preámbulo se establece que:

*“La enseñanza procurará generar un contacto directo entre quienes participan de la misma, desarrollando la aptitud de observar, analizar y razonar. Perseguirá que los estudiantes y docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad”.*

En tal sentido, se debe garantizar:

- La enseñanza gratuita, para la promoción de las posibilidades igualitarias de acceso a la educación superior.
- El ingreso libre y directo a los estudios universitarios a partir de la inserción inicial del alumno en un ciclo introductorio como espacio de integración a la carrera.
- La implementación de estrategias que garantizan la permanencia y el normal desarrollo de la carrera por parte del estudiante.

La problemática de la enseñanza en un contexto de masividad requiere cambios que se deben implementar en forma conjunta entre las instituciones y los docentes de manera tal de resguardar la calidad de la enseñanza. Hoy la realidad muestra que, en los primeros años, se deben impartir clases a un gran número de estudiantes (debido a una baja relación Docente/Alumno y falta de infraestructura adecuada), considerándose también la complejidad en la articulación de la escuela media con la universidad, que en muchos casos termina siendo un motivo de deserción. Ante este nuevo escenario, es necesario introducir innovaciones curriculares y definir nuevas estrategias para lograr el aprendizaje de la asignatura sin pérdida de calidad académica. Tal como afirman Zabalza y Zabalza Cerdeiriña (2012), lo innovador se relaciona con algo nuevo, distinto. No importa mucho que sea nuevo en sí mismo, sí que lo sea para el que lo realiza. Esta novedad puede actuar como factor de interés o motivador, porque necesita de aprendizajes específicos. Lo que importa, es que sean nuevos los resultados que provoca. Innovar no es sólo algo distinto, sino algo mejor.

Como fue mencionado antes, la Licenciatura en Nutrición, que se dicta en la Escuela Universitaria de Recursos Humanos del Equipo de Salud (EURHES, UNLP), fue creada en el año 2012 y a lo largo de estos años ha aumentado considerablemente su matrícula. Este fenómeno, como se mencionó previamente, no escapa a lo que está ocurriendo en todo el ámbito universitario en nuestro país y en toda Latinoamérica (Ezcurra, 2011).

La asignatura Biología e Introducción a la Biología Molecular de 1er año de la Licenciatura en Nutrición se desarrolla con un régimen cuatrimestral, con una carga horaria de 2 horas semanales. La modalidad incluye clases teóricas y clases prácticas en las cuales los contenidos aprendidos son aplicados a la resolución de diversas situaciones problemáticas planteadas. A lo largo del desarrollo de la asignatura se estudian las bases celulares, moleculares y genéticas de los diferentes procesos celulares y sus interacciones con otras células y el medio. Se introducen las principales técnicas de biología celular y molecular con énfasis en su aplicación en el campo de la nutrición y la medicina.

#### **OBJETIVO GENERAL:**

- Implementar una innovación en las estrategias de enseñanza para afrontar el desafío que el contexto de la masividad impone y darles así la igualdad de oportunidades a todos los estudiantes. Con ese fin, resulta imprescindible brindarles herramientas específicas que le permitan aprehender contenidos, seleccionar críticamente diferentes fuentes bibliográficas, así como un entrenamiento básico para acceder a ellas. Se propone lograr que el estudiante comprenda, analice, pueda establecer relaciones y se apropie de los contenidos de la asignatura.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Comprensión de los contenidos específicos de la asignatura a través de nuevas formas de organización de las clases y elementos didácticos virtuales y presenciales.
- Participación en tareas de investigación y de extensión para complementar el abordaje de los contenidos incluidos en la currícula.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como parte de las innovaciones propuestas, presentamos a continuación una serie de estrategias de trabajo en la masividad que incluyen:

- **Acceso previo al material didáctico:** una de las estrategias de enseñanza a aplicar para afrontar la masividad, que generalmente es moneda corriente en los primeros años de las diferentes Unidades Académicas de la UNLP, son la familia de los métodos de instrucción, en su variante de transmisión significativa, que produce una integración entre la instrucción centrada en el docente y la enseñanza como guía centrada en los alumnos. Una herramienta útil en este campo es la de los organizadores previos, proporcionando al alumno una introducción al tema tratante y una visión global previa, reuniendo los núcleos centrales de los temas a tratar en la clase (Davini, 2008). Una estrategia que también se adapta al dictado de clases y que puede ser articulada con otros métodos es el de diálogo reflexivo (Davini, 2008). Este favorece directamente a la interacción profesor-alumnos, permitiendo rescatar conocimientos previos, tener una noción del grado de conocimiento e interés de los alumnos, promover la motivación, e introducir a la síntesis de contenidos. Este método podría utilizarse tanto en una clase teórica masiva, como también a modo de disparador de una actividad práctica. Para lograr mejores resultados, el estudiante tendrá acceso previamente al material didáctico a exponerse en clases teóricas (bibliografía, clases en power point, videos, links) para propiciar una mayor interacción y comprensión de los contenidos. El estudiante debe asistir a la clase con un cuestionario guía desarrollado previo a la resolución de los Trabajos Prácticos. Se aspira a una participación más efectiva de los estudiantes en la presentación de cada contenido teórico a desarrollar.
- **Comunidades de Aprendizaje:** en base a diferentes estudios que se realizaron en instituciones de diferentes lugares del mundo (Ezcurra, 2011) se concluye el rol preponderante que tiene lo institucional en el fracaso académico de los alumnos en el primer año de sus estudios universitarios y que puede ser causal de deserción. Es

interesante el concepto de “Comunidades de aprendizaje” y seminarios que se propone para estudiantes del primer año adaptadas a alumnos con preparación académica insuficiente. Se forman “equipos de estudiantes” que se anotan en las mismas materias y conforman un grupo de estudio, también puede variarse la temática enfocando un tema que se aborde interdisciplinariamente. Existen variantes más complejas en torno a estas formas de enseñanza. (Ezcurra, 2011). En tal sentido, este método propone la distribución de los estudiantes en diferentes grupos que funcionarán en equipo durante todo el curso. En ellos se trabajarán los contenidos de cada unidad durante la clase con el material didáctico provisto con anterioridad y se promoverá el debate para la resolución de los problemas presentados en el trabajo práctico con ayuda de los conocimientos adquiridos mediante la resolución del cuestionario y ejercitación adicional optativa. Cada grupo resolverá las problemáticas planteadas bajo la supervisión de docentes que no sólo serán los profesores o auxiliares diplomados sino los ayudantes alumnos o colaboradores docentes seleccionados en un registro de aspirantes según el desempeño durante la cursada, parciales y finales de la asignatura. Se propiciará el funcionamiento en equipo de cada grupo en toda la cursada dentro y fuera de las aulas. A cada comunidad de aprendizaje se le asignará una temática a estudiar, investigar y desarrollar de forma integrada durante el transcurso de la cursada para ser expuesto al final del ciclo lectivo.

- **TICs (Tecnologías de Información y Comunicación):** en un contexto de masividad se propone integrar el uso de las TICs a las prácticas educativas mediante el desarrollo de un aula virtual extendida como complemento de las clases presenciales. Para ello, es necesario reestructurar los espacios y ambientes de aprendizaje, los vínculos entre docente y alumno, sus roles y la forma en que se representa y construye el saber. En esos entornos virtuales se incluirán contenidos más dinámicos con una característica distintiva fundamental: la interactividad y la interacción (Lodoño Orozco, 2013). Se espera que ello fomente una actitud activa del estudiante frente al carácter de exposición o pasivo, lo que hará posible una mayor implicación del mismo en su formación. (Fernández Fernández, 2010). El docente asume un nuevo papel de planeador, diseñador, implementador y de manera paralela es quien orienta los procesos, acompaña, refuerza y dinamiza las

posibilidades de interacción e interactividad que diseña para favorecer la construcción de conocimiento. Las posibilidades de creación de distintos momentos y de ambientes de aprendizaje son múltiples, se pueden utilizar distintos recursos como foros de discusión, foros de consulta, tareas, wikis, cuestionarios, glosarios, videos, audios, animaciones, y ejercicios interactivos que logran dinámicas interesantes de participación y apropiación (Lodoño Orozco, 2013). Las aulas extendidas fomentan la relación entre alumnos y profesores, lejos de la educación tradicional en la cual el alumno/a tenía un papel pasivo. La comunicación ya no es tan formal, tan directa sino mucho más abierta y naturalmente muy necesaria. Se promoverá una mayor comunicación entre profesores y estudiantes (a través de correo electrónico, chats, foros) en donde se pueden compartir ideas, resolver dudas, etc. (Fernández Fernández, 2010). Al momento de diseñar un entorno virtual es muy importante tener en cuenta algunos factores: el mundo virtual es un medio en sí mismo y la transmisión de contenidos requiere acción. Por otro lado, es sumamente importante lograr una comunicación constante entre los participantes para crear un sentido de comunidad. También es esencial realizar procesos de evaluación y refinamientos continuos. Por último, tener en cuenta que, si bien la tecnología es el vehículo para las aulas virtuales, el combustible para ese vehículo es una buena pedagogía (Henry J and Meadows J, 2008).

- **Participación en actividades de Investigación y Extensión Universitaria o Voluntariados:** la idea de que los estudiantes participen en actividades de investigación y/o extensión, aun siendo estudiantes de los primeros años, pretende acercarlos al conocimiento de las incumbencias de la carrera elegida y que sirva como disparador de la construcción de nuevos conocimientos y formas de análisis y estudio. Se propone su participación en un proyecto de extensión en curso de una asignatura de 4° año de la Licenciatura en Nutrición.

#### **EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA INNOVADORAS:**

No sólo debe evaluarse el aprendizaje por parte de los estudiantes, sino también las estrategias innovadoras de la enseñanza. La evaluación es el recurso para proporcionar información sobre

las prácticas educativas. Esa información debe ser valorada, para ayudar en la toma de decisiones de quienes intervienen en las mismas. La evaluación puede ser analizada según diferentes aspectos Según el objeto evaluado: que puede ser el aprendizaje, el sistema educativo, el currículum, la gestión central o regional, un curso, servicio, asignaturas, etc. La propia evaluación debe ser evaluada (metaevaluación). Según quién sea el evaluador, puede ser externa, interna, autoevaluación, coevaluación; según sus funciones: diagnóstica, formativa, sumativa. También pueden considerarse los momentos en que se implementa: ex-ante o sea previo a la decisión de la estrategia a implementar; durante el transcurso y ex-post, luego de realizada la implementación de la innovación (Coscarelli, 2003) (Tabla 1).

La evaluación no es sólo un momento de cierre, está inserta en los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de las distintas actividades propuestas; o bien en el transcurso de un proyecto, asignatura o gestión institucional. Cada acción emprendida en la medida que sea reflexionada es fuente de criterios y apreciaciones evaluativas (Coscarelli, 2003).

**Tabla 1**

<b>EVALUACIÓN</b>	<b>ESTRATEGIA</b>
<i>EX –ANTE</i>	DEBATE- ENCUESTA A DOCENTES A CARGO PARA DISEÑAR LA ESTRATEGIA
<i>DURANTE</i>	DEBATE- ENCUESTA A DOCENTES Y ESTUDIANTES DURANTE EL DESARROLLO DEL CURSO
<i>EX –POST</i>	DEBATE- ENCUESTA A DOCENTES DE LA ASIGNATURA Y DE CORRELATIVAS ADEMÁS DE ESTUDIANTES QUE LA HAYAN CURSADO O BIEN GRADUADOS ACERCA DE LA INNOVACIÓN IMPLEMENTADA

## **CONCLUSIONES**

Esta propuesta innovadora involucra estrategias de enseñanza que pretenden abordar los cambios que conlleva la masividad para poder lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

Se espera que estas estrategias, que incluyen la organización de los estudiantes en comunidades de aprendizaje y la participación activa en un entorno virtual que complementen las actividades presenciales, permitan a un mayor número de alumnos la comprensión de los contenidos de la asignatura. Además, se espera que todas las estrategias que se proponen también colaboren con la permanencia de los estudiantes de primer año en la Universidad al ofrecerse igualdad de oportunidades y acceso a la misma formación a todos los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Altbach, P., Reisberg, L., Rumbley, L. (2009). *"Trends in global higher education: tracking an academic revolution"*. Paris, UNESCO-World Conference on Higher Education.

Coscarelli, M.R. (2003). *"Evaluación"*. Ficha de cátedra. Revisada en la actualidad.

Coscarelli, M. R. (2017). *"Innovaciones"*. Ficha de seminario, Especialización en Docencia Universitaria–UNLP.

Davini, M.C. (2008). *"Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores"*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Santillana.

Ezcurra, A. M. (2011). *"Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y la universalización"*. Capítulo 6. Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. Colección Ensayos y experiencias. Ed. Noveduc.

Fernández Fernández, I. (2010). *"Las TICs en el ámbito educativo"*. Revista digital Eduinnova. N° 21 (ISSN 1989-1520).

Giovanoli, P.I. (2002). *"Determinantes en la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración"*. Documento de Trabajo N° 37. Departamento de Economía. Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Tesis de Maestría en Economía de la UNLP.

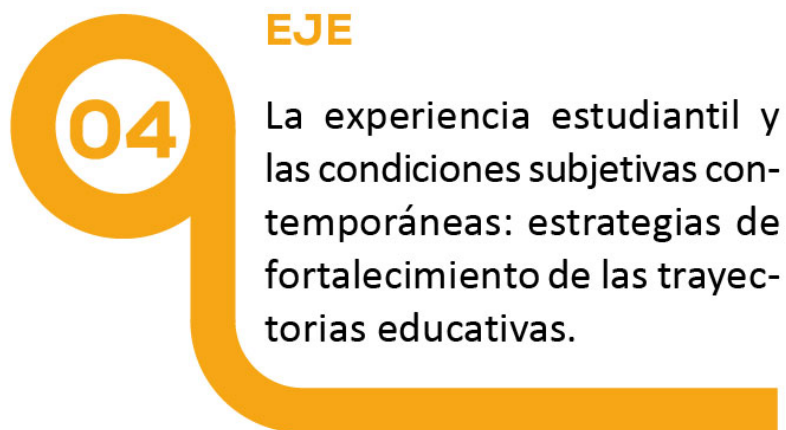
Henry, J. and Meadows, J. (2008). *"An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching"*. Canadian Journal of Learning and Technology (Vol. 34, 1).

Londoño Orozco, J. (2013). *"La virtualidad en educación superior"*. En U. d. Salle, Revista de la Universidad de La Salle. Educación Universitaria y TIC (Vol. 60, págs. 73-86). Bogotá D.C., Colombia: Universidad de La Salle.

*Rama Vitale, C. (2006). "La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización" en Revista Educación y Pedagogía Vol. XVII N°46. Medellín: Universidad de Antioquía.*

*Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012). "Innovación y cambio en las instituciones educativas". Ed. Homosapiens (ISBN978-950-808-672-3).*





**04**

**EJE**

La experiencia estudiantil y las condiciones subjetivas contemporáneas: estrategias de fortalecimiento de las trayectorias educativas.

## ESTRATEGIAS DE APOYO A LAS TRAYECTORIAS

### Estrategias para retención y permanencia estudiantil usando TICs

- ❖ **BAZÁN, PATRICIA** | pbaz@info.unlp.edu.ar
- ❖ **ROMERO, DALILA** | dalila\_r@info.unlp.edu.ar

Facultad de Informática, UNLP, Argentina.

#### RESUMEN

En las últimas décadas se ha evidenciado un cambio sustancial en la forma en que las personas se comunican, los hábitos han cambiado notablemente y las conductas sociales también se han visto afectadas por esta nueva era digital que nos atraviesa.

Los ámbitos educativos no están ajenos a estos cambios y se ven interpelados cuando se trata de analizar el impacto de las TICs (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones), en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los aspectos a considerar dentro de estas nuevas estrategias, es que el sincronismo en espacio y tiempo así como la naturaleza estrictamente presencial de los participantes en la comunicación, merece un replanteo de los mecanismos de aprendizaje tradicionales.

La educación a distancia se ve facilitada por el uso a través de la Internet generando una propuesta abierta con énfasis en la auto-construcción del saber. Sin lugar a dudas este enriquecimiento se potencia cuando el uso de la tecnología se acompaña de un cambio metodológico y da lugar a un nuevo paradigma de aprendizaje. En este sentido, es importante propender a construir mecanismos que faciliten el seguimiento de un espacio curricular en una modalidad no necesariamente presencial.

Por otra parte, se debe considerar que los estudiantes como sujetos sociales están afectados en su mayoría por las problemáticas actuales, como las del mundo del trabajo, la realidad familiar de su núcleo, entre otras.

Dentro de la Facultad de Informática surge como preocupante la relación cada vez más estrecha que existe entre el mundo del trabajo y los estudiantes, sobre todo a medida que avanzan los años de la carrera, lo cual impacta directamente sobre sus procesos académicos provocando desde un importante retraso en la carrera, hasta el abandono.

La presente propuesta plantea un mecanismo para el dictado y desarrollo de las clases que permita el seguimiento de estudiantes y docentes de forma semipresencial utilizando para lograrlo una plataforma educativa virtual. El aporte del trabajo combina el uso adecuado de recursos educativos con las estrategias de seguimiento aplicadas con el objetivo de minimizar la deserción y promover la retención de los estudiantes durante el curso.

**PALABRAS CLAVE:** E-learning, LCMS, educación semipresencial, TICs y educación.

## **INTRODUCCIÓN**

En esta sección se describen los antecedentes de nuestra asignatura y las motivaciones que originaron las mejoras en las estrategias pedagógicas que se abordaron.

### **a- ANTECEDENTES Y MOTIVACIÓN**

El trabajo presentado se motiva en dos enfoques diferentes que conllevan a una propuesta superadora de enseñanza para nuestra asignatura. Por un lado, las características estrictamente curriculares que implican la enseñanza de una asignatura tecnológica, y por otra parte el estudio del rendimiento académico de nuestros estudiantes así como el crecimiento de nuestro plantel docente.

### **Características curriculares y de contenido**

Si bien la experiencia descrita puede aplicarse a cualquier asignatura, se considera importante plantear una breve fundamentación de los contenidos estrictamente curriculares de la misma así como su ubicación dentro de la Unidad Académica y disciplinas correspondientes.

La Facultad de Informática fue creada en junio de 1999. Sus antecedentes se originan en la Carrera de Calculista Científico dentro del Departamento de Matemáticas de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente la Facultad dicta las siguientes carreras: Analista Programador Universitario, Licenciatura en Informática, Licenciatura en Sistemas y Analista en TICs

Cabe destacar como particularidades del campo de conocimiento, que en general, en las cursadas de las materias los estudiantes no se ven obligados a concurrir ni a teóricos ni a prácticos, y en muchas ocasiones el primer encuentro del estudiante con el docente se produce en el momento de evaluación.

La asignatura sobre la que desarrollamos esta experiencia es Desarrollo de Software en Sistemas Distribuidos, obligatoria de 4to año de la carrera de Licenciatura en Sistemas y optativa de 4to o 5to año de Licenciatura en Informática. La misma aporta al estudiante conocimientos específicos acerca de la construcción de soluciones informáticas donde la distribución no es solamente de los componentes de hardware, sino una filosofía para la construcción de software. Sobre esta fundamentación, los aportes específicos de la asignatura se basan en la integración de conceptos vistos previamente y en la adquisición de habilidades para resolver problemas bajo un paradigma de distribución. Como aporte adicional, se busca el entrenamiento del estudiante en prácticas específicas de formulación de ideas y presentación de las mismas, sea esto con miras a iniciar su elaboración de tesina de grado o bien como futuro profesional inserto en el mercado laboral.

Para entender de qué se trata una asignatura tecnológica, debemos hacer un poco de historia en cuanto a la arquitectura del desarrollo de aplicaciones y soluciones, debido a que el desarrollo de software ha ido evolucionando con el paso del tiempo acompañando los cambios tecnológicos y también los metodológicos. Las aplicaciones monolíticas<sup>1</sup> de los 70 resultaron engorrosas de mantener, así como difíciles de modificar y administrar. Surgió así el paradigma

de desarrollo distribuido como algo novedoso en la construcción de software; esto trajo aparejado una revolución en la industria de los sistemas de información, hasta llegar a la programación basada en Servicios Web en el 2005. Actualmente se tiende a pensar en términos de procesos de negocio, la cual se basa en la idea de que cada producto es el resultado de un conjunto de actividades realizadas para obtenerlo. La gestión de procesos incluye conceptos, métodos y técnicas para soportar el diseño, administración, configuración, representación y análisis de los procesos de negocio.

Es notorio que el dinamismo de la temática de la asignatura implica una continua actualización de contenidos, sin dejar de lado las bases conceptuales que permiten comprender mejor la tecnología. La asignatura propone formar al estudiante con un conjunto de conceptos que ayuden a comprender la evolución tecnológica y metodológica más allá de las herramientas.

Análisis del rendimiento académico y plantel docente

La asignatura es de carácter teórico práctico, es decir que se requiere de la aprobación de los trabajos prácticos que implican la asistencia a las clases, no de manera obligatoria, pero sí porque son necesarias para obtener los conocimientos.

Por las características curriculares mencionadas y la manera de abordar dichos contenidos por parte de los docentes, la aprobación de los trabajos prácticos representa un gran porcentaje de los contenidos que se consideran necesarios para certificar los conocimientos de los estudiantes.

Por esta razón, se ha analizado el rendimiento académico en cuanto a la aprobación de los trabajos prácticos y se definieron tres categorías posibles:

- 1 - Aprobados, los estudiantes que resolvieron satisfactoriamente las instancias de evaluación de trabajos prácticos propuestas,
- 2 - desaprobados, ídem anterior pero que no obtuvieron un resultado satisfactorio y
- 3 - ausentes, los estudiantes que se inscribieron y no completaron ninguna o algunas de las instancias de evaluación de trabajos prácticos propuestas.

Del análisis realizado y con el objetivo de mejorar nuestro desempeño para obtener mejores resultados, observamos que dado que la tasa de aprobación se podía considerar aceptable, era

importante dirigir nuestros esfuerzos a disminuir el número de ausentes y en ese sentido se diseñaron y aplicaron las estrategias de mejora que presentamos en este trabajo.

A su vez también el plantel docente ha evolucionado; en 2009 solo estaba compuesto por un profesor y un jefe de trabajos prácticos, en 2012 contábamos además con un ayudante diplomado y actualmente, la cátedra está compuesta por un profesor, un jefe de trabajos prácticos, cuatro ayudantes y un adscripto. Esta evolución nos permitió mejorar la calidad de nuestra propuesta de enseñanza no solo con una mejor relación docente-alumno durante las clases, sino para poder llevar a cabo todas las actividades que presentamos en este trabajo.

En este contexto, la evolución de la asignatura fue marcando un camino donde convergen dos aspectos: 1- lograr una propuesta educativa que promueva el desarrollo de habilidades por parte del estudiante como mecanismo para mejorar la retención y permanencia de en el curso y 2- aplicar y sacar provecho del entorno virtual disponible que facilita prácticas didácticas semipresenciales y que no sea utilizado como un simple elemento para publicar contenidos.

#### **b- ENTORNOS EDUCATIVOS A DISTANCIA Y USO DE TICS EN LA ASIGNATURA**

El e-learning nació como una alternativa para minimizar costos de transportación y aportar flexibilidad horaria para docentes y alumnos y pasó a transformarse en un apoyo para los procesos de enseñanza-aprendizaje que aporta a los involucrados nuevas formas de colaboración y establece nuevas estrategias para hacer frente a la gran cantidad de información con la que se cuenta.

Los LMS (Learning Management Systems) se han transformado en un producto maduro y son capaces de integrarse con otras herramientas de administración de contenido dando paso al concepto de LCMS (Learning Content Management Systems) [3].

Un LMS integra la gestión de personas, roles y grupos de usuarios, el acceso a los contenidos y las herramientas comunicativas permitiendo realizar actividades colaborativas dentro de una comunidad virtual [3].

Las herramientas basadas en e-learning pueden usarse para establecer sesiones síncronas para el dictado de cursos en línea y también como medio para realizar consultas y hacer reuniones en forma asíncrona. Combinadas con alguna herramienta de publicación tipo blog o red social,

aportan, a quien la usa, habilidades para encontrar información recurrente, establecer pautas de autoaprendizaje y obligan a la práctica de la redacción.

Las aplicaciones de e-learning que aparecen a mediados de los 90 introducen el concepto de TIC en la enseñanza [2]. Este concepto es extremadamente amplio, constituyendo un campo de investigación donde existen innumerables trabajos y proyectos. A continuación, identificamos las prácticas más frecuentes, dentro de nuestra asignatura, que aplican el concepto de TIC en la enseñanza:

- Planificación didáctica de la asignatura en unidades didácticas o lecciones desarrolladas usando un procesador de texto y presentaciones multimedia.
- Preparación de ejercicios a ser cumplimentados por los estudiantes dentro de determinados plazos y a modo de actividad fuera del aula.
- Gestión administrativa de horarios, calificaciones, encuestas y comunicaciones con los involucrados.
- Elaboración de material didáctico digital (como, por ejemplo, objetos de aprendizaje).
- Utilización de un ambiente colaborativo de intercambio entre el plantel docente y con los estudiantes.

Si bien está claro que el uso de TICs en la enseñanza implica rever algunas prácticas didácticas para poder aprovechar verdaderamente las ventajas del uso de la tecnología, no se puede negar que se impone el uso de una herramienta basada en e-learning para completar la adopción de TICs.

Como se describe en [4], la plataforma virtual Moodle [5] constituye una herramienta estratégica para e-learning y que ha tenido un enorme impacto en nuestro enfoque dado que facilita y propicia la comunicación entre docentes y estudiantes, dado que no solamente se publica material a través de ella sino que también se ofrece a los estudiantes la posibilidad de plantear consultas a los docentes, y actividades a seguir por los mismos. Además, la plataforma provee las herramientas necesarias para realizar un seguimiento de las actividades que realizan los estudiantes sobre la plataforma.

Los conceptos básicos de Moodle lo constituyen la idea de “recurso” - ítem que el docente utiliza como soporte didáctico, como un archivo, un enlace de Internet, e incluso un video o un audio - y la idea de “actividad” - elemento que el estudiante utiliza para interactuar con los docentes u otros estudiantes, como tareas, encuestas y lecciones, así como funcionalidades Web 2.0 como foros, blogs, wikis [6].

Sobre estos elementos conceptuales, se presenta en la próxima sección las estrategias puestas en práctica en la asignatura Desarrollo de Software en Sistemas Distribuidos para la utilización de TICs mediante Moodle y que alcancen los objetivos planteados en la Sección 1.1.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Como se ha presentado en la Sección a, la evolución curricular de la asignatura, así como el crecimiento del plantel docente, constituyeron disparadores que condujeron a mejorar la propuesta pedagógica, modificar las estrategias de enseñanza y propiciar el seguimiento por parte del estudiante que no puede realizar actividades presenciales en el aula de manera permanente.

En este sentido, se describen a continuación las estrategias puestas en práctica, así como su despliegue en un entorno de e-learning. Se dividen en dos grupos: 1- Respecto de los contenidos y 2 – Respecto de las actividades.

### **RESPECTO DE LOS CONTENIDOS**

**a.** Organización del material por temas. El despliegue en un entorno de e-learning permite disponer de varias alternativas para presentar el material. En nuestro caso lo presentamos organizado por temas para orientar al alumno en las áreas temáticas más importantes de los contenidos.

**b.** Recursos de apoyo a las exposiciones magistrales de profesores en el aula. El uso estricto de presentaciones a ser proyectadas como apoyo a las exposiciones son un requisito fundamental en el método planteado. Dicha presentación es construida por los docentes valiéndose del uso de notas complementarias a cada diapositiva, recursos multimedia,



lecturas recomendadas para cada tema y ubicación contextual del tema abordado dentro del programa completo de la asignatura.

**c.** Lecturas adicionales de artículos y publicaciones científicas vinculadas a cada tema para fomentar la lectura crítica y adquirir habilidades en la elaboración de este tipo de material

**d.** Participación de actores externos al ámbito universitario. Es una práctica habitual invitar a profesionales informáticos que se desempeñan en la industria (muchos de ellos graduados de nuestra facultad) para que presenten las soluciones reales a los problemas abordados en la asignatura.

### **RESPECTO DE LAS ACTIVIDADES**

**a.** Micro actividades vinculadas a los temas desarrollados tanto en las clases teóricas como prácticas. Son implementadas como cuestionarios en línea y se plantean como actividad adicional que implica para el estudiante, la necesidad de tomar contacto con el tema desarrollado en una determinada semana, aunque no haya podido asistir a las clases presenciales.

**b.** Entregas por la plataforma de e-learning como mecanismo para fomentar la escritura y la presentación de ideas.

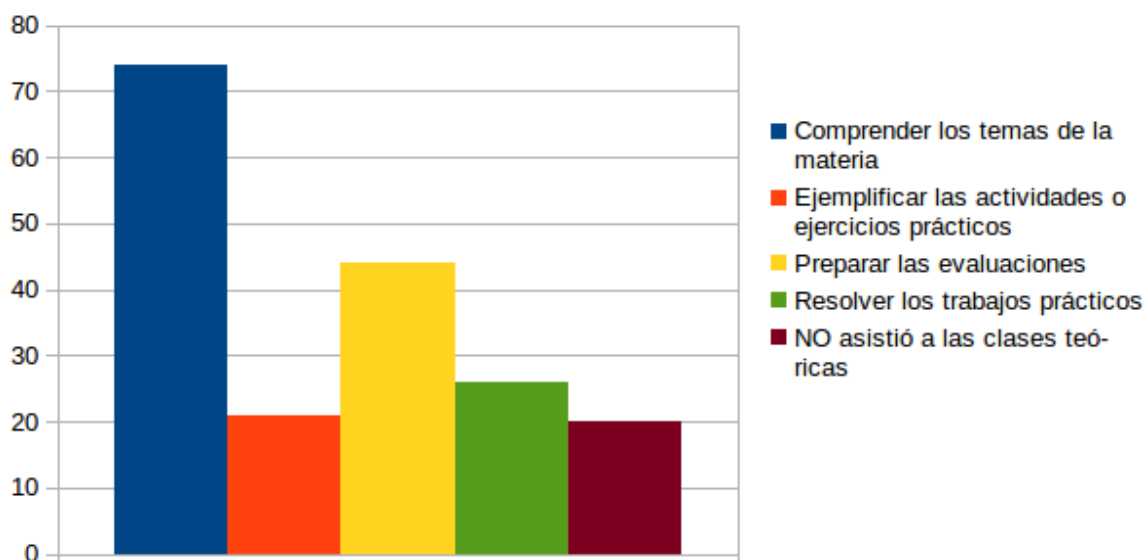
**c.** Uso de foros tanto entre los docentes como abiertos a los estudiantes como mecanismo de discusión de actividades.

**d.** Formulación de encuestas de autoevaluación de la actividad docente (inicial y final). Entre las preguntas que formulamos en las encuestas, las que resultan más representativas en el marco de esta propuesta son las que opinan acerca de los contenidos y acerca de la evaluación, tal como se muestra en las Ilustraciones 1 y 2. A su vez, en la Tabla 1, se detallan las principales propuestas de los encuestados y la posibilidad de concreción.

**Tabla 1. Propuestas de los Encuestados**

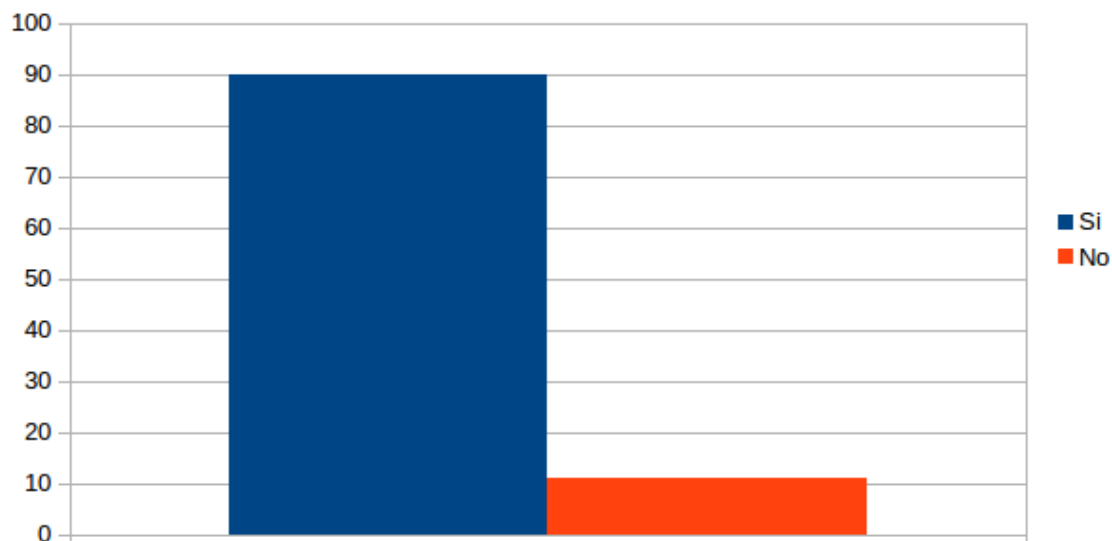
Propuesta del Encuestado	Posibilidad de Concreción
Mejorar las preguntas de cuestionarios on-line	Al ser cuestionarios con preguntas categorizadas, es muy posible que se produzcan errores de interpretación y resulte engorroso encontrar la categoría adecuada. Se trabaja cada año en su mejora.
Foros por grupo según el ayudante asignado	La herramienta Moodle permite dar respuesta a esta propuesta. Se evaluará la pertinencia, sin perder la ventaja de contar con un foro general donde todos participen y compartan conocimiento y dudas.
Mejorar la relación numérica grupo- ayudante.	Este aspecto se ve mitigado por la propuesta de formación de foros por grupo.
Contar con alternativas para resolver los trabajos prácticos sin conformar un grupo.	Esta modalidad está orientada a propender la suma de habilidades y también para mejorar la relación numérica docente-alumno. Con el uso de un entorno virtual es posible pensar estrategias a futuro para mejorar este aspecto.

**Los contenidos vistos en las clases teóricas, te ayudaron a:**



**Ilustración 1 – Acerca de los contenidos**

¿Durante las clases aprendiste a resolver los problemas que fueron evaluados?



*Ilustración 2 – Acerca de la Evaluación*

## PRÓXIMAS INNOVACIONES O TRABAJOS FUTUROS

Las mejoras en los resultados y también el avance en cuanto se refiere al uso de TICs en la educación, nos llevan a plantearnos nuevos desafíos hacia adelante.

Entre las próximas innovaciones que planeamos abordar se encuentran:

### Uso de Objetos de Aprendizaje

Un Objeto Aprendizaje (OA) es un objeto digital educativo que desde el punto de vista pedagógico se caracteriza por orientarse a un objetivo específico de aprendizaje y presenta mínimamente una serie de contenidos que abordan la temática relacionada con el objeto, al menos una actividad para que el alumno desarrolle en base a dicha temática y una autoevaluación para medir de alguna manera, la comprensión de la temática tratada por el objeto por parte del estudiante.

Nuestra propuesta es elegir un tema específico de nuestra asignatura y elaborar una explicación mediante un OA. Un ejemplo podría ser construir una explicación acerca de cómo diseñar la solución a un problema con enfoque de procesos de negocio utilizando notación BPMN.

### **Uso del recurso de videoconferencia para algunas actividades (BigBlueButton)**

BigBlueButton es un elemento tecnológico de software que permite compartir en tiempo real audio, video, diapositivas, chat y pantalla entre los estudiantes y los profesores o responsables de un curso on-line.

Facilita la participación de los estudiantes y la grabación de sus clases significa que puede ponerlos a disposición para una revisión posterior.

Cuenta con una pizarra en vivo donde las anotaciones se muestran automáticamente a los alumnos en tiempo real. Los presentadores también tienen la capacidad de acercar, resaltar, dibujar y escribir presentaciones haciendo que sus puntos sean más claros para los estudiantes remotos.

Este recurso se encuentra integrado en la plataforma de e-learning Moodle y se está evaluando su utilización para ciertas actividades del curso donde se requiera asegurar la presencia sincrónica de todos los estudiantes y a su vez sea de útil contar con una versión grabada de tal actividad.

### **Herramienta de social media para generar comunidad**

El social media se define como software que utiliza tres conceptos: 1- producción social: la solución a los problemas surge de la experiencia de las personas y su comunidad, 2 - lazos débiles, que otorga poder a las personas que están alrededor e influyen en nuestras decisiones, y 3 - decisiones colectivas, permiten descorrelacionar errores por superposición en un gran número de juicios independientes. El software social combina los conceptos de producción social y los lazos débiles y las redes sociales establecen lazos débiles y permiten tomar decisiones colectivas.

En este sentido, nos parece importante utilizar social media para promover la generación de una comunidad donde se puedan compartir experiencias y tomar decisiones colectivas, pero con la presencia de un equipo moderador.

Esta idea conlleva contar con herramientas de social media moderadas y que permitan que toda la comunidad estudiantil pueda participar de este espacio aun después de haber asistido al curso.

## **CONCLUSIONES**

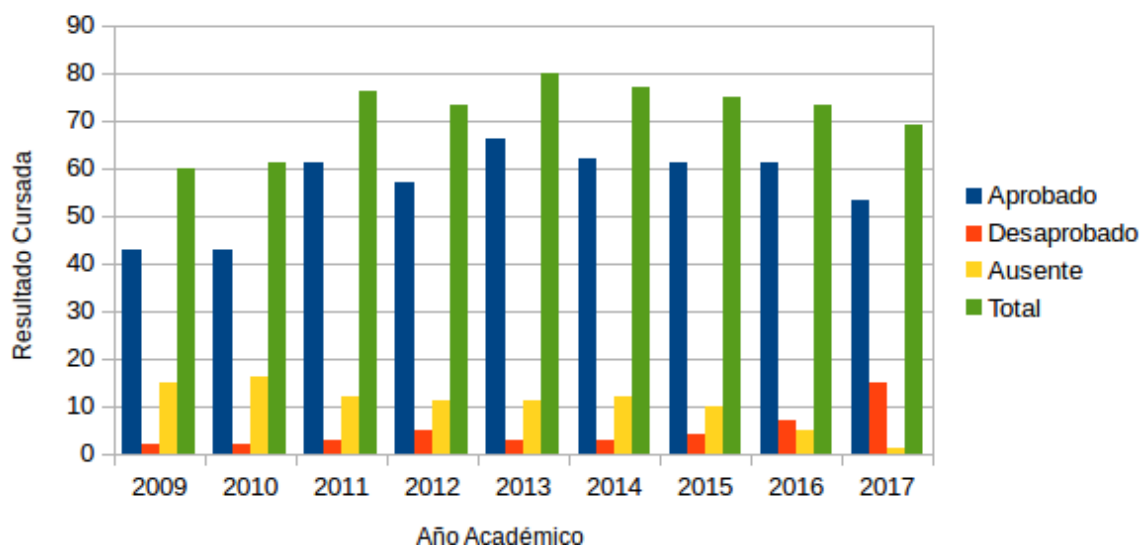
El trabajo realizado durante todos los años como docente y en particular, en la asignatura donde aplicamos esta experiencia, nos permite hacer un análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados.

En términos cuantitativos, podemos observar del seguimiento estadístico realizado en los últimos 9 años, que el objetivo de disminuir la cantidad de alumnos ausentes se ve reflejado en los gráficos siguientes: Progresión de la Cursada y Alumnos Ausentes.

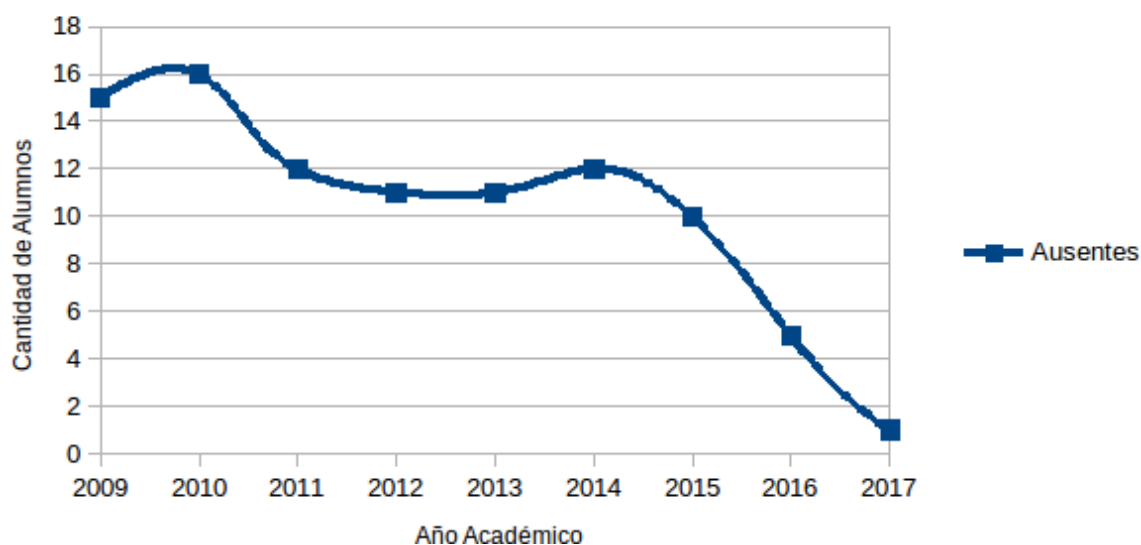
En términos cualitativo no vamos a hacer un análisis estricto respecto de las notas obtenidas por los estudiantes ni por la variación en la tasa de aprobación, sino que nos centramos en las mejoras producidas en términos de:

- 1- Contenidos y explicaciones de temas utilizando tecnologías,
- 2- elaboración de trabajos prácticos innovadores y que permitan un instrumento de entrega virtual,
- 3- mecanismos de evaluación online con el resultado inmediato para el alumno,
- 4- producción de un libro de cátedra [8] en colaboración con asignaturas afines y disponible de manera online y abierta.

Progresión de cursada



Evolución de Ausentes



Consideramos que la experiencia ha sido altamente positiva y nos encontramos en una etapa lo suficientemente sólida y establecida en el uso de TICs en la enseñanza como para dar nuevos pasos de mejora para lograr un seguimiento más cercano por parte de nuestros estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Anderson, P. (2007). "What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education". *"JISC Technology and Standards Watch, Web 2.0"*. February 2007.

Bazán, P. y Rodríguez, M. B. (2006). "Entornos educativos no presenciales en ámbitos académicos". *5ta Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática. CISCI 2006. Orlando, Florida*.

Bazán, P., Molinari, L., Fernández, A., del Rio, N., Pérez, J.P., Banchoff, M. (2017). "Aplicaciones, servicios y procesos distribuidos. Una visión para la construcción de software". [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62354/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62354/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)

Beltrán, R. y Gómez, M. (2005). "La transformación tecnológica en los entornos de aprendizaje", <http://pulsar.ehu.es>.

Díaz, F., Osorio, M., & Amadeo, A. (2008, November). "Evolution of the use of Moodle in Argentina, adding Web2.0 features". In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 746-751). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Keller, B., Schmidt, R., Möhring, M., Härting, R. C., & Zimmermann, A. (2015, August). "Social - data driven sales processes in local clothing retail stores". In *International Conference on Business Process Management* (pp. 305-315). Springer, Cham.

Moreira, M. (2008). "La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales". *Investigación en la escuela*, ISSN 0213-7771, ISSN-e 2443-9991, Nº 64, 2008 (Ejemplar dedicado a: Internet y la investigación escolar), págs. 5 -18.

"Herramienta de Gestión de Aprendizaje" Moodle. <https://moodle.org/?lang=es>

---

<sup>206</sup> Son aquellas en las que el software se estructura en grupos funcionales muy acoplados, involucrando los aspectos referidos a la presentación, procesamiento y almacenamiento de la información. Son aplicaciones cuya escalabilidad es compleja.

## Las trayectorias educativas revisitadas. Experiencias de profesionalización e investigación en el grado en las narrativas de graduados recientes

❖ **SOUZA, MARÍA SILVINA** | mariasilvinasouza@gmail.com

❖ **PALAZZOLO, FERNANDO** | feralazzolo@gmail.com

❖ **DÍAZ LEDESMA, LUCAS** | lucasdiazledesma@gmail.com

❖ **GIORDANO, CARLOS** | cjgior@gmail.com

❖ **ALLEGRETTI, SILVINA** | silvinallegretti@gmail.com

**Instituto de Investigaciones en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.**

### **RESUMEN**

Este trabajo reflexiona sobre las narrativas de graduados/as universitarios/as respecto de sus procesos de realización de trabajos finales de grado (TIF), entendiéndolos como instancias que permiten configurar sus trayectorias educativas en la conformación del ejercicio de profesionalización. Los capitales simbólicos y culturales tensionan y constituyen los itinerarios singulares respecto de los procesos educativos de graduados/as impredecibles, diferenciales y singulares, ya sean como profesionales del campo o investigadores sociales.

Respecto de la metodología, se partió de una perspectiva cualitativa y selección de casos a través de la investigación biográfica y narrativa, cuyo norte de intelección es el relato de la experiencia del/a sujeto/a en clave temporal, donde el pasado no se retoma como recuerdo de una verdad histórica, sino como una escena biográfica que permite comprender el presente y orientar el futuro.



La inscripción conceptual se sitúa en el campo de la comunicación social en América Latina en articulación con el campo pedagógico, dejando como resultado intersecciones temáticas particulares.

**PALABRAS CLAVE:** Graduados universitarios; trayectorias educativas; capitales simbólico-culturales; estrategias de egreso; aprendizajes significativos.

## INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se presenta como una oportunidad para desarrollar algunos de los resultados alcanzados en el proyecto de investigación “Narrativas biográficas en torno a las experiencias y trayectorias educativas de graduados y graduadas de la Licenciatura en Comunicación social de la Universidad Nacional de La Plata sobre los vínculos que las tesis propician en la transferencia de conocimientos” en el cual se propuso relevar, describir y analizar las experiencias de transferencia y las diferentes percepciones que tienen sobre ellas los y las jóvenes que se han graduado, en tanto investigadores/productores de conocimiento, en el marco de la realización de sus trabajos finales de grado, con el fin de articular posibles líneas de acción que colaboren con las políticas académicas de la UNLP en el diagnóstico y abordaje de las dificultades del egreso.

En 2012, desde la dirección de Estrategias de Inclusión y Retención de esta universidad, que depende de la Secretaría Académica, se realizó un relevamiento donde se estimó que de todos los obstáculos con los que manifiestan encontrarse los estudiantes (que tienen entre 26 y 30 años) que no se recibieron, la tesis de grado ocupa el primer lugar.

Con esta investigación pretendemos aportar al diagnóstico educativo de la UNLP para comprender de qué maneras las y los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social otorgan dimensión a sus trayectorias educativas, de qué modo se articulan las expectativas iniciales con el trayecto formativo; qué situaciones educativas constituyen hitos en el relato de las experiencias vividas; cómo se configuran las narrativas acerca de los obstáculos y los modos de resolverlos; de qué forma la proyección del trabajo final de carrera configura un escenario de desarrollo posible y cómo se articula con la trayectoria académica narrada.

En esta ocasión, el objetivo principal de esta reflexión es indagar en las narrativas de graduados/as respecto a sus procesos de realización de Tesis<sup>207</sup> como instancias de habilitación de procesos de transferencia y vínculos comunicacionales, para profundizar en los modos y las condiciones (factores organizacionales, trayectorias educativas, motivaciones, atributos individuales) en que esas experiencias logran cristalizarse como aprendizajes significativos para los/as actores involucrados/as en el proceso.

## DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### Algunas pistas conceptuales para encauzar el análisis de casos

El panorama descrito indica que es necesario repensar las trayectorias de los/as estudiantes, lo cual significa ubicarse en el espacio social y visualizar las posiciones y disposiciones subjetivas que van ocupando los sujetos (Dávila y Ghiardo: 2005). Esos cambios son los que impulsan a los jóvenes a desplazarse por las diferentes posiciones del espacio social.

Las trayectorias sociales definen el volumen y la estructura de los capitales<sup>208</sup> con que cuenta cada persona, y prestar atención a los cambios que suceden en los distintos campos en los que participa. Al momento de nacer la familia aparece como un factor de relevancia, ya que de ella depende el “patrimonio” que “se recibirá” como capital heredado, determinante en las decisiones que los/as sujetos/as toman respecto de su recorrido formativo. Usando como metáfora la idea del “juego”, la posición de origen dispone las cartas para jugar, incide en el lugar y la “fuerza” con que parte una trayectoria, y marca varios caminos posibles de ser recorridos (Dávila, Ghiardo y Medrano: 2005; 80). Es un “campo de los posibles” Bourdieu (1988) a partir del cual un sujeto recibe un volumen determinado de “capital heredado” que posibilita un “haz de trayectorias” más o menos probables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes (1988b; 108). Esto lo interpretamos en un sentido que no le quita margen de acción al sujeto. La tarea de intentar comprender las vidas de los sujetos es posible si comprendemos las trayectorias como una “serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento” están sometidas a continuas e “incesantes transformaciones” (Bourdieu y Passeron: 1977; 82).

La trayectoria educativa será entendida entonces como una etapa de la vida de los/as sujetos/as, y no en el sentido romántico del aprendizaje constante, de la experiencia de existir aprehendiendo de la vida (Garrido: 2012). Toda experiencia de educación formal será constitutiva de una trayectoria educativa, aunque pondremos el foco en la educación universitaria y su paso por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP).

### **El abordaje metodológico y la selección de casos**

Para el estudio<sup>209</sup>, se pensó en una estrategia metodológica cualitativa con el fin de abordar los procesos, contextos y significados en la problemática planteada. En particular, elegimos el estudio de casos a través de la investigación biográfica y narrativa.

La narración biográfica, en sintonía con Vargas Barrante (2010) implica un relato de la experiencia dotado de una “perspectiva temporal”, donde el pasado se desdibuja como recuerdo de verdades históricas para rearmarse como una plataforma biográfica de carácter causal que justifica la acción presente y donde el futuro se afirma como el horizonte posible, previsible y deseable. Esta narración de la experiencia se nutre de referencias al propio desarrollo que ofrecen una perspectiva global del aprendizaje de la profesión donde todas las facetas de la vida de los/as actores se encuentran aludidas de una manera integrada en su relato. Existe además un escenario común donde se superponen los distintos marcos organizativos o planos de referencia de los diversos niveles de desarrollo de las vinculaciones y actividades de transferencia de conocimiento que planteamos indagar. A través de la narración, el actor da cuenta de la contribución de los diferentes espacios de decisión y su concreción en experiencias de transferencia singulares.

La selección de los casos es subjetiva y no aleatoria. Si bien los estudios de caso no pueden utilizarse para alcanzar patrones generales, los resultados y la interpretación pueden ser suficientes o muy significativos para generar ideas y opciones para diferentes escenarios referidos a la toma de decisiones y el diseño de estrategias que promuevan la inserción plena de las y los estudiantes de la FPyCS-UNLP en los procesos de producción de conocimiento propios de los últimos años de estudio.

Como la estrategia metodológica elegida para el estudio de casos es múltiple (más de tres casos) y de diseño de sistemas similares (se basan en la confianza de que los sistemas son tan similares como posibles con respecto a hechos), consideramos que favorecerá el proceso de comparación, el registro de las diferencias o el contraste de las situaciones estudiadas.

Además, sostenemos que es fundamental recrear y comprender cuáles son los contextos de estas experiencias seleccionadas para el desarrollo del proyecto, y poner en relieve que coexisten diferentes modos de transferencia, vínculos comunicacionales y horizontes de expectativas laborales en el campo de la comunicación y el periodismo, y que muchas veces el proceso de tesis habilita un aprendizaje significativo, y con él diversos modos de repensar la profesión, e interpelan a los graduados y graduadas en su desarrollo futuro y su forma de insertarse en el mundo del trabajo.

### **El análisis de las trayectorias educativas**

Karen<sup>210</sup> llevó a cabo una tesis de investigación que se propuso problematizar el lugar que ocupan clubes sociales en diferentes comunidades, al comprenderlos como escenarios de producción de memoria y tradición en barrios, como símbolos del pasado de gran preponderancia en el tejido colectivo. Entre la docencia y la investigación, ella pudo continuar su trayectoria como docente e investigadora de la FPyCS-UNLP. Su tesis habilitó a que obtuviera una beca C.I.C.<sup>211</sup> y más tarde que pudiera ser becaria de investigación por la UNLP con lugar de trabajo en el Laboratorio de Investigación de Lazos Socio-Urbano (FPyCS-UNLP). Karen es Doctora en Comunicación (FPyCS-UNLP) y se desarrolla como profesora en Comunicación Social (UNLP) y es Jefa de Trabajos Prácticos ordinaria en una cátedra de la Tecnicatura Superior en Periodismo Deportivo de la FPyCS-UNLP. Investiga en torno a la construcción de lazos sociales en organizaciones de autoconvocados/as.

La trayectoria educativa de la joven estuvo marcada por la exigencia de su padre, quien le pedía permanentemente que estudie y se esfuerce. Ella fue la primera universitaria en la familia, y en su relato aparecen imágenes de su juventud que remiten a una experiencia vinculada con la comunicación, donde participó de un programa televisivo zonal como parte de un proyecto escolar; la militancia de su padre, que la relacionó con la política y la

comunicación desde temprana edad; y la idea inicial de entender la comunicación como la tarea de “trabajar en la televisión”, que al ingresar a la carrera se amplió con otras opciones dentro del campo. Su trayectoria personal y educativa en Tornquist, al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, continuó en la ciudad de La Plata, a donde llegó para estudiar en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de UNLP. La experiencia de vivir en un centro de estudiantes y estudiar en la una universidad pública con pocos recursos económicos le habilitó una socialización importante y una capacidad de gestión en asuntos cotidianos. Su curiosidad profesional la llevó a coordinar procesos educativos en una de las cátedras en las que había cursado, y con el correr del tiempo, y distintos intercambios con docentes de la carrera, al comenzar con la realización de la tesis, se empezó a interesar por la investigación, aunque de un modo más experimental.

*“Con la investigación me costó más darme cuenta, con la docencia no. A la docencia siempre la tuve un poco más presente, siempre me gustó explicar y cuando estaba en la secundaria “ayudaba” (...) a mis primos y cercanos de ellos que eran más chicos con materias como inglés, lengua, geografía y sabía que me gustaba enseñar (...) lo de la investigación lo descubrí después y con la beca de la CIC” (Karen, comunicación personal, 13 de noviembre 2015).*

Su recorrido en docencia, estuvo marcado por prácticas de formación con diferentes grados de formalización (Sirvent et.al., 2006) como acompañar a sus parientes con las actividades escolares. La investigación en ella la propició su tesis y el otorgamiento de la beca por parte de un organismo estatal de ciencia y tecnología.

Por otro lado, es de destacar que su trayectoria con la comunicación se caracterizó por su concepción del trabajo colectivo, es decir, pensar a la docencia y sobre todo a la investigación, como un espacio para sociabilizar con otros/as, y no como una tarea individualizada. Su definición por la investigación estuvo permeada por la construcción del tema a desarrollar en su tesis, a partir de lo cual se vinculó con una docente y con un proyecto de investigación, donde colocó su deseo por lo colectivo, y se sintió “contenida” en un grupo, desde donde pudo discutir el “para qué” de la investigación.

*“El estar en una cátedra, en un grupo de investigación, ayuda porque se trata de espacios de compañía y contención que después te aportan mucho para lo que se necesita saber y aprender como becario – desde cómo armar un informe hasta cómo escribir una carta e incluso cómo posicionarse institucionalmente, saber qué repercusión puede tener una decisión u otra -; me parece que eso me ayudó mucho a mí en el proceso de tesis”* (Karen, comunicación personal, 13 de noviembre 2015).

Para ella, haber formado parte de una cátedra y un grupo de investigación fue muy significativo respecto de la realización de su tesis, pero también para su futuro en la investigación. Y la obtención de su primera beca, con financiación estatal, significó en ella una forma de saldar con esa duda reiterada acerca del interés social de su investigación, ya que interpretó esa “aceptación” del Estado como una forma de resistir y permanecer porque había “una vuelta” que le decía que ella tenía aptitudes para esa profesión.

La trayectoria educativa de Beatriz está marcada, en parte, en continuar con un legado familiar, entendiéndolo como pieza determinante de un capital cultural. Su padre y su madre transitaron por una universidad pública, son profesionales y tienen un empleo relacionado a su formación de grado.

*“Y, esto que te digo también: tenía padres universitarios que habían egresado de la universidad pública -eso sí fue una continuidad con respecto a mis padres-. Sí, estudiar claramente, aparte siempre me gustó saber, leer (...) claramente no iba a dedicarme a un oficio sin estudiar, era como sí o sí ¡ni me lo cuestionaba!, era un hecho”* (Beatriz, comunicación personal, 20 de noviembre de 2015).

Para Bourdieu (1988) la trayectoria comporta un elemento de orientación en las disposiciones de las personas (para explicar las prácticas y su correlación con el origen social), combinando por ejemplo el efecto de la inculcación, ejercido directamente por la familia o por las condiciones de existencia originales. Como en este caso analizado, no pocas veces las trayectorias educativas se configuran en relación a las condiciones de posibilidad del espacio

social y a los hábitos formativos que las habilitan respecto de lo viable, legítimo y cognoscible. Continuar con un estudio universitario para la familia de la entrevistada (y ella misma) es un trayecto esperable en el proyecto social si entendemos que la trayectoria son modos de ubicación y posición en el espacio social en la disputa del capital.

Por otro lado, a partir de su tesis comenzó a vincularse con temáticas de género. Ella transitó su educación secundaria en un colegio privado y católico de la ciudad de La Plata y entiende que su malestar respecto del hábito institucional heteropatriarcal fue el motor de cuestionamiento que después fue utilizado como una inquietud que le permitió adentrarse en temáticas del campo de los estudios de género y feministas.

*“Fui a un colegio católico (...) y algunas vivencias en algunas cuestiones ahí en mi tránsito por mi formación primaria y secundaria que creo tuvo que ver en las decisiones políticas y académicas (...) yo me dedico, y me he dedicado desde mi tesis de grado en adelante, a analizar cuestiones de género que siempre fueron temáticas que me interpelaron”* (Beatriz, comunicación personal, 20 de noviembre de 2015)

Su tesis versó sobre movimientos feministas en redes sociales, respecto de los usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y de la comunicación por parte de estos colectivos. Luego, cuando la defendió conoció a quien después sería la directora de su beca CIC. Frente a nuestra pregunta en torno al interés en el campo de los estudios de género y feminismo, respondió:

*“Las cuestiones de género siempre estuvieron en casa. Primero de cuestionarme los roles tradicionales que se reproducían desde mis abuelos hasta mis padres y también haciéndome preguntas sobre eso, algunas situaciones de inequidad de poder - en términos de estos roles- que yo ya veía y ya sentía y me cuestionaba. Creo que el primer impacto es la casa, justamente es la cuna de todo lo que después uno puede llegar a problematizarse en el mundo social”* (Beatriz, comunicación personal, 20 de noviembre de 2015)

Y actualmente es becaria de la UNLP y continúa trabajando el discurso de la información en relación a las violencias de género y su expresión máxima: el femicidio.

Fue el tránsito por el colegio secundario católico y privado lo que en algún modo la llevó a cuestionarse ciertos mandatos culturales una vez adentrada en los clivajes formativos de la universidad, donde luego gracias a su tesis, una beca y su articulación con espacios de estudios específicos, pudo darle forma a esas críticas respecto del entramado cultural y las desigualdades de género, campo en el que actualmente lleva a cabo su tesis doctoral en el marco de una beca de la UNLP. En este caso, los itinerarios de su trayectoria no son previsibles, al contrario, son impugnables, incluso fortuitos en tanto fue tramando su camino a tientas, habilitándose espacios para obtener becas, autoformarse en campos de saber no desarrollados en esa casa de estudios (temáticas de género), pero con certezas donde transitar la universidad, era un universo de expectativas esperable en marcos de intelección familiar.

### **El análisis del camino hacia la profesionalización**

En el proyecto también se buscó abordar aquellos casos donde el perfil del/a graduado/a esté vinculado al ejercicio de la profesión, cuya plataforma en cierto modo, fuera la tesis de grado, ya sea para ejercer directamente en el contexto de un empleo (o requisito directo del mismo), como también para constituir un escenario que habilite las condiciones de posibilidad de un trabajo rentado o proyecto personal en clave de trayectoria formativa.

En este marco, entrevistamos a Adrián, graduado de la Licenciatura, con orientación en planificación comunicacional:

*“La figura de Martí<sup>212</sup> fue muy importante para mí (...) yo aprovecho y le pido que me dirija la tesis (...) acepta y en ese intercambio con él, yo aprendí mucho sobre cómo es el mundo de la comunicación en las organizaciones en general (...) Iba a hacer un manual metódico de pasos estructurados para poner en marcha un área de comunicación y terminó siendo un libro que pretendía motivar o convencer a la persona de poner en marcha el área de comunicación (...) yo en ese momento trabajaba en una empresa de seguros y la intención era hacerles entender a las empresas por qué era importante comunicar a la gente, poner a la gente primero antes que al cliente que, en sentido último, vos vas a tener clientes primero si tu gente trata bien al cliente –esa es la importancia de la gestión-, que tiene que ver con esto que te estoy contando;*



*por eso me gusta la gestión de los grupos, la motivación con el trabajo, el sentido de pertenencia”* (Adrián; comunicación personal, 8 de septiembre de 2016)

Lo que debe remarcar es que la tesis fue dirigida por el docente quien después lo convoca para trabajar como ayudante en su cátedra y también profesionalmente en la consultora de comunicación que él dirigía. La tesis acá fue un puente en dos claves: en primera medida por el nexo con su formador, un proceso pedagógico que posibilitó el desarrollo de prácticas pre-profesionales en el campo de la comunicación en organizaciones, y por otro lado, la habilitación de una entrada al mundo de la planificación comunicacional, porque en su actual trabajo puede llevar adelante lo aprendido y lo planificado. En este contexto, añade:

*“Y te voy a ser sincero ¡no sabía cómo hacer!, hoy tal vez alguna noción de cómo se hace tengo por la experiencia en la consultora y porque estoy trabajando de eso, pero en ese momento no tenía las herramientas reales de cómo concretarlo”* (Adrián; comunicación personal, 8 de septiembre de 2016),

Cuando se le preguntó si vislumbraba la realización de su tesis como una posibilidad de ingreso al desarrollo del campo profesional-laboral, respondía:

*“Sí, siempre estuve muy vinculado a la parte laboral o la inserción profesional en el campo de lo privado, desde los primeros años de la carrera (...) paradójicamente hoy me estoy dedicando a hacer lo que yo proponía en esa tesis en un momento en donde no tenía mucha idea (...) y hoy lo estoy haciendo porque me convocaron exactamente para eso: ‘mirá, acá no hay gestión de la comunicación interna, necesito que la pongas en marcha’ que es lo que yo traté de impulsar ahí (...) medio caprichoso, yo quería hacer la consultora y la tenía que tener. Entonces la expectativa siempre fue poder dedicarme a la gestión de la comunicación”* (Adrián; comunicación personal, 8 de septiembre de 2016).

Como ya lo mencionamos, una vez aprobada su tesis, tuvo la experiencia de formar una consultora de comunicación donde hicieron algunos trabajos puntuales y cuya duración fue

extensa. Luego trabajó tres años en la consultora de su director de tesis, para después reiniciar porque sentía que había cumplido un ciclo, y trabajar en la conformación del área de comunicación de su actual empleo.

Otro caso similar es el de Mariela, quien delineó su tesis con la producción de un libro acerca de huertas familiares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por medio del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA). La joven, quien trabaja actualmente en el sector de Prensa del Departamento de Comunicación del INTA, es la primera universitaria de su familia, es oriunda de Chivilcoy, Provincia de Buenos Aires, y relató que siempre estuvo interesada en las huertas, las frutas y las verduras.

Su trayectoria educativa se desarrolló en su ciudad de origen, y allí mismo accedió a una extensión de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, en la orientación Periodismo, en la que cursó dos años, pero más tarde decidió trasladarse a la ciudad de La Plata para abocarse a la orientación de Planificación. Su impronta la llevó a relacionarse con algunos docentes “más pragmáticos” que, al igual que ella, tenían interés por las producciones, como modalidad de tesis. Uno de esos docentes, sería después su director de tesis, y más tarde, se encontrarían en una búsqueda laboral por la cual ella accedería a su posición actual en el trabajo citado.

Mariela remarcó que la tarea de los productores agropecuarios siempre le llamó la atención. De hecho, su papá es transportista de granos, y gran parte de su interés por la temática tuvo que ver con esa profesión. Ese tema, sumado a la experiencia de un vecino agricultor en su infancia, cristalizaron un interés por la autogestión de huertas, que derivaría en su tesis de producción final.

El proceso de tesis apareció en el relato de Mariela como un momento donde se activó una búsqueda particular de información y datos vinculados con la temática, pero también como una instancia de proyección laboral.

*“Lo primero que me dijo mi director fue: ‘para mí la tesis no es el fin de una carrera sino la carta de presentación para lo que viene’. Ese fue el primer mensaje que me dijo en cuanto a la definición de qué era la tesis. Así que tomé esa certeza y le puse muchas más ganas... Fue todo un año de idas y vueltas con autores, metida en un berenjenal que no sabía ni a dónde iba a ir*

*pero bueno, ya había dado el compromiso así que le iba a dar para adelante” (Mariela; comunicación personal, 2 de septiembre de 2016)*

La adscripción de la joven a la instancia laboral que podría generar la tesis sirvió de motor vehiculizador del proceso de realización del trabajo final de la carrera, pero también del horizonte de expectativas laborales de la joven. En este sentido, su director parece haber tenido una incidencia en la orientación del sentido que la estudiante le dio a su tesis. Ella sentía que su producto, el libro para la autogestión de huertas, debía “llegarle a la gente” (ser el resultado de estrategias y mediaciones comunicacionales óptimas y reflexivas) y luego de su realización, salió publicado por el INTA, lugar en el que comenzó a trabajar a mitad del proceso de tesis, y tuvo prensa en medios nacionales (La Nación) y locales de Chivilcoy, su ciudad natal.

*“La Nación suele abocarse a esos temas, los saca mucho así que la guía terminó en la editorial. Ya después, a partir de algunos contenidos de la guía, fuimos sacando notas chiquitas en “INTA Informa”. Esto otro en mis manos (muestra un ejemplar) es el Diario de Chivilcoy, y este es un suplemento extra que se adjuntan a los diarios que no hacen toda la producción, y salió una nota de INTA que habíamos sacado por medio de “INTA informa” y me la guardé porque digo: “Bueno, por lo menos llegó a donde yo quería que llegara”. Pero bueno, el INTA tiene una librería itinerante, o sea que va a los eventos y este es uno de los libros se ve que de los más vendidos así que una vez hubo un hombre que lo quiso autografiado y yo con una vergüenza (risas), ¡no me ponga en ese lugar!” (Mariela; comunicación personal, 2 de septiembre de 2016).*

Entre las diferentes instancias de preparación de la tesis de producción, Mariela indicó que le fue muy difícil, pero a la vez de gran experiencia, seleccionar el equipo de trabajo que intervino en la realización del libro dentro del INTA. Relató el ejemplo de una diseñadora que no cumplía con las expectativas editoriales, y a quien tuvieron que cambiar, siendo una instancia de “dolor personal” pero “pragmática en lo laboral”.

Su paso por la facultad y la realización de la tesis, en la modalidad de producción, habilitaron una agencia propia en la gestión y desarrollo de un proyecto, que determinó en un producto concreto, pero que, por sobre todo, la preparó en la capacidad de socialización laboral, quien en

su paso por la universidad destacó una actitud individualizada frente a las cursadas, pero que en este caso permitió un acceso al campo laboral con vínculo a la temática de interés de la joven.

## CONCLUSIONES

*La breve presentación de estos casos, como ejemplos representativos de los otros que forman parte de nuestro trabajo de investigación, posibilita visualizar que las citadas trayectorias educativas, en tanto etapas de las vidas de estos graduados o caminos posibles de ser recorridos (Dávila, Ghiardo y Medrano: 2005), y lejos del sentido romántico del aprendizaje constante, significaron una experiencia de existir aprehendiendo de la vida (Garrido, 2012) que caló hondo en las prácticas como comunicadores, y más allá de la experiencia áulica, como mujeres y hombres, investigadores, docentes.*

Los recorridos singulares se conformaron de acuerdo a las diferentes elecciones que los/as estudiantes fueron tomando a lo largo de la realización de sus tesis, como así también en función de los contornos de posibilidad que esos procesos complejos fueron habilitando, ya sea para el ejercicio de la profesión del/a comunicador (periodista o planificador/a) o en un perfil a allanar como el de la investigación social en comunicación.

En este sentido, es posible identificar, por ejemplo, que Karen se interesó por la docencia y la investigación, y profundizó sus saberes en los temas que previamente habían sido estudiados para la realización de la tesis. En relación a los procesos de transferencia, también produjo distintos conocimientos desde el seno de la investigación social que posteriormente abonaron a problemáticas sociales tratadas por la tesista. Su interés por los lazos sociales perduró en el tiempo, posterior a la tesis, y habilitó una experticia que le permitió doctorarse y luego generar nuevas investigaciones en relación a la construcción de lazos sociales en organizaciones de autoconvocados desde su participación en el Laboratorio de Investigación de Lazos Socio-Urbanos.

En los casos de Mariela, Adrián y Karen, hay experiencias de socialización concreta con el cuerpo docente de la facultad, que habilitó una salida laboral. Este vínculo fue definido a partir del proceso de realización de la tesis, y posibilitó una capacidad de agencia laboral que se concretó en el devenir de la realización del trabajo final de la carrera. Quizás Karen defina ese vínculo de trabajo colectivo desde un lugar de “contención” y Mariela y Adrián enfoquen su

vínculo laboral como un trabajo más “individual” dentro de la formación académica, pero los tres casos son ejemplos de vinculaciones profesionales surgidas por medio de la socialización que conllevó la experiencia de realización de tesis.

Este análisis inicial nos permitió vislumbrar información que reorienta el “para qué” de esta investigación. Creemos que es necesario analizar cuáles son las condiciones de legitimación de procesos de producción de conocimiento académico para reconocer qué aprendizajes, prácticas y trayectorias se contienen, reconocen y habilitan, ya que existen procesos que para la academia no fueron considerados de excelencia, no obstante dieron lugar a la conformación de trayectorias específicas, singulares y significativas para los estudiantes, es decir, de transiciones en el espacio social cuyos modos de inscripción y posibilidad no siempre son contemplados como exitosos en la medida correlacional respecto de una trama curricular más amplia y a su vez específica (un plan estratégico universitario, un plan de estudios de una Facultad, reglamentos y marcos evaluativos de las tesis, etc.).

Por otra parte, y como guía para seguir pensando este proceso, consideramos que la profesionalización que aporta la realización de la tesis en vínculo con la experiencia laboral puede aportar elementos para comprender cómo es ese camino entre algunas concepciones naturalizadas de los estudiantes respecto, por ejemplo, de la experiencia de su aprendizaje y sobre la ética profesional, que forman parte de una transformación subjetiva.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bourdieu, P. (1988). “La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.” Madrid: Taurus.*
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). “Reproduction in education, society and culture”. Beverly Hills. CA: Sage.*
- Choudrie, J., & Dwivedi, YK (2005). “Investigating the research approaches for examining technology adoption issues”. Journal of Research Practice, 1(1), 112.*
- Dávila, Ó. y Ghiardo, F. (2005). “Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile.” Revista Nueva Sociedad. N° 200. pp. 114-126.*
- Dávila, Ó., Ghiardo, F., Medrano, C. (2005). “Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles.” Santiago: Editorial CIDPA.*

Garrido, Á. (2012). *“Significados de una trayectoria educativa.”* Universidad de Valparaíso, Chile.

Martin-Criado, E. (1998). *“Producir la juventud. Crítica de la sociología de la juventud.”* Madrid: Istmo.

Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. (2006). *“Revisión del concepto de educación no formal.” Cuadernos de Cátedra de Educación no Formal. OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.*

Vargas Barrantes, É. (2010). *“La escritura narrativa como estrategia de indagación en investigación educativa.” Intersedes. Vol. XI, No. 22, Universidad de Costa Rica.*

---

<sup>207</sup> La Tesis (desde 2015 Trabajo Integrador Final) es el requisito académico final de la instancia de formación de grado y su aprobación implica que el/la estudiante amerita el título al cual está aspirando. Para poder realizarla, el estudiante debe contar con una capacidad de integración de saberes que demuestren su recorrido a lo largo de la carrera, como así también con la habilidad para crear y aplicar nuevos conocimientos. Este proceso de conocimiento implica, además, la vinculación con actores sociales de la más diversa índole, así como con posibles campos de desarrollo profesional y académico, dentro y fuera de la universidad.

<sup>208</sup> Bourdieu distingue otras tipos de capitales, además del económico, que suponen apropiación diferencial: un capital cultural, uno escolar, un social y un simbólico (Martín Criado, 1998).

<sup>209</sup> El universo de estudio está conformado por 12 (doce) graduados de la carrera de Comunicación Social de UNLP que aprobaron sus tesis entre los años 2004 y 2015. En esta ponencia abordamos cuatro casos puntuales que permiten un análisis acerca de las cuestiones planteadas.

<sup>210</sup> Los nombres de todos los entrevistados y entrevistadas fueron cambiados para resguardar su identidad.

<sup>211</sup> Comisión de Investigaciones Científicas perteneciente al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>212</sup> Docente de una materia central en el ejercicio del/a planificador/a comunicacional.

## Estrategias de acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas durante el primer año en la Facultad de Derecho de la UNICEN

❖ **MINVIELLE, SOFÍA**<sup>1</sup> | sofia.minvielle@azul.der.unicen.edu.ar

❖ **VENANZI, PATRICIA GUADALUPE**<sup>2</sup> | guadalupe.venanzi@azul.der.unicen.edu.ar

<sup>1</sup> Facultad de Derecho - UNICEN - Argentina.

<sup>2</sup> Facultad de Derecho. Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN - Argentina.

### RESUMEN

En este trabajo se presentan una serie de estrategias de acompañamiento/ fortalecimiento implementadas en la Facultad de Derecho de la UNICEN algunas de las cuáles se vienen realizando desde hace unos años siendo otras más recientes. Las mismas se encuentran destinadas a fortalecer las trayectorias educativas de los/las estudiantes con especial énfasis en los/las ingresantes teniendo en cuenta que el primer año en la universidad es donde mayores índices de retraso académico y deserción se registran.

En el trabajo se explicitan los prepuestos pedagógicos y didácticos que sostienen estas estrategias (las cuáles se encuentran siendo repensadas y reelaboradas en la actualidad), como así también las problemáticas que dieron origen a las mismas.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, estrategias de fortalecimiento, ingresantes.

## INTRODUCCIÓN

La Facultad de Derecho de la UNICEN ofrece en la actualidad dos carreras, la carrera de Abogacía, y la Tecnicatura en Gestión Jurídica con orientación en gobierno local, contando al presente con cuatro modalidades de ingreso a las mismas:

- Un curso de Ingreso presencial que se inicia la primera semana de febrero de cada año y se extiende por un período de 4 semanas (con una carga horaria de 5 horas diarias).
- Un curso de Ingreso semipresencial que se realiza durante 10 sábados continuos, iniciando el primero a mediados de agosto y realizándose el último a fines de octubre (con una carga horaria de 6 horas cada encuentro) contando además con un espacio virtual que permite el intercambio entre docentes y alumnos de una clase a la otra.
- Una tercera modalidad de alumnos que rinden examen de ingreso de forma libre (en estos casos la facultad ofrece el acompañamiento de dos docentes/tutores que se comunican con los estudiantes por medio de un aula virtual en plataforma Moodle).
- Una cuarta forma que permite que algunos estudiantes ingresen en forma directa hallándose exceptuados del Curso de Ingreso<sup>213</sup>.

Sin perjuicio de lo valioso y necesario que resulta el curso de ingreso a la Vida Universitaria en lo que respecta a la adaptación de las/los estudiantes a la facultad, desde la coordinación pedagógica y junto al equipo docente abocado al mismo<sup>214</sup>, asumimos que un curso de ingreso es tan solo un primer acercamiento que si bien colabora en el aprestamiento de los/las estudiantes a la vida universitaria resulta insuficiente y acotado.

Por tal razón a principios del año 2017 emprendimos una serie de estrategias que tienen por propósito acompañar y fortalecer las trayectorias estudiantiles de los/las jóvenes durante el primer año de facultad teniendo en cuenta que dicha etapa resulta ser la que mayores dificultades presenta.

En el siguiente apartado explicamos cuáles son los marcos teóricos en los que fundamentamos nuestras estrategias de intervención para posteriormente describir las mismas.



## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### Complejidades del primer año en la Universidad: presupuestos teóricos y estrategias de fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en el tramo inicial

La expansión del nivel superior (universitario y no universitario)<sup>215</sup> y el sostenido crecimiento de estudiantes que acceden al mismo plantean nuevas dificultades y desafíos para quienes trabajamos en este nivel.

En efecto desde 1984 nuestras universidades han iniciado un proceso de expansión, ampliando las expectativas por acceder de jóvenes que tradicionalmente habían permanecido afuera de los estudios superiores (Araujo, 2017). Por esta razón tanto en Argentina como en otros países, las universidades públicas en general vienen realizando enormes esfuerzos por pensar y proponer sistemas de ingreso que promuevan el acceso y la permanencia de los/las estudiantes al nivel superior.

Este marco de crecimiento ha provocado la imperiosa necesidad de re-pensar cuáles son las condiciones políticas, institucionales, académicas y pedagógicas que facilitan el ingreso, la permanencia y graduación, diseñando estrategias que permitan dar respuesta a las demandas de los nuevos grupos sociales que se van incorporando a la universidad.

No obstante, resulta relevante destacar que a pesar del notable crecimiento de la educación superior (no solo en Argentina sino también a nivel mundial) *“irrumpe una tendencia estructural y nodal: altas tasas de fracaso académico y abandono, en perjuicio de vastas franjas sociales en desventaja – desfavorecidas en la distribución de capital económico y cultural-.”* (Ezcurra 2011, p.9).

El proceso de expansión de la matrícula a través del tiempo en el nivel superior coexiste con realidades que afectan su democratización, siendo una de estas realidades las altas tasas de desvinculación de los/las estudiantes de la universidad expresadas en muchos estudios como fracaso o abandono.

Estas pérdidas de estudiantes que dejan la universidad afecta en principio a los sectores sociales desfavorecidos o en desventaja<sup>216</sup> desde el punto de vista del su capital económico y cultural,

*“motivo por el cual Ezcurra habla de un ciclo extraordinario de masificación que caracteriza como una inclusión excluyente, según clases y sectores sociales” (Araujo, 2017 p. 39).*

En esta línea de pensamiento Tinto de la Universidad de Siracusa (retomado por Ezcurra, 2011) afirma que la presunta puerta abierta al ciclo de estudios superiores para los sectores sociales en desventaja no es tal, tratándose más bien de una puerta giratoria, que los/las lleva a hacer un viaje que termina al poco tiempo de empezar. En este sentido se podría afirmar que el crecimiento de la matrícula en el nivel superior arrastra desigualdades sociales persistentes, representando un desafío y un problema a resolver. En este marco un aspecto a señalar es el hecho de que la mayor desvinculación de la universidad o atraso de los/las estudiantes se concentran sobre todo en el primer año de la carrera.

La investigación realizada por Araujo, Barrón, Corrado, Di Santo, Elichiribehety, Fernández, Gogorza, Goñi, Heffes, Izuzquiza, Laxalt, Morán, Otero y Panero (2008) da cuenta de esto en el caso de nuestra Universidad (UNICEN). En este trabajo se comprobó que el retraso se inicia en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera y se pronuncia en la segunda mitad del año. Mientras que el primer cuatrimestre el 80.9% de los/las estudiantes cumplen con la exigencia de cursar las materias previstas en el plan de estudios, este porcentaje baja al 58,6% de los/las estudiantes en el segundo cuatrimestre. Estos datos evidencian que el retraso es un proceso que se inicia en el primer cuatrimestre y se profundiza en el segundo cuatrimestre del primer año. Una de las hipótesis que el estudio presenta en relación a este problema tiene que ver con las prácticas de estudios de los/las alumnos/as ingresantes.

Esta información se complementa con otra: cantidad de exámenes finales aprobados – correspondientes al primer año - sobre los presentados. De 241 estudiantes el 39.8% aprobó todos los exámenes a los que se presentó, el 17.8 % no hizo ningún intento, el 15.8 % no tuvo éxito y el 26.6 % aprobó bajo el régimen de promoción sin examen final. Este rendimiento no se correspondería con lo previsto en los planes de estudio de las diferentes carreras abordadas en el estudio. (Araujo et al, 2008)<sup>217</sup>.

En el caso particular de nuestra facultad de acuerdo a los datos relevados por medio de SIU, durante el año 2016, el promedio de estudiantes que aprobaron la cursada del primer cuatrimestre fue del 49.2%, ascendiendo en el segundo cuatrimestre al 51.2 %.

Es en base a todos estos datos, pero en especial a los propios de nuestra facultad fue que asumimos la importancia de trabajar enfáticamente en el primer año abordando así esta cuestión tan preocupante.

No obstante, y sin perjuicio de las dificultades que muestran los/las estudiantes durante el primer año, un asunto para nada desdeñable es que el hecho de que la universidad resulta ser una institución a la que le cuesta cambiar sus patrones de funcionamiento para atender la heterogeneidad de estudiantes que recibe y que son portadores de una gran diversidad en términos de formación recibida, conocimientos, habilidades y trayectorias personales.

En este sentido resulta habitual que los/las docentes piensen que las causas de las dificultades que evidencian los/as ingresantes se deben a sus carencias o déficit y de ningún modo a las instituciones, los/las docentes o las prácticas de enseñanza. (Ezcurra 2011).

Sin embargo, las dificultades académicas de los/las estudiantes también se ligan al hecho de que para los/las mismos/as el ingreso a la universidad implica un pasaje o transición, que, si bien guardan relación con dificultades académicas, las trascienden.

Como sostiene Araujo *“la categoría de estudiante universitario ha de ser desnaturalizada con el propósito de abarcar la diversidad o heterogeneidad de sujetos individuales y colectivos en el contexto de políticas de inclusión educativa”*. (2017. p. 41).

En efecto el ingreso a la universidad supone un proceso de muchos y diversos cambios para los/las recién llegados, representando una transición y un proceso de socialización donde se deja de ser estudiante de escuela secundaria para convertirte en “estudiante universitario”, en el que entran en tensión las exigencias del nuevo nivel al que se accede con la trayectoria escolar previa (y donde por supuesto también intervienen aspectos emocionales y afectivos: el desarraigo, el distanciamiento familiar y de los/as amigos/as del secundario, la pérdida de los grupos de pertenencia y la incertidumbre frente a lo nuevo, por nombrar solo algunos de los muchos “pensamientos” que suelen expresar los/las estudiantes).

Este pasaje o transición representa para el/la joven ingresante un importante desafío que implica incorporarse a una organización y a una cultura especial que desconoce y a la cual va descubriendo y aprendiendo en forma gradual.

Aquello que Festermacher denomina *estudiantar*<sup>218</sup> y que Bourdieu expresa como técnicas del trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje (Ezcurra, 2011) - tomar notas en clase,

hacer resúmenes, leer la bibliografía, realizar consultas, tratar con los docentes, etc. – resultan habilidades que no suelen ser enseñadas (dando por descontado que todos/as las poseen) presentándose para el/la ingresante universitario/a que recién se inicia en la trayectoria de la educación superior tareas sumamente complejas y de difícil resolución.

Se trata entonces de aprender el oficio de estudiante, creando las condiciones institucionales y áulicas que permitan que dicho aprendizaje pueda darse.

Por tal razón parece necesario contemplar como parte del ingreso la existencia de distintos tiempos de adaptación y aprestamiento a la vida universitaria. Alain Coulon (retomado por varios autores entre ellos Gómez Mendoza y Álzate Priedrahita, 2010) describe “tres tiempos” por los que transitan los/las ingresantes:

- Un tiempo del extrañamiento, en el cual el/la estudiante siente que ingresa a un mundo institucional desconocido, donde puede llegar a experimentar soledad y aislamiento. El desconocimiento oscila desde cuestiones como buscar un libro en biblioteca, reconocer a los/las profesores/as o saber cómo anotarse para rendir un examen, pasando por temas más profundos como comprender el vocabulario que utilizan los/as docentes.
- Un tiempo de aprendizaje, en el cual el estudiante se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales. Las rutinas y prácticas propias de un/una universitario/a se va instalando de poco y de no ser así el abandono alcanza a varios de ellos. Este tiempo de aprendizaje puede extenderse todo el primer año de estudios o más, y se va resolviendo a medida que se presentan experiencias y oportunidades nuevas.
- Por último, el tiempo de afiliación, en el que el/la estudiante adquiere el dominio de las nuevas reglas, se convierte en miembro de la comunidad universitaria, se siente a gusto con ella y entiende que ha logrado superar las dificultades.

Si se tiene en cuenta este necesario tiempo de adaptación, aprestamiento, y afiliación que implica la condición de estudiante universitario es que se vuelve necesario fortalecer, mejorar y comprometer a los/las docentes en lo que respecta a la revisión de la enseñanza en sus aulas como responsables primeros y facilitadores – u obstaculizadores - de dichos procesos de adaptación. Lo que las instituciones y los/las docentes hacen (hacemos) influye sobremanera

en las posibilidades de ingreso y permanencia de los/las estudiantes y por ende incide en el involucramiento de los/las alumnos/as con su propio aprendizaje.

Por tal razón y con el propósito de poder abordar la complejidad y problemas anteriormente desarrollados es que emprendimos una serie de estrategias de intervención que teniendo como punto de partida el curso de Ingreso a la Vida Universitaria, se extienden a lo largo de todo el primer año involucrando un trabajo conjunto, continuo y mancomunado entre el grupo docente abocado al ingreso y los/las profesores/as de primero.

En un primer momento consideramos que era necesario compartir con los y las docentes de las diferentes materias del primer año las anteriores preocupaciones. Lo anterior, nos permitió acordar con ellos la realización de una serie de encuentros con la finalidad de trabajar de forma conjunta la preparación de los/as estudiantes para el primer examen parcial de cada materia. A partir de ello iniciamos una serie de tareas que resultaron fundamentales para la concreción de estos encuentros, entre ellos se puede mencionar el empleo de los programas de las materias como guía que permite orientar a los/las estudiantes en la preparación de un examen, la revisión del tipo de consignas a resolver por parte de los/las alumnos/as (elaboración del instrumento de evaluación) y la definición/explicitación de los criterios con los cuáles serían ponderados las producciones parciales.

Si bien asumimos desde un principio que no podíamos circunscribir el acompañamiento a los estudiantes ingresantes tan solo a la realización exitosa de los exámenes parciales, entendimos que los mismos resultan ser aspectos críticos durante el primer año, razón por la cual decidimos emprender a partir de ahí nuestra propuesta de acompañamiento.

Como señala Paula Carlino (2005), prepararse para ser evaluado requiere algo más que estudiar, por lo cual en estos encuentros se procuró ofrecer a los/las estudiantes algunas orientaciones específicas que les permitieran abordar adecuadamente la preparación de los exámenes parciales en cada una de las materias que se encontraban cursando.

Otra de las razones en las cuáles fundamentamos la anterior estrategia tiene que ver con que entendimos que la misma podía ser pensada como una práctica de Alfabetización Académica. Al momento de pensarla resultó sumamente provechoso para nosotros/as valernos de los aportes de la autora anteriormente referenciada.

En la línea de lo planteado por Carlino (2005, 2013) entendemos a la alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de una disciplina, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Este concepto pone de manifiesto que los modos de leer y escribir, no son iguales en todos los ámbitos advirtiendo y que no se trata de habilidades adquiridas de una vez y para siempre. Alfabetizar en la universidad implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que puedan ingresar los estudiantes que provienen de otra cultura. Implica asumir la responsabilidad por parte de los docentes, de las situaciones didácticas y de las condiciones institucionales, para atenuar las dificultades con que se encuentran los nuevos alumnos.

Partiendo de estos presupuestos entendimos que la preparación de exámenes parciales constituía una adecuada y pertinente estrategia de acompañamiento en la que buscamos no solo ofrecer orientaciones claras sobre qué y cómo estudiar, sino también comprometer a los/las docentes de las diferentes materias en la formulación clara y explícita de las orientaciones, instrumentos, consignas y criterios de evaluación.

En los días previos a los correspondientes exámenes parciales se destinó un encuentro por materia – en el que participamos las coordinadoras del curso de ingreso y uno (o dos) docentes de cada cátedra – donde se les proporcionó a los/las estudiantes una lista de posibles preguntas de examen, algunas de las cuáles efectivamente fueron las correspondientes al parcial. Procuramos a partir de la presentación de las mismas, que los/las estudiantes se dieran cuenta de qué aspectos debían focalizar en la lectura y el estudio de los temas y bibliografía correspondiente. Esto resultó esclarecedor para los/las mismos/as en tanto pudieron comprender que el tipo de consignas a resolver implicaba un mayor nivel de abstracción, como así también el establecimiento de relaciones entre conceptos.

Una vez presentadas las mismas se habilitó un momento en el que de forma grupal los/las estudiantes resolvieron dichas consignas con ayuda de los textos y de los/las docentes. Finalizado lo anterior se procedió a la socialización de las respuestas, propiciando así una devolución por parte de los/las profesores/as que les permitió a los/las estudiantes comprender no solo la forma “adecuada” de responder por escrito una consigna de examen desde la perspectiva de análisis del docente (delimitación conceptual, planificación textual y

progresión temática) - sino también posibilitando la reducción de la incertidumbre y el temor que acompaña a los primeros exámenes.

Otra de las acciones emprendidas para el fortalecimiento/acompañamiento de los/las ingresantes fue la preparación de los exámenes finales.

Previo a la finalización de cada cuatrimestre se facilitaron una serie de encuentros destinados a tal fin. En este caso también se buscó el compromiso y la participación de los/las docentes de cada cátedra, buscando que ofrecieran información específica sobre qué y cómo se evalúa en un examen final, proporcionando sugerencias acerca de cómo preparar y estudiar para los mismos y explicitando los criterios de evaluación de los mismos. Esta actividad resultó sumamente provechosa en la medida que requirió por parte de los/las docentes un esfuerzo por explicitar los criterios de evaluación propios de un examen final diferenciados de los empleados en las evaluaciones parciales.

Por otra parte, se buscó integrar a las anteriores acciones un taller sobre manejo de ansiedad en situaciones de examen. El mismo surge de las numerosas consultas que se registran cada año en el espacio de Orientación al Aprendizaje en nuestra Facultad, acerca de problemas relacionados con la tensión que padecen los/las estudiantes durante los exámenes y su impacto negativo en el rendimiento académico. Los/las jóvenes experimentan manifestaciones de tipo fisiológicas como sudoración, palpitaciones, sensación de ahogo, falta de apetito, insomnio, manifestaciones motoras tal como perturbación de la conducta verbal, temblores, deambulación o parálisis; y de tipo cognitivas, preocupación excesiva, autopercepción negativa y desconcentración, sobre todo en los exámenes orales y sus momentos previos. Algunas de las expresiones de las/los estudiantes al respecto de las situaciones de evaluación, suelen ser: “no sé nada”, “no estoy listo para rendir”, “me van a preguntar algo rebuscado”, “me quiero ir”, “no sé lo que yo quisiera saber”. Refieren sentimientos de temor y angustia ante la imposibilidad de responder una pregunta, no saber la materia en su totalidad o que surjan preguntas de temas que no están en los programas de estudio.

En este sentido en el taller se procura ayudar a los/las jóvenes a comprender la ansiedad como una emoción natural y necesaria, que protege al organismo de situaciones de peligro y promueve el desarrollo de soluciones creativas frente a diversos problemas. A partir de esto se abordan cuatro ejes fundamentales: sostenimiento del estilo de vida, mejo-

ramiento de las técnicas de estudio, identificación de los procesos motivacionales y entrenamiento cognitivo neurolingüístico.

Si bien esta experiencia se desarrolla desde el año 2013, ha tenido diferencias en su planificación dictándose en la actualidad dos talleres en cada cuatrimestre, a los cuales asisten entre quince y veinte estudiantes libres y regulares que cursan materias de distintos años.

No obstante, y a partir del año 2017 (fecha en la que se conforma el actual equipo de trabajo del Curso de Ingreso a la Vida Universitaria) empezamos a trabajar estos temas en el propio curso de ingreso incentivando a los/las estudiantes del primer año a continuar con su participación en estos talleres a lo largo del mismo.

Por último y bajo esta misma modalidad, otra de las prácticas de acompañamiento a los/las estudiantes lo constituyen el taller de técnicas de estudio. En este caso la enseñanza se focaliza en el empleo de las mismas como herramientas para facilitar el aprendizaje permitiendo que éste se desarrolle de forma autónoma. En este sentido, el aprendizaje es definido como un proceso a partir del cual el sujeto construye novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles (Schlemenson, 2014). Para construir conocimiento acerca de una disciplina científica, los/las estudiantes necesitan forjar un rol activo en sus prácticas, superando hábitos de inercia intelectual.

Si tenemos en cuenta que la autonomía es una capacidad que se forja cuando el/la estudiante se apropia de las concepciones, discursos y prácticas propias del ámbito académico, la enseñanza de éstas técnicas debe fomentar un estudio activo, economizar el tiempo y hacer más rentable el esfuerzo. Por tal razón se trabajan temas rotativos como la actitud ante el estudio y los obstáculos esperados; sesiones de estudio y concentración; elaboración de resúmenes; construcción de mapas conceptuales y organizadores visuales; el uso de la memoria en el estudio; y la preparación de exámenes.

Si bien estos talleres se dictan desde el año 2011 (con una frecuencia de dos cursos por cuatrimestre), a partir de este año nos hemos propuesto la realización de encuentros semanales de dos horas cada uno de forma articulada con alguna/as de las materias que los/las estudiantes se encuentran cursando. De esta manera se busca que el aprendizaje de estas herramientas no se realice de forma descontextualizada, sino vinculados con contenidos específicos del Derecho. Al momento de presentar esta comunicación nos encontramos



planificando esta propuesta - junto a un grupo de docentes de primer año - con el propósito de implementar la misma en el corriente 2018.

### **CONCLUSIONES: los desafíos que tenemos por delante**

En este trabajo hemos desarrollado las diferentes estrategias de fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles en alumnos/as ingresantes que llevamos adelante en la Facultad de Derecho de la UNICEN. Sin perjuicio de lo valioso y productivo que consideremos que resultan las mismas creemos fundamental elaborar e implementar otras que trascurren a lo largo de todo el primer año con el propósito de reducir las altas tasas de atraso académico y abandono que expresamos anteriormente.

No obstante, entendemos que más allá de las estrategias de fortalecimiento que puedan llevarse adelante, en espacios extracurriculares, una cuenta pendiente (y un desafío) sobre la cual seguir trabajando son aquellas estrategias propias que pueden conformarse al interior de todas las materias.

Esto significa una revisión de las prácticas de enseñanza que implique necesariamente la participación y el compromiso de todos los/las docentes involucrados.

Desde nuestra función asumimos este desafío en el que esperamos que, paulatinamente, los profesores y las profesoras – de primer año - se vayan integrando.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Araujo, S. (Coord.) y otros (2008). *“Formación Universitaria y Éxito Académico: Disciplina, Estudiantes y Profesores.” Tandil. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires.*

Araujo, S. (2017). *“Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad”, en Espacios en Blanco. Revista de educación. N° 27. NEES. UNICEN. Junio 2017.*

Basabe y Cols (2008). *“La enseñanza” en Camilloni y otros, El saber Didáctico. Paidós Cuestiones de Educación.*

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

Carlino, P. (2013). *"Alfabetización académica. Diez años después."* *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

CEA (Centro de Estudios de la Universidad Argentina 2016) *"La graduación universitaria argentina"*. Universidad de Belgrano. Disponible en: [http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8071/cea\\_numero\\_49.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8071/cea_numero_49.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ezcurra, A. M. (2011). *"Igualdad en Educación Superior. Un desafío Mundial."* Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: IEC – CONADU.

Furlan, L., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S. & Illbele, A. (2009). *"Estrategias de aprendizaje y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios"*. *Pensamiento Psicológico*, 5 (12), 117-123.

Gómez Mendoza, M. Á. y Álzate Piedrahita, M. V. (2010). *"El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad"*. *Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Colombia.  
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>

Krichesky, M. (2016). *"El derecho a la educación y la desigualdad. Entre discursos, signos de época y nuevos formatos en la educación secundaria"*. En *"El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior."* Buenos Aires: NOVEDUC. Colección Ensayos y experiencias.

Malinowski, N. (2008). *"Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México"*, *Revista latinoamericana de Ciencias, Sociedad y Niñez* 6(2): 801-819, 2008.

Rinesi, E. (2015). *"La universidad como derecho"*, en *Filosofía (y) política de la Universidad*. IEC. Ediciones UNGS. Colección educación: serie universidad.

Schlemenson, S. y Mitjans Martínez, A. (2014). *"Aprendizaje y Subjetividad"*. Buenos Aires: EUDEBA.

---

<sup>213</sup> Quedan incluidos como alumnos exceptuados: 1) mejores promedios, 2) con estudios superiores completos (terciarios o universitarios), 3) con estudios superiores incompletos que acrediten tres o más asignaturas aprobadas en una carrera superior universitaria o no universitaria, 4) con estudios superiores en la UNICEN que hayan sido admitidos

en una carrera de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, en cualquiera de sus unidades académicas, 5) con equivalencia de asignaturas que soliciten el pase desde la carrera de Abogacía u otra con asignaturas afines, y tengan al menos una asignatura aprobada para pedir equivalencia.

<sup>214</sup> El equipo de docentes a cargo de curso de ingreso se constituyó entre fines del 2016, principios del 2017 encontrándose conformado por dos docentes abogadas, una profesora de letras, un profesor de oratoria, una psicopedagoga que a su vez colabora en la coordinación pedagógica, un coordinador de educación a distancia, una tutora de educación a distancia (también abogada) y una coordinadora pedagógica general.

<sup>215</sup> Desde mediados de la década de 1980 se registra un sostenido crecimiento de la matrícula universitaria de las universidades nacionales que va de 524590 estudiantes en 1985 a 1442286 en el año 2012. De acuerdo a los datos publicados por Anuario de Estadísticas Universitarias, en el 2013 el sistema universitario argentino contaba con 1830743 estudiantes con una distribución del 21 % en el sector de gestión privada y el 78.5% en el sector de gestión estatal). (Araujo 2017)

<sup>216</sup> El estatus en desventaja es definido por los ingresos familiares, pero también por el nivel educativo de los padres. Los estudiantes de primera generación en educación superior son definidos como aquellos cuyos padres no han accedido a este nivel educativo. A lo anterior se suman otros factores condicionantes de abandono y que dan cuenta de una situación en desventaja como el hecho de trabajar, tener que asumir otras responsabilidades familiares, o retrasar la entrada al ciclo de estudios del nivel superior, entre otros factores. Ezcurra (2011).

<sup>217</sup> Estos datos pueden ser complementados con otros como son las tasas de graduación. En este sentido el Centro de Estudios de Educación Argentina perteneciente a la Universidad de Belgrano, que en un informe publicado en 2016 muestra que la tasa de graduación universitaria de pregrado y grado en el período 2003-2013 fue del 25,5%. Información disponible en

[http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8071/cea\\_numero\\_49.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8071/cea_numero_49.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

<sup>218</sup> Este término es recuperado por Laura Basabe y Estela Cols para explicar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, en Basabe y Cols (2008) "La enseñanza" en Camilloni y otros El saber Didáctico. Paidós Cuestiones de Educación. (P. 127)

## El programa de becas de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP como estrategia de inclusión educativa

- ❖ CAUSA, MATÍAS | causamd@gmail.com
- ❖ AMILIBIA, IVONE | irobia@yahoo.com.ar
- ❖ DÍAZ, EVELINA | inclusioneducativa.fts@gmail.com
- ❖ RÓMOLI, GERMÁN | germanromoli@hotmail.com
- ❖ SALA, DANIELA | saladaniela@gmail.com

**Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa.**

**Secretaría Académica, Facultad de Trabajo Social, UNLP. Argentina.**

### RESUMEN

En este trabajo retomamos aspectos del proceso de trabajo de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, referidos al abordaje de las trayectorias educativas de los/as estudiantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social desde el marco de la prevención inespecífica del abandono de los estudios universitarios.

La línea de acción que exponemos se desarrolla desde hace varios años, y comprende la implementación de relevamientos y análisis acerca de la permanencia y el desgranamiento estudiantil, así como intervenciones dirigidas a promover la continuidad de los estudios.

Esta línea de actividad del equipo toma la propuesta de configuraciones de apoyo, aplicada a las trayectorias estudiantiles universitarias.

Desde el año 2016 las acciones abarcan trayectorias de estudiantes de todos los años de la licenciatura, como así también la relación con la solicitud de becas universitarias. En este sentido, presentamos algunos aspectos significativos relacionados con el programa de becas propias de la Facultad.

En síntesis, exponemos aquí reflexiones situadas acerca de la relación entre trayectorias educativas, políticas de inclusión centradas en becas de ayuda económica y el derecho a la educación superior.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión educativa, trayectorias educativas, prevención inespecífica del abandono, configuraciones de apoyo, becas.

## **INTRODUCCIÓN**

Para el equipo de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad de Trabajo Social, la política institucional integral de inclusión educativa se sustenta en el derecho a la educación superior universitaria. Hablamos de política Institucional porque en ella estamos involucrados/as todos/as quienes conformamos la comunidad de la Facultad; de esta manera consideramos importante la participación activa de docentes, no docentes, estudiantes y el equipo de gestión en las iniciativas y acciones inclusivas.

Así concebida, esta política institucional de inclusión educativa comprende estrategias y acciones que tienden a generar las condiciones necesarias para propiciar el acceso, la permanencia y el egreso en la educación superior. No obstante, en nuestra perspectiva resulta vital introducir al aprendizaje de los/as estudiantes en la Facultad de Trabajo Social como una dimensión fundamental de la inclusión o la exclusión educativa. En ese sentido insistimos en que la mejor política de inclusión es la ENSEÑANZA.

En términos conceptuales, en relación con la no continuidad de los estudios universitarios, desde la Dirección consideramos el planteo de la prevención inespecífica. La universidad constituye una experiencia compleja en la vida de los/as estudiantes; en la medida en que dicha experiencia resulte significativamente favorable, en sí misma formará parte de lo que podríamos denominar una prevención inespecífica del abandono universitario. Prevención inespecífica porque no alude directamente a un determinado objeto o tipo de acción, sino que se trata de establecer, desde la comunidad educativa en su conjunto, las condiciones que favorezcan el bienestar de los/as estudiantes, de hacer de la Facultad un lugar que

efectivamente los aloje y enseñe en vistas a los aprendizajes esperados. Es decir, promover condiciones favorables para la afiliación institucional e intelectual (Coulon, 1995) y para la consecución de aprendizajes significativos de todos/as los/as estudiantes.

Entre sus múltiples líneas de acción, la Dirección se ocupa de diseñar y llevar adelante políticas y estrategias de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles que atiendan y tengan en cuenta el abanico de circuitos socioeconómicos y culturales por los que transcurren los/as estudiantes. Estas acciones tienen como sujeto de las intervenciones a los/as propios/as estudiantes; a través de ellas se intenta dar respuesta a problemas socioeconómicos, a dificultades de aprendizaje o de estudio, y problemas vinculados al desconocimiento de los espacios y la cultura institucional.

En 2016 se amplió al estudio de la continuidad de las trayectorias estudiantiles a todos los años de la licenciatura y se abordó la relación con la solicitud de becas universitarias. Ese año, el Consejo Directivo de la Facultad decidió por unanimidad aprobar el Proyecto de Becas de Ayuda Económica como complemento del sistema de becas existente en la UNLP, teniendo por finalidad contribuir con una ayuda económica a la trayectoria de una cantidad considerable de estudiantes regulares de la carrera de Trabajo Social. En ese contexto se sitúa el análisis realizado por el equipo en torno a las necesidades de Becas de Ayuda Económica, con vistas a posteriores implementaciones.

A través del análisis de la información recolectada a partir de listados provistos por la Prosecretaría de Bienestar Universitario de la UNLP sobre estudiantes de nuestra unidad académica que solicitaron becas, del listado de estudiantes con becas Progresar, de datos recabados a través del SIU Guaraní de la Facultad, y de encuestas telefónicas ad hoc a estudiantes, se fundamenta la significación del proyecto de becas estudiantiles de la Facultad de Trabajo Social. Ese proyecto, resultado de una decisión institucional, inscribe la iniciativa en el marco de las líneas de trabajo que la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa impulsa en relación con el conjunto de condiciones que facilitan la permanencia con aprendizaje en las trayectorias académicas y, por lo tanto, el efectivo ejercicio del derecho a la educación universitaria.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### La prevención inespecífica del abandono de los estudios universitarios

La noción de prevención inespecífica, aplicada a la no continuidad de los estudios superiores, sitúa con claridad el lugar desde el cual trabajar como actores universitarios; abre la posibilidad de articular acciones anticipatorias que sin estar destinadas específicamente al problema del abandono (por definición complejo y multicausal), sensibilizan los sentidos y las significaciones que impregnan el derecho a la educación superior universitaria. En palabras de De Ieso (2008)

*"En una primera aproximación, a la prevención inespecífica la podemos definir sintéticamente como aquellas acciones generales no relacionadas directamente con el fenómeno, que se dirigen a trabajar sobre las causas o factores que son los que originan o fomentan el problema (...) Mientras que la prevención específica, que es a la que más acostumbrados estamos a reconocer y considerar prevención, se vincula directamente con el fenómeno y se la identifica con la información sobre los riesgos, con alertar sobre los daños de determinadas acciones, conductas, etc., en cuanto que favorecerían la aparición del problema, con brindar conocimientos para formar actitudes y generar hábitos de "vida sana", entre otras acciones y objetivos." (s/p)*

Hay que tener en cuenta que la multicausalidad y complejidad de las situaciones de abandono de los estudios implican considerar que no existen tipologías que permitan identificar a un potencial estudiante: no hay una relación mecánica entre dificultades socioeconómicas o dificultades de aprendizaje, y el abandono. Existe una cierta dimensión enigmática respecto a la no continuidad de estudios universitarios que choca contra la voluntad de comprenderlo cabalmente y encontrarle inteligibilidad. En este sentido se plantea que el fenómeno del abandono no es, ni cabalmente comprensible ni anticipable en general. Estudios como los de Ezcurra (2011) demuestran la complejidad de factores sociales, económicos, culturales, académicos, etc., que inciden en la continuidad o no de los estudios y en el desgranamiento en la matrícula. El abandono afecta principalmente a estudiantes de sectores socioeconómicos en

condiciones desventajosas, específicamente a quienes son primera generación que accede a la educación superior, quienes son trabajadores de tiempo completo, quienes disponen de una dedicación parcial al estudio, quienes ven retrasada la entrada al ciclo postsecundario después de la escuela media y quienes pertenecen a sectores étnicos.

La demanda de participación de los/as estudiantes en la Facultad en los últimos años se contempla como parte de una política institucional tendiente a efectivizar las opiniones, los reclamos y la participación activa de los/as mismos en distintas instancias vinculadas a la formación. Desde la atención de reclamos históricos de situaciones que inciden en la identificación, abandono y rezago en el egreso de algunos/as estudiantes, hasta el acompañamiento de iniciativas tales como la realización de encuentros y publicaciones organizados por los/as mismos/as estudiantes, son acciones que contribuyen a la configuración de la identidad como colectivo estudiantil de Trabajo Social, lo cual redundan en la permanencia de los/as mismos/as.

Desde el encuadre presentado, consideramos relevante en relación con las trayectorias educativas, la conformación de configuraciones de apoyo, que como refieren diversos autores son

*“(...) las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para diseñar, orientar, contribuir en las decisiones acerca de las ayudas que requiere la persona con discapacidad para desempeñarse en el entorno educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible”* (Consejo Provincial de Educación de Río Negro, Resoluc. 3438/11).

Si bien este concepto se ha planteado para la inclusión de estudiantes con discapacidad, pensamos que es pertinente para pensar el acompañamiento de las heterogéneas trayectorias educativas, pues *“Las configuraciones de apoyo se dirigen a la atención, orientación, asesoramiento, provisión de recursos, etc. Deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado, con la selección de estrategias apropiadas documentadas formalmente en convenios y/o acuerdos interinstitucionales”*. (idem).



Los tipos de apoyo posibles en función de las trayectorias educativas de los/as estudiantes son diversos, pudiendo centrarse en la singularidad de los perfiles de los/as estudiantes, en los procesos de aprendizaje dentro del aula, o en las participaciones múltiples en la institución.

En las intervenciones que llevamos a cabo desde la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa, es posible identificar por un lado, acciones relacionadas con aspectos académico-pedagógicos propios de las dinámicas y del funcionamiento de la unidad académica. Por otro lado, acciones centradas en el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles.

Las acciones relacionadas con aspectos académico-pedagógicos del funcionamiento de la Facultad de Trabajo Social, involucran fundamentalmente a los/as docentes. Las mismas suelen conllevar actividades en espacios institucionales compartidos con otros equipos y/o actores:

- Participación en la Comisión de Implementación del Plan de Estudios 2015.
- Participación en la Comisión de Enseñanza. De manera frecuente este espacio responsable de revisar las planificaciones anuales de todas las asignaturas. También se dedica al análisis del sistema de correlatividades, contenidos, sistema de evaluación, etc., tanto para mejorar la calidad de la educación brindada, como para pensar e implementar acciones que contribuyan al ingreso, la permanencia y graduación de los/as estudiantes.
- Promoción de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, en vistas a un impacto en la enseñanza, la retención y el egreso de los/as estudiantes.
- Cursos de formación pedagógica destinados a docentes de la unidad académica.
- Actividades de formación y jerarquización de adscriptos, estudiantes y graduados.
- Asesoramiento de la Dirección a los equipos de cátedras en cuestiones que atañen a lo curricular y a la enseñanza.
- Actividades de capacitación situadas y específicas, en espacios de articulación las cátedras (fundamentalmente pero no sólo, de primer año).
- Elaboración y socialización de perfiles socio- educativos de ingresantes.
- Indagaciones que proveen caracterizaciones de grupos específicos de estudiantes; ejemplos: ingresantes que se identifican desde el curso de ingreso para un acompañamiento específico en el proceso de afiliación intelectual y/o de inserción institucional, estudiantes en situación de discapacidad, etc.

Las acciones centradas en el apoyo y acompañamiento de las trayectorias estudiantiles, tienen como sujeto de las intervenciones a los/as estudiantes. A través de ellas se atienden aspectos relacionados con dificultades de aprendizaje o de estudio, problemas vinculados al desconocimiento de espacios y de la cultura institucional, problemas socioeconómicos. El equipo, conformado de modo interdisciplinario, se encuentra a disposición de los/as estudiantes para asesorar y acompañar en la resolución de situaciones que se presentan; este acompañamiento toma formas complementarias.

- Vinculación y articulación de acciones con escuelas del nivel medio para promover y facilitar el ingreso a la Facultad. Se trabaja con docentes y estudiantes en el marco de un programa específico.
- Participación en el Curso Introductorio a la carrera; se procura, en esa instancia, aportar orientación en vistas a la afiliación institucional e intelectual de los/as nuevos estudiantes, en forma virtual y presencial.
- Tutorías grupales a estudiantes. Actualmente es un proyecto conjunto entre el Programa Tutores Pares de la UNLP y la Dirección, para favorecer y mejorar la calidad de los aprendizajes de los ingresantes. Los tutores son estudiantes avanzados, supervisados por la coordinación del programa e integrantes de la Dirección. Se realizan talleres generales sobre diversos temas previstos en un plan de acción tutorial, y reuniones semanales en pequeños grupos coordinados por el mismo tutor.
- Jornadas de ambientación y de preparación del primer parcial y el primer final: destinadas a estudiantes del primer año (y de segundo en ocasiones). En articulación con el programa de tutores pares, se brinda información y estrategias básicas para que los ingresantes aprendan a desenvolverse en el ámbito universitario y en relación con los nuevos conocimientos.
- Adecuaciones académicas.
- Elaboración de materiales pedagógicos.
- Participación en el Seminario-Taller de Lectura y Escritura Académica.
- Programa de promoción del egreso.
- Participación en el diseño e implementación del programa institucional de becas.

### **Acerca de la estrategia de becas de la Facultad y las acciones de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa**

Desde comienzos del calendario académico 2017, la Dirección se abocó a la elaboración del programa de becas destinado a favorecer las trayectorias académicas de los/as estudiantes, a partir de la consideración de la educación como derecho social indelegable.

En el inicio de este proceso de construcción colectiva del programa, se realizaron reuniones inter-claustro en las cuales se analizó el estado de situación de la población de estudiantes de Trabajo Social en cuanto a la solicitud de becas de la UNLP y su otorgamiento en el 2016, y se compartió información sobre las becas que otorga el Centro de estudiantes de la Facultad; se acordó el otorgamiento de becas económicas complementarias, con presupuesto propio de la unidad académica.

Según se estableció entonces, estas becas responden a dos tipos: las que se disponen para aquellos/as estudiantes que habiendo sido preseleccionados para obtener becas de la UNLP en 2017, no recibieron la prestación; y las que se destinan a completar la cobertura de becas de apuntes para quienes cuentan con becas 'medias' o 'parciales' del Centro de estudiantes, según la cantidad de materias que cursen.

Se conformó una Comisión de trabajo ad hoc, integrada por la Secretaría Académica de la Facultad, el equipo de la Dirección de Vinculación e Inclusión Educativa, e integrantes del Centro de Estudiantes, como grupo de trabajo pequeño y estable, características tendientes a favorecer la fluidez de la labor compartida y la confidencialidad de los datos.

Una vez obtenidos los listados de estudiantes preseleccionados por la UNLP, y de estudiantes con becas de apuntes del CEFTS, se realizó el cruce de los datos y la búsqueda de información en el SIU Guaraní, con el objetivo de conocer las situaciones académicas en cada caso.

Respecto al primer grupo, estudiantes preseleccionados por la UNLP para otorgar becas, se procedió a realizar entrevistas telefónicas destinadas a elevar los motivos por los cuales no concluyeron el trámite para el otorgamiento, la situación académica (si seguían estudiando), la situación actualizada respecto a la necesidad de la beca y si habían solicitado becas de apuntes al Centro de estudiantes. De un total de 79 estudiantes preseleccionados/as sin beca otorgada, se identificó a quienes se habían graduado y a quienes contaban al momento con una beca

laboral u otra beca de la UNLP. Se pudo establecer contacto telefónico con 39 estudiantes. Fue notorio el número (16 estudiantes) que refirió no haber entregado la documentación en UNLP por no enterarse que habían sido preseleccionados/as. Otro grupo de estudiantes tuvo dificultades para obtener y entregar la documentación solicitada en tiempo y forma; un pequeño número de encuestados/as había dejado de estudiar.

Respecto al segundo grupo, estudiantes con becas de apuntes del CEFTS, se detectó quienes estaban en condiciones, de acuerdo a la actividad académica registrada en SIU Guaraní, de recibir una complementación a la beca de apuntes preexistente.

Se elaboraron los listados correspondientes, conformados por un total inicial de 135 estudiantes como posibles destinatarios del programa de becas de la Facultad, y una vez establecido el plazo para recibir la documentación, se recontactó a los/as estudiantes para viabilizar la entrega de las certificaciones necesarias según el tipo de prestación (DNI, negativa de ANSES, CBU, partida de nacimiento de hijos/as para estudiantes que habían solicitado beca de estudiante con hijos, contrato de alquiler o recibo del mismo para quienes habían solicitado beca de estudiante inquilino).

No todos los/as estudiantes acercaron la documentación requerida; como consecuencia, se concretó el pago de una primera tanda, de 74 becas (17 becas de ayuda económica y 57 becas de apuntes).

Concluida esa etapa de trabajo, la labor del equipo siguió en vistas a la ampliación de la cobertura durante el segundo cuatrimestre del año, de acuerdo a los listados oportunamente confeccionados. La continuidad de la tarea consistió en constatar las situaciones de actividad académica (en base a inscripciones a cursadas en el segundo cuatrimestre, cantidad de materias en curso) y solicitud de documentación, concretándose el pago de 112 becas (40 becas de ayuda económica y 72 becas de apuntes).

En el actual contexto de erosión de derechos, marcado en el ámbito universitario, entre otros elementos, por las modificaciones regresivas en las becas Progresar (Causa, 2018), la prosecución de la labor se relaciona centralmente con llevar adelante acciones evaluativas acerca de la implementación del programa en 2017 en vistas a aportar insumos de información y analíticos a las autoridades y al conjunto de actores interesados de la unidad académica.

## CONCLUSIONES

Las notas del contexto social, político y económico actual (pre) ocupan a quienes partimos del reconocimiento de la educación superior como un derecho y como bien público.

Esa consideración atraviesa la creciente preocupación institucional ante la emergencia de un discurso, inscripto en un marco de pensamiento neoliberal, que se estructura sobre la base de la negación de este derecho, derecho que, en la tradición universitaria que valoramos, es reconocido tanto a nivel nacional, regional como internacional. Esto no va en desmedro, por lo contrario, de las iniciativas en marcha que reafirman las políticas de ampliación y afirmación de la inclusión educativa.

La apuesta de la inclusión educativa y del derecho a la educación superior universitaria deben situar en un primer nivel de análisis e intervención las condiciones materiales y simbólicas en que se desenvuelven hoy las heterogéneas trayectorias estudiantiles. Desde esta perspectiva tienen peso y adquieren sentido inclusivo, la prevención inespecífica de la no continuidad de los estudios universitarios y la conformación de múltiples configuraciones de apoyo como estrategias potentes para la afiliación, la permanencia y el egreso.

Hay por delante un intenso trabajo institucional para que el acceso a la educación universitaria se materialice en continuidad y terminalidad. En ese sentido, el Programa de becas de la Facultad supone una complementación valiosa en el marco de estrategias de inclusión educativa amplias que, como manifestamos anteriormente, tienen en las buenas prácticas de enseñanza su componente primordial.

## BIBLIOGRAFÍA

*Causa, M. (2018). "Las transformaciones del Programa Progresar y una nueva erosión de derechos." Entredichos, Intervenciones y debates en Trabajo Social, FTS, UNLP. Disponible en: <http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2018/02/07/las-transformaciones-del-programa-progresar-una-nueva-erosion-derechos/>*

Causa, M., Amilibia, I., Elverdín, F., y Sala, D. (2016). "El inicio de las trayectorias educativas en la educación superior universitaria. Análisis y experiencia de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP". *Publicación colectiva del Programa Trayectorias Estudiantiles de la UNLP*.

Coulon, A. (1995). "Etnometodología y educación". *Barcelona: Paidós*.

De Ieso, L.C. (2008). "La prevención inespecífica en el campo de la drogadicción". *Margen. Revista de Trabajo Social. Edición N° 48. Disponible en: <https://www.margen.org/suscri/margen48/deieso.html> Última consulta: 30/3/2018*.

Dirección de Inclusión Educativa, Educación Especial y Asistencia Técnica del Ministerio de educación y Derechos humanos de Río Negro. (2011). *Configuraciones de Apoyo para estudiantes con discapacidad en la Escuela Secundaria Obligatoria en base a la Res. CPE N° 3438/11*.

Ezcurra, A. M. (2011). "Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos." En: Elichiry, N. (comp.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*, Buenos Aires: Noveduc.

---

<sup>219</sup> <http://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/2017/06/13/la-fts-implementara-un-proyecto-de-becas-estudiantiles/>

## Trayectorias académicas y experiencias de formación e inclusión en carreras de Ingeniería, desde la perspectiva de los estudiantes

- ❖ **ALCOBA, JULIETA** | julietaalcoba@yahoo.com.ar
- ❖ **MONTENEGRO, JESICA** | montenegro\_jessica@yahoo.com.ar
- ❖ **FAVA, MAXIMILIANO** | maxifava@hotmail.com
- ❖ **GARATTE, LUCIANA** | lgaratte@gmail.com

**FAHCE, FCAYF (UNLP), Argentina.**

### **RESUMEN**

Esta ponencia reseña resultados preliminares de una investigación en curso que aborda las trayectorias académicas y experiencias de formación e inclusión en carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal en la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo de la misma es comprender la perspectiva de los estudiantes, desde la autopercepción que tienen de sí mismos, el análisis que efectúan de las experiencias curriculares y extra-curriculares de las que participan y de la relevancia que le asignan a tales dispositivos para configurarse como sujetos en la universidad que amplían sus posibilidades de formación académica y cultural.

En la presentación, se sistematizan antecedentes del tema relevados en el ámbito nacional, así como también, los resultados de investigaciones previas desarrolladas por el equipo que resultan insumos centrales para nuestra investigación. Se presentan los interrogantes y objetivos específicos de la investigación, así como también la perspectiva metodológica adoptada.

A partir de los aportes de las diversas investigaciones citadas con antelación y del marco conceptual abordado, nos planteamos interrogantes y objetivos específicos acerca de diversos aspectos. Nos interesa indagar en la pesquisa en las características que singularizan la experiencia de estudiar Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal en esta época y los

aspectos más relevantes a tener en cuenta para la intervención institucional, curricular y pedagógica. De manera específica, nos proponemos indagar el tipo de trayectorias académicas y formas de ser estudiantes que construyen los sujetos en el tramo inicial y medio de las carreras, así como los factores que interjuegan en su producción. Nos preguntamos de qué manera los destinatarios analizan y articulan la experiencia de ser estudiante universitario con otras dimensiones de su vida cotidiana que exceden al rol de estudiar, vinculadas con su familia, sus actividades en el tiempo libre, su trabajo, entre otros. También nos interesa conocer el análisis que los estudiantes realizan de sus trayectorias académicas, así como también los problemas, condicionantes, intervenciones y decisiones que reconocen como variables intervinientes en la construcción de su itinerario formativo. Nos parece relevante indagar el papel que juegan en esas experiencias los programas y dispositivos institucionales de ambientación, tutoría, orientación en el ingreso y la relevancia que le confieren los estudiantes a los mismos como dinamizadores de su experiencia y progresión académica. Finalmente, nos proponemos conocer otros espacios sociales y culturales, además del académico que son percibidos por los estudiantes como formativos.

Consideramos que emprender una investigación que, teórica y metodológicamente, priorice la perspectiva del actor estudiantil para construir conocimientos sobre la cotidianidad en la universidad pública enriquece el cúmulo de saber disponible tanto para la reformulación de las políticas universitarias de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia, así como la planificación de dispositivos institucionales de formación docente, que permitan una reconstrucción de las representaciones sobre los estudiantes firmemente cimentadas en la investigación educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Trayectorias, experiencias, formación, estudiantes, Ingeniería.

## **INTRODUCCIÓN**

Esta ponencia reseña resultados preliminares de una investigación en curso que aborda las trayectorias académicas y experiencias de formación e inclusión en carreras de Ingeniería



Agronómica y Forestal en la Universidad Nacional de La Plata y su vínculo con hallazgos de pesquisas previas realizadas por el mismo equipo de investigación. Se proponen algunas reflexiones vinculadas a la potencialidad de estudios que recortan ese objeto de estudio para el fortalecimiento de las políticas de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en las universidades públicas.

El objetivo de la pesquisa en curso es comprender la perspectiva de los estudiantes, desde la autopercepción que tienen de sí mismos, el análisis que efectúan de las experiencias curriculares y extracurriculares de las que participan y de la relevancia que le asignan a tales dispositivos para configurarse como sujetos en la universidad que amplían sus posibilidades de formación académica y cultural.

El primer apartado aborda los antecedentes del tema relevados en el ámbito nacional, así como también, los resultados de investigaciones previas desarrolladas por el equipo que resultan insumos centrales para nuestra investigación. Se sistematizan aportes de diversas investigaciones acerca de la problemática de las trayectorias y experiencias estudiantiles producidas en diversos ámbitos. Se proponen interrogantes y objetivos específicos que permitan avanzar en el desarrollo de diversos aspectos y se describe la perspectiva conceptual y metodológica adoptada por el equipo de investigación.

Finalmente, las conclusiones presentan algunas reflexiones vinculadas a la potencialidad de la investigación en curso para fortalecer las políticas de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en la unidad académica objeto de estudio.

### **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Si bien es aún incipiente el campo de estudios de las carreras de Ingeniería que abordan la problemática de las trayectorias y experiencias estudiantiles, es factible reseñar trabajos que resultan significativos para nuestra investigación, producidos en universidades nacionales y en la propia UNLP.

Un estudio de casos que indaga trayectorias de estudiantes de ingeniería de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), de Somma y Larvosky Losada (2015) asume que en la trayectoria académica- que entienden está jalonada tanto de éxitos como de dificultades- se tensan las

expectativas de egreso de las instituciones y las elecciones o prioridades de los individuos. Las autoras construyen cuatro trayectorias típicas de estudiantes, cuyos extremos están representados por quienes transitan sin dificultad y los que afrontan muchos obstáculos, a partir del análisis de la “situación de cursada” y de la autoevaluación que los alumnos hacen de su itinerario académico, en una institución como la UTN, que promueve la combinación de estudio y trabajo. Las narrativas de los estudiantes evidencian la existencia de diversos tipos de itinerarios académicos, en cuanto a rendimiento, ritmos de cursada y acreditación, interrupciones, atrasos, reinserciones, los que pueden vincularse con múltiples formas de articular estudio y trabajo, así como con aspectos pedagógicos, tales como la índole de las materias y los contenidos, los tramos curriculares y el rol docente. También se sistematizan un conjunto de estrategias mediante las cuales estudiantes diversos en lo social, laboral y académico, gestionan su carrera e identifican los recursos, prácticas y dispositivos económicos, curriculares, extracurriculares que consideran relevantes para sostener el ingreso, permanencia y avance en la carrera.

También se retoma la investigación de Ambroggio (2000) centrada en analizar la significación que posee el primer año de permanencia en la universidad en vinculación con la cuestión del abandono de los estudios y la tasa de egreso. Se parte de entender que la permanencia /abandono son producto de la interacción entre el estudiante y la organización académica, marco en cual se van construyendo distintas maneras de ser estudiante, se van abriendo posibilidades y límites que podrían asociarse a distintos grados de permanencia en la carrera. Se sostiene, además, que para comprender las razones de la permanencia o abandono de los estudios es preciso analizar la trayectoria social y académica de los estudiantes. En relación con la institución plantea que esta posee determinadas condiciones de estructuración de su oferta educativa y, desde tal mirada, existirían períodos críticos en el recorrido estudiantil, dentro de los cuales sobresale el primer año.

A nivel de la UNLP, en una investigación que antecede al presente proyecto abordamos propuestas de articulación, de acogida, ingreso y accesibilidad desarrolladas con el fin de albergar a estudiantes no tradicionales (sujetos con discapacidad, jóvenes de escuelas suburbanas de La Plata y de comedores populares), mediante políticas de accesibilidad, de extensión y bienestar creadas para estimular el acceso y la elección de la carrera de Ingeniería en

Computación y otras especialidades. Este trabajo nos permitió vislumbrar que las representaciones sobre las carreras y los saberes requeridos para ingresar, difundidos por los actores que implementan propuestas de articulación, difusión y acogida a los estudiantes, contrastan con la cultura institucional, regida aún por formatos tradicionales en las aulas, donde se juega la permanencia y el progreso académico de los alumnos. Cultura que no se conmueve fácilmente, incluso resiste a demandas de adecuación (curricular, evaluativa, organizacional) emergentes de las necesidades de estudiantes diversos en su capital educativo y cultural previo. Constatamos que la unidad académica estudiada (Facultad de Informática de la UNLP) muestra una sensibilidad a la diferencia pero, simultáneamente, se observan clivajes entre actores institucionales que trabajan por la inclusión de un público estudiantil heterogéneo y diverso, y otros, que aún lo hacen anclados sobre un sujeto educativo supuesto, más vinculado a los llamados “herederos”, tomando la clásica categoría analítica propuesta por Bourdieu (Bourdieu y Passeron, 2009; Dubete, 2005; Bracchi, 2005; Paso, Carrera, Felipe, Roa y Stremi, 2016).

También hemos analizado las visiones de los estudiantes que construyen miembros de gestión, asesores y directores de carrera, quienes implementan políticas institucionales, curriculares y de bienestar amplio, así como las de docentes, que se vinculan con los alumnos noveles a partir de la enseñanza. Los entendimientos y caracterizaciones de los estudiantes que tales actores producen están mediados por su propia historia y experiencia como estudiantes, así como por observaciones y conocimientos construidos en situaciones de práctica de enseñanza o de tutoría. Hemos podido establecer que dichos actores construyen imágenes acerca de los estudiantes destacando alguna faceta (el perfil general, la motivación en la elección, la trayectoria educativa previa, el comportamiento, el desempeño académico) buscando comprender, aunque sea parcialmente, quién es el interlocutor, por qué toma determinadas decisiones, cómo actúa frente a la propuesta de enseñanza. Los gestores y docentes dan cuenta de que muchos estudiantes interpelan al curriculum y a la enseñanza tradicional, en virtud de las relaciones que tienen con el conocimiento social y académico y también de condiciones laborales, familiares y personales en las que cursan. El peso de estas variables, media la experiencia e induce a los alumnos a resignificar y producir formas de ingresar y progresar en los estudios que resultan inéditas y se alejan de las regulaciones formales y secuenciales clásicas propuestas por las instituciones (Paso, Carrera, Felipe, Roa, 2017).

En los modos de nombrar al “estudiante diferente” en políticas y prácticas en la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, los datos analizados permiten reconocer tres formas de pensar la diferencia. Por un lado, el estudiante diferente es conceptualizado por los docentes y miembros de gestión como aquel que no responde al modelo ideal, en términos de su desempeño académico: es el “oficinista”, “rebelde”, “recursante”, “disperso”, “insistidor”. Por otro lado, se identifica al sujeto diferente con relación al territorio de origen, describiendo la diferencia como “carencia”: el estudiante del “cinturón hortícola” que es hijo de “bolivianos” y tiene “dificultades comunicativas y sociales” o el “pibe del conurbano” que no “se asume como estudiante universitario”. Por último, encontramos una perspectiva alternativa que reconoce al sujeto diferente desde el territorio, pero lo plantea en su potencialidad, en relación con lo que aporta a la institución universitaria: miembro de una “organización campesina”, “con saberes territoriales propios”, que introduce “discusiones de realidades productivas” ajenas pero relevantes para la formación universitaria (Alcoba, Fava, Montenegro, Garatte, 2016; Montenegro, 2016). A partir de estas diferenciaciones pudimos sostener que estos modos de pensar la diferencia se construyen en relación a una norma establecida a partir de cierta imagen de un estudiante ideal, más que real, propio de otro momento histórico. Imagen que representa un uso mítico del pasado y, sólo en ocasiones, un uso histórico del mismo. Más recientemente, la presencia de estudiantes extranjeros en las aulas de la FCAyF se incrementó, en virtud de tendencias a la internacionalización de la educación superior que han impulsado movilidades académicas de diversa extensión y alientan expectativas de formación profesional transnacional que resultan significativas para estudiantes del tramo medio de las carreras. Tales procesos son significativos en las carreras de ingeniería, por su condición de profesiones de interés público y por estar sometidas a evaluaciones y acreditaciones periódicas, tanto nacionales como regionales. Las movilidades académicas re-localizan la formación de grado en una interfaz entre lo local y lo regional y no dejan de tener impacto en las trayectorias formativas de los estudiantes, tanto nacionales como extranjeros, poniendo en relación y en tensión las tradiciones y planes de estudios de la institución de origen y las de destino y promoviendo sociabilidades académicas impensadas, así como procesos interculturales (Garatte y Casajús, 2013).

A partir de los aportes de las diversas investigaciones citadas con antelación y del marco conceptual abordado, nos planteamos interrogantes acerca de diversos aspectos. Nos interesa indagar las características que singularizan la experiencia de estudiar Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal en esta época y los aspectos más relevantes a tener en cuenta para la intervención institucional, curricular y pedagógica. De manera específica, nos proponemos indagar el tipo de trayectorias académicas y formas de ser estudiantes que construyen los sujetos en el tramo inicial y medio de las carreras, así como los factores que interjuegan en su producción. Nos preguntamos de qué manera los destinatarios analizan y articulan la experiencia de ser estudiante universitario con otras dimensiones de su vida cotidiana que exceden al rol de estudiar, vinculadas con su familia, sus actividades en el tiempo libre, su trabajo, entre otros. También nos interesa conocer el análisis que los estudiantes realizan de sus trayectorias académicas, así como también los problemas, condicionantes, intervenciones y decisiones que reconocen como variables intervinientes en la construcción de su itinerario formativo. Nos parece relevante indagar el papel que juegan en esas experiencias los programas y dispositivos institucionales de ambientación, tutoría, orientación en el ingreso y la relevancia que le confieren los estudiantes a los mismos como dinamizadores de su experiencia y progresión académica. Finalmente, nos proponemos conocer otros espacios sociales y culturales, además del académico que son percibidos por los estudiantes como formativos.

Los interrogantes e inquietudes mencionadas perfilan objetivos de investigación orientados a:

- Comprender las trayectorias académicas y las formas de ser estudiantes que construyen los sujetos en relación con la cultura institucional y curricular de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales.
- Comprender las formas en que los estudiantes relacionan sus vidas cotidianas y su inserción y filiación a la institución universitaria.
- Describir y analizar los perfiles socioeconómicos y académicos de los estudiantes objeto de estudio.
- Reconstruir y analizar las experiencias académicas de estudiantes en el tramo inicial y medio de sus carreras en relación con el contexto de época.

- Conocer las percepciones y valoraciones que los estudiantes tienen de sí como sujetos que estudian.
- Conocer las percepciones y valoraciones que los estudiantes tienen específicamente de los dispositivos de formación y de inclusión del tramo inicial y medio de las carreras.
- Analizar las formas en que los estudiantes interpretan el contexto institucional al que arriban y las decisiones que toman para avanzar en sus estudios y resolver dificultades.
- Identificar las prácticas en las que se implican los estudiantes en los ámbitos de sociabilidad de los que participan de manera cotidiana.

Con el propósito de alcanzar los objetivos presentados, se elaboró un diseño de investigación de tipo descriptivo e interpretativo que combina una variedad de estrategias metodológicas con preeminencia de enfoques cualitativos. Se trata de un estudio de caso intrínseco (Eisenhardt, 1989; Stake, 1995). Este tipo de casos posee especificidades propias y tiene un valor en sí mismo dado que pretende alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. A partir de este supuesto, no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. Yin (1989) se refiere a este tipo de investigaciones como diseño de caso único. Por tanto, el estudio de caso intrínseco que proponemos permite centrar la atención en la comprensión e interpretación de las experiencias académicas de los estudiantes en las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal dentro del escenario particular de la UNLP.

Esta metodología de investigación resulta coherente con la indagación en la experiencia de los sujetos. Según señalan Soto García et al (2017), las estrategias que despliegan la metodología de estudios de caso son las que mejor integran y se conectan con la experiencia de los sujetos, desde la doble dimensión particular-universal e individual-colectiva. En tal sentido, las autoras citadas señalan que la experiencia, en los contextos en que emerge, como marcos de referencias de los significados que otorgan los informantes, se visibiliza con nitidez en los estudios de un caso, como una unidad particular que contiene el “todo complejo”, permitiendo una dialéctica entre contexto, de carácter más general y sujeto, de la vida particular.

Este diseño posibilitaría abordar la complejidad de las particularidades y los determinantes de los contextos en los que los actores se vinculan y desarrollan. En la misma línea, Goffman

(2006, citado en Soto García et al, 2017) sostiene que las experiencias que viven los sujetos en un mismo acontecimiento pueden ser muy diversas, según creencias, historias biográficas, motivaciones, roles, funciones, emociones que se despliegan y otorgan significados, de acuerdo con los ejes por los cuales el sujeto está situado en ese contexto. Por tanto, un contexto social y colectivo está, a la vez, situado en las coordenadas del contexto particular, la historia, lo político y lo cultural. Es en esos marcos de referencia específicos que se recuperan y cristalizan en los estudios de caso.

También es preciso señalar que la investigación de trayectorias y experiencias educativas implica efectuar estudios que puedan dar cuenta de cómo, en una determinada temporalidad, se configura un tipo de relación entre el sujeto, la institución, los docentes y los conocimientos, en determinado contexto social (Carli, 2012 y 2014; Johnston, 2013). La comprensión integral de tales procesos implica analizar trayectorias exitosas o cercanas a la duración teórica de las carreras, como otros recorridos caracterizados por discontinuidades, ralentización, o referenciados en otras lógicas no institucionales, por ejemplo, las que derivan de la forma en que los sujetos organizan su vida y establecen prioridades. Tal asunción supone que nuestro universo de entrevistados incluirá estudiantes representativos de una diversidad de itinerarios universitarios.

## CONCLUSIONES

Las investigaciones que resultan antecedentes de la propia permiten advertir acerca de la importancia de construir a las trayectorias y experiencias de los estudiantes en objeto de investigación en las universidades públicas en general y en la FCAyF, en particular. Las pesquisas reseñadas para el caso específico de estudio permiten dar cuenta que las concepciones sobre el estudiante universitario entran en tensión al momento de definir cuál es la mejor estrategia para favorecer el ingreso efectivo de los estudiantes a las carreras elegidas y su permanencia. Esas tensiones permiten comprender las acciones de los actores desde un plano que involucra las múltiples valoraciones arraigadas en las creencias, representaciones o marcos referenciales, las cuales se inscriben en un complejo entramado institucional.

La vacancia en materia de investigación respecto a la pregunta de quiénes son los estudiantes universitarios que hoy habitan las aulas fortifica el desconocimiento de los rasgos y características específicas de los destinatarios de nuestros proyectos académicos. De esta manera, los docentes y otros actores del sistema que mediamos en el procesamiento local de las políticas institucionales de ingreso y de tratamiento de la heterogeneidad y la diferencia, continuamos utilizando representaciones referenciadas en imaginarios míticos e idealizados que nos hablan de un estudiante esperado muchas veces distante de los sujetos reales que transitan nuestras instituciones.

Consideramos que emprender una investigación que, teórica y metodológicamente, priorice la perspectiva del actor estudiantil para construir conocimientos sobre la cotidianidad en la universidad pública enriquece el cúmulo de saber disponible tanto para la reformulación de las políticas universitarias de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia, así como la planificación de dispositivos institucionales de formación docente, que permitan una reconstrucción de las representaciones sobre los estudiantes firmemente cimentadas en la investigación educativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Alcoba, J., Fava, M., Montenegro, J., Garatte, L. (2016). "Qué ves cuando me ves. Modos de nombrar al "estudiante diferente en políticas y prácticas en Agronomía de la Universidad Nacional de La Plata". IV Jornadas de Sociología de la UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Ensenada.*

*Ambroggio, G. (2000). "El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera." Cuadernos de Educación Año 1, Nº 1. (pp.133-143). Universidad Nacional de Córdoba.*

*Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). "Los herederos. Los estudiantes y la cultura". Argentina: Siglo XXI Editores.*

*Bracchi, C. (2005). "Los "recién llegados" y el intento para Convertirse en "herederos": un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios". (Tesis de Maestría Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO-) Sede Argentina- Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación.*



- Buchbinder, P. (2005). *"Historia de las Universidades Argentinas."* Buenos Aires: Sudamericana.
- Carli, S. (2012). *"El estudiante universitario."* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2005, julio-diciembre). "Los estudiantes". *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1.
- Eisenhardt, K.M. (1989). "Building Theories from Case Study Research" en *Academy of Management Journal*, 32(3), pp. 532-550.
- Garatte, L. y Casajús, R. (2013). "La movilidad académica como política de internacionalización". En: *Revista Digital Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR. Año 1, N| 1, año 2013, NEIES MERCOSUR. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 2347-0658. Disponible en: [revistas.unc.edu.ar/idex.php/integracionyconocimiento/article/.../6912](http://revistas.unc.edu.ar/idex.php/integracionyconocimiento/article/.../6912)*
- Johnston, B. (2013). "El primer año de la universidad. Una experiencia positiva de transición Madrid". *Narcea management Review*, vol. 14, no. 4.
- Montenegro, J. (2016). "Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior" (1995-2015). (Tesis de maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, Argentina). Recuperada de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/57617>
- Paso, M., Carrera, C., Felipe, C., Roa, A. y Stremi, A. "Estrategias para interpelar e incluir a estudiantes no tradicionales en carreras de Ingeniería." *El caso de la Facultad de Informática de la UNLP (2010-2016). Revista Trayectorias Universitarias, Vol. 2 N° 2 (2016) ISSN 2469-0090* Publicación de la Dirección de Capacitación y Docencia de la Especialización en Docencia universitaria.
- Paso, M. (Dir). "Políticas de inclusión y de abordaje de la diferencia en el tramo de ingreso y primer año de carreras de Ingeniería de la UNLP. Las perspectivas y prácticas de los actores intervinientes." *Programa de Incentivos a los docentes Investigadores. Secretaria de Ciencias y Técnica de la UNLP (Período ejecución 2014-2018)*
- Somma, L. y Larvosky Losada, I. (2015). "Trayectorias educativas en el nivel superior: comportamientos dinámicos y estrategias de estudiantes de ingeniería". En: *Panaia, M. (Coord.) Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes? Buenos Aires: Miño y Dávila.*
- Sosa y Saur (2014). "Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba" en *Carli, S. (dirección y compilación) (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana. Buenos Aires: Miño y Dávila.*

*Soto García, P., Redón Pantoja, S. y Arancibia Martínez, L. (2017). "¿Cómo indagar en las experiencias de los sujetos? Una discusión teórico-metodológica acerca del estudio de caso."*

*Revista Andamios. Volumen 14, número 33, pp. 303-324.*

*Stake, R. (1995). "Investigación con estudios de caso." Madrid: Morata, Sudamericana.*

*Yin, R. (1989). "Case Study Research. Design and Methods." London: SAGE.*

## El tránsito hacia el título universitario: el egreso como política institucional

- ❖ VIÑAS, ROSSANA<sup>1</sup> | rovinas06@gmail.com
- ❖ SUÁREZ BALDO, CLAUDIA<sup>2</sup> | clausuba@hotmail.com
- ❖ MAURO, RAFAEL<sup>3</sup> | rmauro@perio.unlp.edu.ar

<sup>1</sup> Dirección de Grado y Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE)-FPyCS-UNLP. Argentina.

<sup>2</sup> Dirección de Grado - FPyCS - UNLP. Argentina.

<sup>3</sup> Dirección de Enseñanza. Facultad de Periodismo y Comunicación Social -UNLP. Argentina.

### RESUMEN

El ingreso irrestricto a la universidad pública argentina ha llegado, en los últimos años, a ser un tema que ha logrado tener niveles de consenso generalizados como consecuencia de las transformaciones políticas, sociales y económicas, ligadas directamente a pensar la educación superior como derecho y como ascenso social.

Como consecuencia de ello y por leyes que han avalado esto, la mayoría de las instituciones universitarias en nuestro país han pensado e implementado políticas y estrategias para el acceso e ingreso no dilémico de los estudiantes a las distintas carreras.

Asimismo, la permanencia, el egreso y la graduación han comenzado a ser una preocupación para las altas casas de estudios.

Trabajar políticas de acceso, ingreso, permanencia, egreso y graduación implica analizar instancias diferenciadas en la trayectoria de un/a estudiante en el nivel educativo superior.

Por otra parte, es importante mencionar que las políticas y las herramientas que se determinen implican decisiones no sólo meramente académicas sino también político-ideológicas: qué universidad pensamos, qué universidad queremos.

Esas decisiones van de la mano de políticas micro y macro: *“lo restricto o irrestricto se establece desde la política de la institución a la que el/la estudiante accede y también por el marco educativo político nacional; esto es presupuesto e infraestructura, fundamentalmente; además del legislativo que establece las normas en relación a la educación superior”* (Viñas; Suárez Baldo, 2017).

Al analizar las trayectorias de los/as estudiantes que acceden debemos tener en cuenta variables tales como: trayectorias escolares, trayectorias familiares y geográficas, dimensiones socio-culturales y económicas, entre otras. Asimismo, las políticas institucionales y nacionales que hicieron posible o no el acceso. En continuidad, para la permanencia de éstos/as, el análisis debe abarcar también: las competencias y habilidades propias del/la estudiante, su trayectoria laboral en el caso de que así fuera y las representaciones acerca de la modalidad de finalización que tenga la carrera elegida (mucho más si en ésta, se requiere de un trabajo de tesis o final para la graduación).

Entonces, en todo el tránsito de ese/a estudiante por los pasillos de la universidad, y para pensar y lograr su inclusión y egreso debemos tomar como referencia tres dimensiones de análisis: la personal del/la estudiante, la institucional y lo vinculado a políticas educativas del Estado.

Este trabajo aborda y relata la experiencia de la política de egreso de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), articulada desde una perspectiva inclusiva y que pone en juego herramientas y dispositivos que han posibilitado un mayor egreso en las carreras de la institución.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, formación, egreso, graduación, trayectorias, políticas académicas.

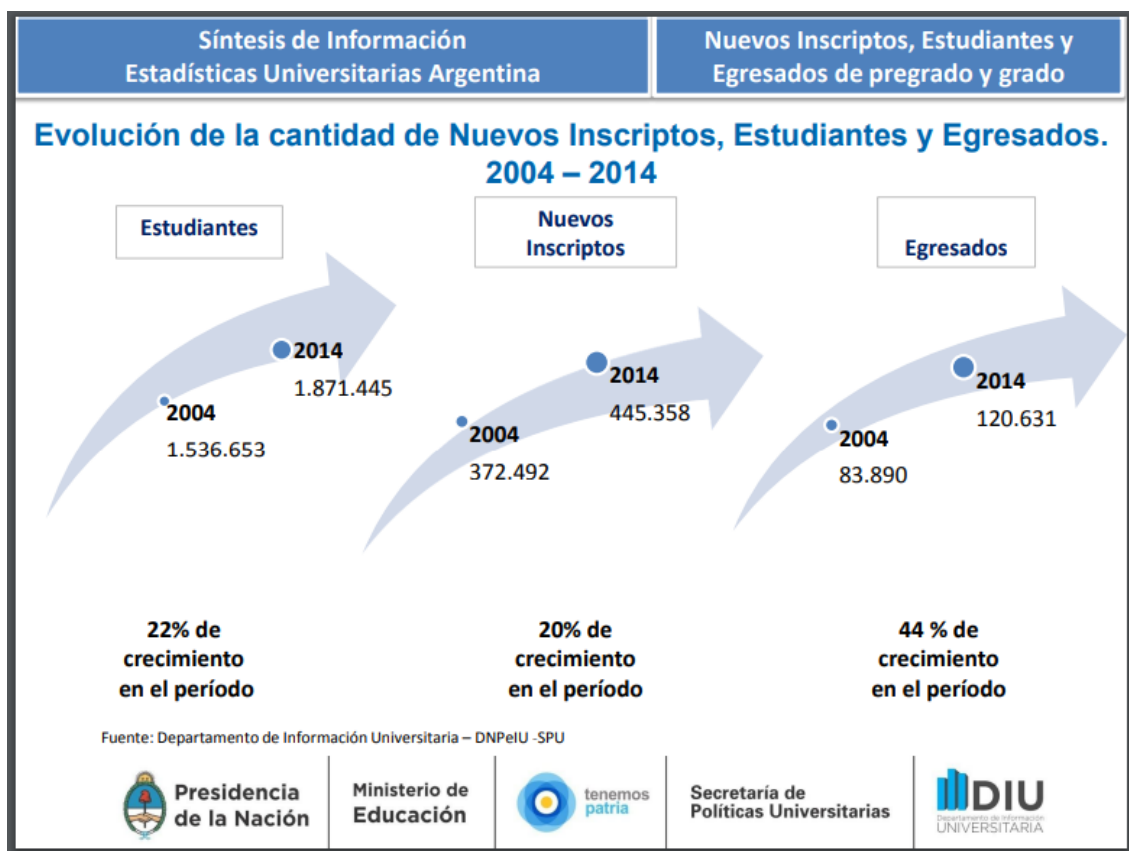
## INTRODUCCIÓN

Comencemos con datos de la realidad: durante el período 2003-2015, en la Argentina, la universidad pública creció no solo en matrícula, sino también en presupuesto y en infraestructura. La implementación de políticas públicas tendientes al acceso, el ingreso, la

permanencia y el egreso de los/las estudiantes a los estudios superiores, como por ejemplo, becas de transporte, becas de estudio, sistemas de tutorías, entre otras, permitió que la tasa general de estudiantes en el sistema público universitario se elevara al 3.5% (Slipczuk, 2016) y que la graduación universitaria aumentara más del 42% (AA.VV., 2015).



*Fuente: Infraestructura Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. Pág. 8. Recuperado de: [https://www.casarosada.gob.ar/pdf/Infraestructura\\_y\\_Presupuesto\\_2003-2015.pdf](https://www.casarosada.gob.ar/pdf/Infraestructura_y_Presupuesto_2003-2015.pdf)*



**Fuente:** *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias Argentina 2014-2015. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. Pág. 11. Recuperado de: [http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Sintesis\\_completa.pdf](http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Sintesis_completa.pdf)*

Habiendo hecho un repaso de las cifras, es importante tener en cuenta que cuando se analizan las trayectorias de los/as estudiantes en la universidad, se deben precisar etapas bien diferenciadas que no se inician en el ingreso mismo a los estudios superiores, sino que comienzan en la terminalidad de la escuela secundaria, en la elección que hacen de la carrera y continúa en el tránsito a la universidad con el acceso, el ingreso, la permanencia, el egreso y la graduación. En este sentido, no está demás decir que en cada una de esas etapas mencionadas, las decisiones político-académicas institucionales y contextuales –es decir, la política micro y macro- inciden de manera fundamental.

De modo que no solamente influyen en las variables universitarias las políticas destinadas específicamente a ello -aunque éstas sean primordiales-; para que un/a estudiante logre llegar a la universidad es fundamental que un conjunto de resortes sociales, culturales y económicos estén funcionando desde la escolarización primaria. En este sentido, es importante recordar que políticas públicas como la Asignación Universal por Hijo (AUH), el Conectar Igualdad, pero también el desendeudamiento económico del país, el crecimiento del PBI, de la industria, del trabajo, de las paritarias libres, de la soberanía económica y política, del crecimiento de la ciencia aplicada, entre tantos otros, permitieron que un/a estudiante llegue a alguna carrera de alguna universidad argentina.

Y luego, claro, sobre la base de estas políticas macro, se desenvuelven estrategias institucionales para acompañar los distintos procesos y trayectorias.

En este marco, es esencial pensar que el/la estudiante que llega a las puertas de la universidad es un sujeto de derechos; primordialmente del derecho a la educación. Portador de deseos, sueños, temores, debates internos acerca de su futuro; ese estudiante se adentra a una comunidad político-discursiva que le es, en muchos casos, completamente ajena. Hete aquí un primer escollo que es la adaptación institucional y académica. Esa adaptación sólo es posible en tanto haya decisiones institucionales que así la acompañen.

En consonancia, luego será la permanencia, el egreso y la graduación. De todos modos y pese a que en el final de la carrera, la adaptación ya está dada, los temores vuelven a aparecer, pero en este momento ligados a la culminación de un proceso, a tener el título y a la inserción laboral. Y esto es para muchos/as un proceso difícil, pues es a la vez una transformación en la identidad, en la pertenencia; es el salto del ser estudiantes al ser trabajadores/as. Es quizá en varios casos, el primer paso hacia la adultez; para otros/as muchos/os esto ya sucede desde antes y la graduación es complementaria a una trayectoria o tal vez la posibilidad de acceder a un nuevo empleo.

De cualquier modo, el tránsito hacia el final del trayecto universitario requiere de la misma intensidad político institucional que el ingreso, pero con estrategias diferenciales. Y siempre teniendo en cuenta que ese/a estudiante no es un ser aislado del contexto, y he aquí la importancia del tomar contacto con sus trayectorias académicas, familiares, laborales. Conocerlo para acompañarlo.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata (FPyCS-UNLP) cuenta con dos carreras de grado: la Licenciatura en Comunicación Social (orientación Periodismo y orientación Planificación) y el Profesorado en Comunicación Social; y cuatro Tecnicaturas Superiores Universitarias: de Periodismo Deportivo, de Comunicación Popular, de Comunicación Digital y de Comunicación Pública y política, además de numerosas extensiones a lo largo y ancho del territorio nacional en las que se dictan esas carreras.

La descripción a la que apunta este trabajo se concentrará en describir la experiencia de la Dirección de Grado, oficina que históricamente ha gestionado y administrado las tesis de finalización de carrera que a partir del Plan de Estudios 1998 para la Licenciatura, fueron necesarias para la graduación. Este recorte para este relato es porque la carrera de la Licenciatura es la más antigua de la Facultad y es también porque en la Dirección de Grado funciona el Programa de Finalización de Carrera, programa que comenzó trabajando en 2013, el egreso de las carreras de la Licenciatura y el Profesorado, pero que a partir de 2017, incorporó el egreso de las tecnicaturas.

<b>A</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>ñ</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>o</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>E</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>T</b>	<b>S</b>	<b>S</b>	<b>S</b>
<b>g</b>	<b>o</b>	<b>o</b>	<b>o</b>	<b>ó</b>	<b>o</b>	<b>o</b>
<b>r</b>	<b>t</b>	<b>t</b>	<b>t</b>	<b>l</b>	<b>l</b>	<b>l</b>
<b>e</b>	<b>a</b>	<b>a</b>	<b>a</b>	<b>o</b>	<b>o</b>	<b>o</b>
<b>s</b>	<b>l</b>	<b>l</b>	<b>l</b>			
<b>o</b>	<b>:</b>	<b>:</b>	<b>:</b>	<b>L</b>	<b>L</b>	<b>L</b>
	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>i</b>	<b>i</b>	<b>i</b>
	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>c</b>	<b>c</b>	<b>c</b>
	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>e</b>	<b>n</b>	<b>n</b>
				<b>c</b>	<b>c</b>	<b>c</b>
				<b>i</b>	<b>i</b>	<b>i</b>
				<b>a</b>	<b>a</b>	<b>a</b>
				<b>t</b>	<b>t</b>	<b>t</b>



				u r a :  1 5 0	u r a :  3 5 4	u r a :  3 6 8
--	--	--	--	-------------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

Dos experiencias fueron fundamentales para la evolución de los números del egreso en la Licenciatura particularmente: el consenso y la materialización de un nuevo Plan de estudios en el año 2014 y la transformación, al calor de estos cambios, en los lineamientos para la elaboración del trabajo final para la graduación en la mencionada carrera.

En este camino la “temible” Tesis comenzó a denominarse Trabajo Integrador Final (TIF), pero el cambio no fue solo de denominación, aunque esta modificación haya sido muy importante para empezar a vincular el trabajo final con los trayectos formativos y las prácticas en comunicación de los/as estudiantes, y que fue el espíritu profundo de esta transformación.

Sintetizando podemos decir que los cambios fundamentales de Tesis a TIF puede resumirse en el reemplazo de ejes temáticos por modalidades de producción en donde a las ya reconocidas Investigación y Producción se incorporó la modalidad de Reflexión de Prácticas en Comunicación, en una búsqueda decidida por vincular el TIF a las prácticas de los/as estudiantes como comunicadores, en detrimento de un constructo abstracto y academicista disociado de las prácticas en el grado. También se incorporó la Producción Literaria y se subrayó la necesidad de la intervención en los TIF de planificación comunicacional.

Asimismo, cada modalidad estipula mínimos y máximos en la extensión de los materiales académicos, dando certidumbre a los/as estudiantes sobre qué es lo que la Facultad y el jurado evaluador está esperando de sus trabajos. Por otra parte, se desburocrataron los trámites de cambio de dirección y pedido de prórroga, facilitando al estudiante el pleno desarrollo de su trabajo.

En este sentido, por aquel entonces, fue estratégica la tarea de la Dirección de Grado en salir a comunicar y a dar certidumbre a los/as estudiantes, fundamentalmente a aquellos/as que

tenían plan entregado con reglamento de tesis y debían entregar su trabajo final bajo reglamento de TIF.

Al respecto, la Dirección de Grado tomó la férrea decisión de pensar y ejecutar dispositivos y estrategias para posibilitar procesos de egreso y graduación a los estudiantes de la Licenciatura, trabajando intensamente también con los/as docentes directores de TIF, que son los referentes que acompañan los procesos. Esto significó que no solamente la estrategia de comunicación se focalizara en los/as estudiantes, sino que también en los/as docentes, pues el cambio de reglamento puso a todos/as en una situación de incertidumbre hasta tanto se naturalizara.

Entonces, fue a partir de estas transformaciones, que la Dirección de Grado comenzó a debatir y a transformar la idea misma de sus funciones y sus responsabilidades: esto significó dejar de ser un espacio meramente receptivo/administrativo de los TIF a ser un espacio dinámico y comunicacional de la política de egreso de la institución como una variable fundamental para la inclusión y los derechos sociales de los/as estudiantes y a trabajar junto a los/as docentes para la consecución de esta política.

Es así que año a año, se han realizado y se realizan jornadas de puesta en común y de trabajo con estudiantes y con docentes directores/as, co-directores/as, asesores/as y evaluadores/as de trabajos; se hace un relevamiento y supervisión de los/as estudiantes en instancia de elaboración del plan de trabajo y del trabajo final en sí; se efectúa la asistencia a estudiantes de las extensiones áulicas y a estudiantes que no vivan en La Plata; y en el caso del Programa de Finalización de carrera, se lleva adelante el acompañamiento a estudiantes que adeuden sus últimas materias y el diálogo permanente con las cátedras para la evaluación de éstas.

Además, se ha tomado como política la producción de materiales orientados a los/as estudiantes en proceso de TIF (“Cómo pensar y escribir un TIF”) y a los/as docentes directores/evaluadores (“Algunos apuntes sobre cómo orientar a los/as estudiantes en proceso de TIF y sobre cómo evaluar TIF”); asimismo se incentiva a que los/as docentes que han formado parte de las Jornadas y Talleres, organizados por la Dirección de Grado, elaboren materiales con temáticas y bibliografía sugeridas, como por ejemplo en Comunicación y Género, en Comunicación y Deporte, en Comunicación y Educación, en Comunicación y Medios, en Crónica Periodística, en Análisis del Discurso, entre otras<sup>220</sup>.

Por otra parte, se ha creado un banco temático de TIF, con temas posibles para la producción de los mismos, y un banco digital de TIF, en el que los/as estudiantes pueden acceder a TIF ya aprobados para su visualización, lectura y ejemplificación.

Asimismo, como mencionamos, en la Dirección de Grado funciona el programa “Finalización de Carrera”, que trabaja en particular, estrategias para conectar la trayectoria del grado con la elaboración del trabajo final en el caso de la Licenciatura y en la aprobación de materias adeudadas en el caso del resto de las carreras de la Facultad. Y es aquí fundamental la articulación con la Dirección de Enseñanza de nuestra casa de estudios que nos provee la información necesaria para comunicarnos con los/as estudiantes que han ingresado hace varios años, y adeudan pocas materias para finalizar la carrera.

Esta información es de gran importancia para el Programa, pues posibilita el vínculo comunicativo con todo el universo de estudiantes que no se acercan a la oficina, de modo que la Dirección de Grado organiza charlas, encuentros, jornadas en conjunto con el Centro de Estudiantes invitando a los/as estudiantes que transitan actualmente por la Facultad, pero convocando intensamente a aquellos/as que por diversos motivos no están en la cotidianeidad y que también tienen el derecho de graduarse.

También se debe mencionar la articulación con el Programa Interdisciplinario de Contención Universitaria (PICU), que trabaja la permanencia de estudiantes con dificultades familiares, psicológicas y que necesitan de un acompañamiento especial a la hora de elaborar su trabajo integrador final.

El Programa de Finalización de Carrera, en un principio, trabajaba solo con la Licenciatura y el Profesorado, por ser las carreras más antiguas y con más matrícula; sin embargo, en los últimos años ante el crecimiento exponencial en el ingreso de la Tecnicatura en Periodismo Deportivo, incluso superando la inscripción a la carrera de Licenciatura, la estrategia política e institucional de pensar el egreso se focaliza además, en esta carrera, que a pesar de tener un trayecto más corto (la licenciatura tiene 5 años y la tecnicatura 3) y no tener trabajo integrador final, comienza a tener un número de rezagados con los que debemos trabajar.

En este sentido y ante el volumen de trabajo que supone pensar y ejecutar estrategias para el egreso de las 6 carreras de la Facultad y en las distintas extensiones áulicas, estrategias que a la vez implican pensar acciones diferenciales por las características mismas de ellas, se ha

creado el Sistema de Tutorías del Egreso, con un nuevo actor en institución que colabora en el contacto y en el acompañamiento de la trayectoria de los/as estudiantes en la finalización de su carrera: el/la tutor/a graduado/a.

Finalizando con la descripción de las funciones y las tareas llevadas adelante por la Dirección de Grado, a principios de este 2018, nació la preocupación en relación a qué pasa con nuestros/as graduados/as en el campo laboral, a raíz de un informe publicado por la Dirección de Vinculación con el Graduado Universitario de la UNLP que manifiesta que “casi el 90% de los graduados de la UNLP consigue trabajo en menos de un año” (UNLP, 2017) a partir de una encuesta realizada a 1500 graduados/as de las 17 facultades de la UNLP.

### **Ahora bien, ¿por qué es importante conocer la trayectoria de los/as graduados/as de una institución?**

Porque consideramos que es fundamental reconocer y analizar las posiciones que ocupan éstos/as en el mercado del trabajo durante su formación académica o luego de su egreso de la institución, con el objetivo de crear un registro de los trayectos laborales y profesionales de los/as sujetos/as, y de establecer líneas de continuidad o rupturas con los diseños curriculares establecidos en los planes de estudio de la/s carrera/s de nuestra institución.

La iniciativa de la Dirección de Grado entonces, fue encuestar a los/as graduados/as de la Licenciatura (orientación periodismo y planificación) de los tres últimos años (2015 a 2017), con una muestra de 600 graduados/as a través de un formulario semi abierto que les llegó vía mail. Las respuestas contabilizadas fueron 168; es decir, el 28% de la muestra.

El objetivo fue obtener un insumo que sirva como registro exacto de las áreas en las que se desempeñan, en la actualidad, nuestros/as graduados/as en el campo laboral y crear un insumo estadístico de datos que aporten al diseño curricular de nuestras carreras y a la finalización de las mismas.

Las conclusiones generales fueron, además de establecer esas áreas en las que se desempeñan exactamente, que el 86.8% (146) de los/as graduados/as que respondieron el formulario (168) tienen trabajo remunerado, y que 120 de esos 146, es decir, el 82% están ocupados y remunerados en el campo de la comunicación.

## CONCLUSIONES

Los resultados del trabajo realizado en la Dirección de Grado de la Secretaría Académica, en articulación con la Dirección de Enseñanza, y los distintos espacios y cátedras de la FPyCS, podrían definirse como muy positivos. En principio, por la posibilidad de pensar y ejecutar acciones colectivas y en segundo lugar, concretamente porque en los últimos años se incrementó el número de egreso general en nuestra Facultad.

En este sentido, las herramientas de comunicación utilizadas han sido propicias para el desarrollo de acciones en el marco del proyecto de la institución y creemos que cada una de ellas resultan una instancia de acompañamiento para el/la estudiante en vías de graduarse. El desafío es doblar esfuerzos entre docentes y graduados/as para poder justamente, continuar en ese acompañamiento de procesos de más estudiantes en el marco de las transformaciones tecnológico/comunicativas de la actualidad. Esto es poder pensar de qué modo interpretar, interpelar, convocar y seguir a los/as estudiantes en proceso de graduación. Como dificultad más importante en estos tiempos, se puede mencionar la coyuntura económica actual, que incide directamente tanto en el acceso, la permanencia y por ende en el egreso y la graduación de los/as estudiantes, en la extensión del tránsito por la universidad o en el abandono de la misma por la necesidad de la búsqueda de trabajo, o por el recorte en las políticas de ayuda del gobierno nacional, como lo eran las becas y/o programas para la continuidad en los estudios superiores.

La situación macroeconómica del país, los recortes en el sistema educativo público, en los sistemas de becas, la devaluación y la inflación, el aumento de los servicios y del transporte público, el desempleo, la urgencia del trabajo, son variables que impactan profundamente en el ingreso, la permanencia y el egreso y graduación del sistema público universitario.

En este sentido, es importante reforzar la idea justamente, que las políticas y las herramientas que se determinen implican decisiones no sólo meramente académicas sino también político-ideológicas y esas decisiones van de la mano de políticas micro y macro: qué universidad pensamos, qué universidad queremos, qué universidad proyectamos.

En relación a la FPyCS, podemos decir que a nivel institucional, la política fundamental para pensar el egreso es la articulación de los distintos actores que la componen y de una política

interna que logre una comunicación político-académica coherente para la vinculación y la re-vinculación en los casos que fuera necesario, de los/as estudiantes a la institución; el trabajo colectivo para que los/as estudiantes de ayer y de hoy logren concluir sus estudios; y el trabajo consensuado con todos/as los/as docentes en pos de un mismo objetivo: reconocer trayectorias estudiantiles y propiciar procesos de acuerdo a cada una de esas trayectorias. Conocer a cada estudiante para poder acompañarlo. Porque como mencionamos, las dificultades del ingreso se repiten en el egreso.

En este contexto neoliberal que nos toca vivir, la universidad debe estar a la altura y debe dar respuestas para la defensa y el afianzamiento del sistema educativo público, y para el crecimiento y el avance de la ciencia.

Asimismo, creemos fundamental la convicción ideológica y la perseverancia. Y esto es claramente una decisión política y un posicionamiento ideológico. Para nosotros/as no es lo mismo ir por la vida con o sin un título. Porque un título universitario abre caminos de libertad. Y esa libertad otorga posibilidades para la inclusión y la justicia social.

## BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2015). *“La graduación universitaria argentina aumentó más del 42% entre 2003 y 2012”* [en línea]. <http://www.telam.com.ar/notas/201505/106737-la-graduacin-universitaria-argentina-aument-ms-del-42-por-ciento-entre-2003-y-2012.html>

AA.VV. (2014). *“Creación de 9 universidades y principales políticas en educación superior 2003-2013”* [en línea]. Recuperado el 10-3-2018 de: <http://www.cfkargentina.com/acciones-politicas-universitarias-2003-2013/>

Buenfil Burgos, R. (1992). *“Consideraciones finales sobre lo educativo”* en *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. México, Tesis de Maestría, DIE-IPN. Buenos Aires: Paidós.

Coronado, M., Gómez Boulin, M.J. (2015). *“Orientación, tutoría y acompañamiento en Educación Superior”*. Buenos Aires: Noveduc.

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

(Online) Nro.43. Ciudad Autónoma de Buenos Aires [en línea]. Recuperado el 2-7-2017 de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1995-77852015000100004](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100004)

*Informes de gestión Dirección de Grado, dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.*

Mónaco, J. (2016). "Universidad: ingreso y gratuidad", en *La educación en debate, Suplemento 40 del Le Monde Diplomatique*. Buenos Aires: UNIPE. [en línea]. Recuperado el 16-10-2017 de: <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/05/Unipe40.pdf>

*Plan de estudios 1998 Licenciatura en Comunicación Social. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.*

*Plan de estudios 2014. Licenciatura en Comunicación Social. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.*

*Sistema de consulta de estadísticas universitarias desarrollado por Secretaría de Políticas Universitarias. [en línea]. Recuperado el 20-3-2018 de: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home>*

Slipczuk, M. (2016). "CFK: "El 4,5% de la población argentina está en las universidades y 3,5% está en las universidades públicas y gratuitas"" [en línea]. Recuperado el 2-10-2017 de: <http://chequeado.com/ultimas-noticias/cfk-el-45-de-la-poblacion-argentina-esta-en-las-universidades-y-35-están-en-las-universidades-publicas-y-gratuitas/>

Viñas, R. (2015). *Tesis Doctoral "Ser joven, leer y escribir en la universidad"*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP [en línea]. Recuperado el 15-03-2018 de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>

Viñas, R., Suárez Baldo, C. (2017). "Políticas de egreso: dispositivos y herramientas inclusivas para la graduación y el egreso en la universidad pública argentina", en *Primer Congreso de Prácticas de la Enseñanza en la Universidad*. Avellaneda: Universidad Nacional de Avellaneda. 29 y 30 de noviembre de 2017. En prensa.

---

<sup>220</sup> Estos materiales están disponibles en la página de la Dirección de Grado: <http://perio.unlp.edu.ar/tesis/node/72>

## Estrategias institucionales de acompañamiento durante el transcurso del cuarto y quinto año de las carreras en Ciencias Agrarias y Forestales

❖ **BRAVO, MARÍA LAURA** | mlbravo@agro.unlp.edu.ar

❖ **MENDICINO, LORENA** | lorenamendicino@hotmail.com

**Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata**

### RESUMEN

La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP es la institución con la más larga tradición en los estudios agronómicos y forestales en el país. La historia de nuestra Facultad se remonta al año de 1883, en el que se inician los estudios agronómicos y veterinarios en la Escuela Agronómico Veterinaria de Santa Catalina. En la misma se desarrollan dos carreras tradicionales, vinculadas a las actividades productivas foresto-agropecuarias, contemplando el manejo sustentable de los recursos naturales. Los planes de estudio vigentes consideran el desarrollo de las carreras en 5 años de cursada y el complemento de actividades a partir de un abanico de opciones denominadas actividades optativas y un trabajo final, para obtener el título de grado. En lo que refiere a los 5 años de cursadas los alumnos deben ir avanzando, cumpliendo ciertos requerimientos académicos, como por ejemplo: para cursar tercer año tener todos los finales del primero. En este sentido, en el presente trabajo se comparte la experiencia implementada de un conjunto de herramientas: talleres intensivos para preparar finales, talleres de reflexión acerca del plan de estudio, entre otros; que tienen un primer resultado, en el corto plazo de acompañar a los estudiantes en este periodo de la carrera, y otro de mediano plazo que tiene como principal resultado la planificación del estudiante en relación al total de su trayectoria académica.



**PALABRAS CLAVE:** Transcurso curricular, condicionalidad, correlativas.

## INTRODUCCIÓN

La Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP es la institución con la más larga tradición en los estudios agronómicos y forestales en el país. La historia de nuestra Facultad se remonta al año de 1883, en el que se inician los estudios agronómicos y veterinarios en la Escuela Agronómico Veterinaria de Santa Catalina, en el predio de idéntico nombre (actualmente en el partido de Lomas de Zamora). Esta Escuela devino en la Facultad de Agronomía y Veterinaria en base a una ley del Congreso de la provincia de Buenos Aires en el año 1889, mientras que el Poder Ejecutivo provincial dispuso su traslado a la ciudad de La Plata, en la que está asentada desde 1890.

En 1960 el Consejo Superior de la UNLP aprueba la creación de la Escuela Superior de Bosques como una dependencia de la Facultad de Agronomía que albergaría el dictado de la carrera de Ingeniería Forestal, honrando un convenio que luego de varios años de negociación la UNLP terminó suscribiendo con el Ministerio de Asuntos Agrarios de la provincia de Buenos Aires en 1964, principal aliada de la iniciativa.

Por último, en el año 1990, la UNLP aprobó una propuesta de la propia Unidad Académica que consistía en disolver la Escuela Superior de Bosques en tanto dependencia y modificar la anterior denominación de Facultad de Agronomía por la actual denominación de Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF), motivada por la aspiración de legitimar la importancia del desarrollo y consolidación igualitaria de ambas carreras como ejes del proyecto académico-institucional de la Facultad.

Actualmente se dictan las carreras de Ingeniería agronómica: considerada de "interés público" porque su rol es fundamental para la sostenibilidad de los agroecosistemas y su impacto social. La actividad profesional no sólo está relacionada con establecimientos productivos agrícolas y/o ganaderos, sino con una gran variedad de áreas donde se pueden aplicar los conocimientos adquiridos, desde la microbiología hasta la agroecología y la economía.

Las posibilidades laborales pueden provenir de diferentes sectores como, la investigación, la docencia, la producción, la administración rural, el sector comercial, la generación y aplicación de tecnologías agropecuarias, clasificación y evaluación de los recursos vegetales a los efectos de su aprovechamiento racional, el diseño de políticas públicas y programas orientados al desarrollo rural, entre otras.

Y la carrera de Ingeniería Forestal: que proporciona los conocimientos científicos y tecnológicos para el desempeño profesional, preparando a los profesionales para tratar con estos recursos forestales y contribuir a la gestión de los bosques, la protección del ambiente y conservación de la biodiversidad propiciando el desarrollo sustentable del país.

El ámbito de trabajo abarca las industrias de transformación de la madera y/o empresas comercializadoras de productos e insumos forestales; desarrollo, manejo y aprovechamiento de plantaciones forestales; preparación y ejecución de planes de forestación; asesoramiento en consultoras ambientales nacionales e internacionales; docencia e investigación; gestión en organizaciones forestales; diseño de políticas públicas y programas orientados al tratamiento sostenible de bosques cultivados y nativos, entre otras actividades.

Los planes de estudios:

- **Ciclos de formación obligatoria.** Los espacios obligatorios se organizan en tres ciclos o bloques, a saber, de ciencias básicas, de tecnologías básicas y de tecnologías aplicadas:
  - ✓ El primer ciclo denominado de **Ciencias Básicas** se compone de materias o cursos que abordan contenidos conceptuales y teóricos propios de las ciencias exactas y naturales que a la vez resultan propedéuticos para el desempeño en actividades experimentales, de resolución de problemas e interpretación de la realidad rural y forestal desde el inicio de la carrera. Por el otro, permiten una primera aproximación a las pautas y procedimientos que caracterizan al oficio del estudiante universitario.
  - ✓ El segundo ciclo de **Tecnologías Básicas** está constituido por cursos cuyos contenidos permiten una primera aplicación práctica del conocimiento científico para interpretar, caracterizar, modelizar y evaluar situaciones, así como diseñar alternativas de

intervención acerca de problemáticas relevantes propias de las Ingenierías Agronómica y/o Forestal, las que serán profundizadas en el bloque subsiguiente.

Los objetivos de aprendizaje de los cursos se orientan a favorecer el desarrollo de actitudes analíticas frente a la identificación de problemas complejos, en función de una multiplicidad de factores y actores intervinientes que se expresan en distintos niveles asociados a abordajes conceptuales diferentes aunque complementarios. Asimismo, se pretende despertar una perspectiva crítica acerca del impacto, en el presente y en el futuro, del rol que juegan los sistemas agroforestales en su rol de generadores de bienes y servicios para la sociedad y su relación con el sistema socioeconómico y ambiental con los que interactúan. A su vez, en este tramo se ubica el Taller de Integración Curricular I que posibilita un abordaje teórico y práctico de todos los contenidos incorporados hasta ese momento a través de una metodología de estudio de casos que permite una integración sistémica de las perspectivas y enfoques disciplinares conocidos previamente.

- ✓ El tercer ciclo denominado de **Tecnologías Aplicadas** se organiza en torno a cursos que proponen un abordaje complejo e integrado de situaciones estrechamente relacionadas a la inserción en la práctica profesional. Los aprendizajes que se propician en este tramo de la formación se orientan al desarrollo de criterios para identificar problemas concretos a diferente escala en los que interactúan dinámicamente componentes tecnológicos, socioeconómicos y ambientales. Asimismo, promueven el logro de competencias requeridas para intervenir en la satisfacción de necesidades previamente diagnosticadas, a través de planes de acción diseñados, desarrollados y evaluados.

Con relación a las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión, los cursos incluidos en el ciclo de tecnologías aplicadas pretenden que los estudiantes asuman la importancia actual y estratégica de la actividad agroforestal en un contexto de sustentabilidad económica, ambiental y social. Al respecto, se promueve el manejo de las relaciones entre los factores que intervienen en los sistemas objeto de estudio, sean productivos o no. Adicionalmente, los cursos llevan a cabo propuestas didácticas que posicionan al estudiante en situación de desarrollar alternativas tecnológicas reales factibles de ser aplicadas en los sistemas productivos, en los que además se

ejercitan estrategias y planes de gestión que consideran no sólo el contexto inmediato del problema sino también sus implicancias futuras. El tramo se completa con el Taller de Integración Curricular II que promueve un abordaje crítico de todos los escenarios posibles donde se puede desempeñar un ingeniero agrónomo y/o forestal, identificando y valorizando el aporte específico de su intervención profesional.

- **Espacios de formación complementaria, obligatoria:**

- ✓ Los espacios curriculares optativos de los Planes de Estudios tienen como objetivo potenciar la formación de grado generando una vía para la modernización permanente del curriculum mediante un menú abierto de cursos, seminarios, talleres, pasantías, becas de experiencia laboral, prácticas profesionales, ayudantías de alumnos, eventos científicos según las pautas establecidas en la reglamentación vigente. Se requiere el cumplimiento de doscientas cuarenta horas en actividades curriculares optativas.

- **Requisito final:**

- ✓ Por último se contempla la realización de un Trabajo Final de Carrera con una carga horaria de ciento setenta horas destinadas a la realización de un proyecto de investigación, revisión bibliográfica o intervención profesional para promover la integración y ampliación de los conocimientos adquiridos con un perfil interdisciplinar, favoreciendo el desarrollo de competencias vinculadas a la actividad agroforestal características de la futura intervención profesional.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La experiencia compartida se enmarca, por un lado, en el reconocimiento de un momento de las curriculas de los planes de estudio de agronomía y forestal vigentes, establecido en el inicio de cuarto y quinto año, donde aproximadamente la mitad de los estudiantes se encuentran comprometidos de cumplir los requisitos establecidos, principalmente en lo que refiere a las materias aprobadas con finales requeridos, condición que debe cumplirse al 31 de marzo de cada año.

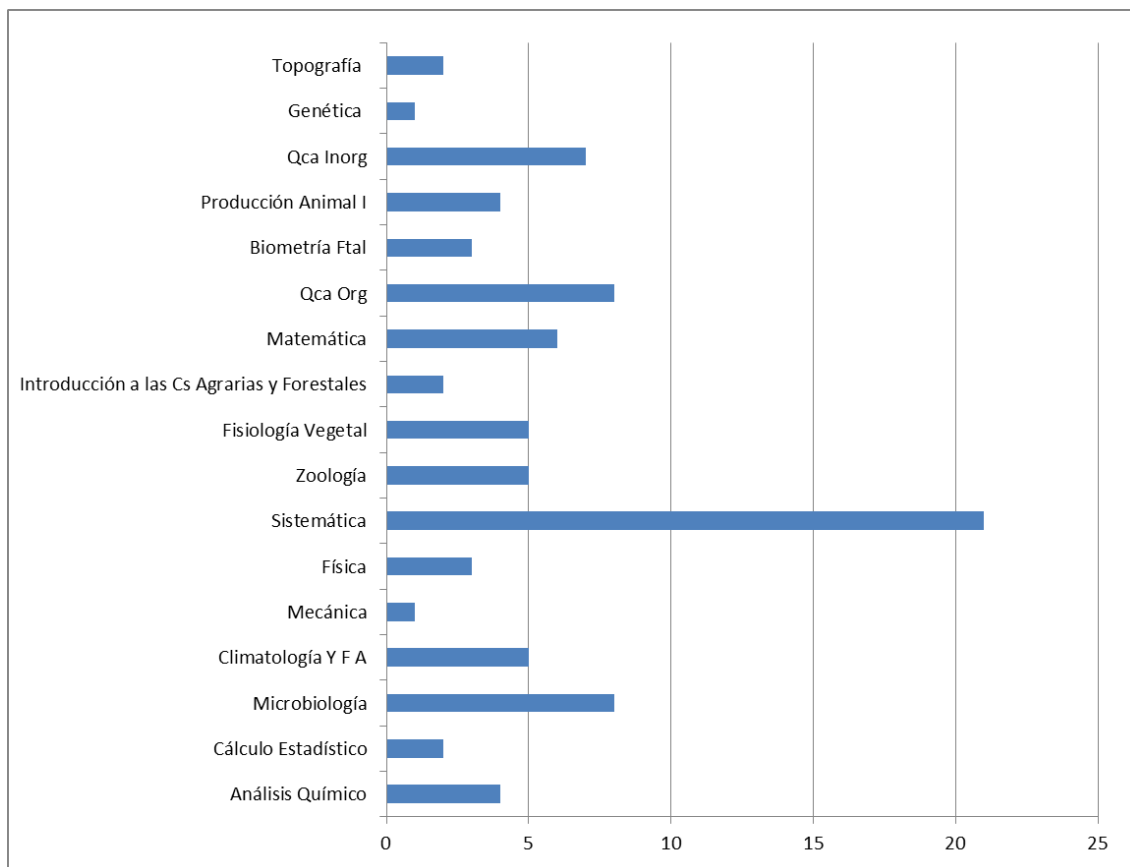
Esta situación genera, año tras año, la necesidad de analizarse a través del Honorable Consejo Directivo (HCD), posibilidades de excepciones y extensión de plazos para el cumplimiento de los mismos.

Por el otro el reconocimiento de cuáles son los finales que los alumnos no tienen aprobados, al llegar a este momento de la carrera, para poder reflexionar y generar estrategias específicas ante la problemática planteada.

En relación al primer punto, la situación es variada entre los alumnos, ya que algunos no llegan al tercer año de cursada, sino que se desempeñan como estudiantes hace unos 4/5 años y su vida académica no está atada al plan de estudio por varios motivos, entre los que aparecen más frecuentemente la necesidad de trabajar varias horas diarias, el cuidado de familiares directos y la práctica de deportes de tipo competitiva. También está el grupo de estudiantes al que le llevó más tiempo aprobar el primer ciclo en su totalidad y se ubican en la carrera en situaciones intermedias de cursadas, algunas materias de tercero, con posibilidad de cursar algunas de cuarto, por ejemplo.

En lo relacionado al segundo punto, se trabajó con dos de las materias que los estudiantes mayormente adeudaban el final, ambas de primer año: Sistemática Vegetal y Química Orgánica. Esta información surgió del análisis de las mencionadas solicitudes dirigidas al HCD, elaboradas los últimos dos años. En las mismas los estudiantes, entre otra información, detallan qué finales son los que adeudan (Cuadro 1) y los principales motivos por los que se encuentran en ese pedido de excepción.

***Cuadro 1. Procesamiento de las notas de solicitudes de excepción con relación a las materias adeudas para cursar 4to y 5to año de ambas carreras.***



**Las actividades diseñadas para atender la problemática planteada fueron:**

- Talleres de reflexión y conocimiento de requisitos de los planes de estudio vigentes, ya que algunos estudiantes manifestaban desconocerlos al momento de tener que cumplir con los requisitos, instancias de participación abierta. Además se realizó cartelera de cada una de las asignaturas, que se ubicaron en las carteleras/transparentes de las cátedras correspondientes, informando requisitos para cursar. Asimismo se difundió esta información a través de Aulas Virtuales, página de la Facultad, Facebook institucional, entre otros medios virtuales.
- Difusión de los planes de estudios, y actividades complementarias ofrecidas en el Taller de Integración Curricular I, instancia obligatoria al final del tercer año.

- Elaboración con los equipos docentes de los cursos de Sistemática Vegetal y Química Orgánica, quienes evaluaron y mejoraron la propuesta de desarrollar talleres de preparación de final, de tipo intensivos, para alumnos en estas condiciones.
- Talleres de planificación de la agenda académica para el mediano plazo.
- Encuestas a los alumnos que participaron de las actividades, para conocer su evaluación y contemplar la redefinición de las actividades.
- Entrevistas con los docentes que elaboraron, y dictaron las propuestas de talleres intensivos, para reconsiderar las actividades a partir de sus opiniones.

## CONCLUSIONES

- Resulta necesario para un grupo de estudiantes, que cuantitativamente son alrededor de la mitad de los que llegan a cuarto o quinto año, establecer mecanismos de acompañamiento y reflexión acerca del plan de estudios y los requisitos por este establecidos.
- Las necesidades de “correlativas” establecidas en el plan de estudios, no siempre guardan una lógica compartida con los estudiantes en el transcurso de la carrera, lo que dificulta su incorporación como requisito.
- El ciclo de materias con contenidos básicos de ambas carreras, suele ser transitado por los alumnos de un modo dispar, lo que conlleva a repensar estrategias de contención para la heterogeneidad de estudiantes de nuestra facultad.

## BIBLIOGRAFÍA

*Buenos Aires, Plan de estudios Ingeniería Agronómica. [www.agro.unlp.edu.ar](http://www.agro.unlp.edu.ar)*

*Buenos Aires, Plan de estudios Ingeniería Forestal*

## Encuadre en construcción. A 100 años de la Reforma Universitaria

❖ GARCÍA, CARLA BEATRIZ<sup>1</sup> | carla@carlagarcia.com.ar

❖ COLÓN, SERGIO<sup>2</sup> | serko200@gmail.com

<sup>1</sup> Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Argentina.

<sup>2</sup> Facultad de Arquitectura y Urbanismo y Facultad de Bellas Artes, Argentina.

### RESUMEN

La imagen-idea que nos convoca:

*“La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos”.*

Se propone para nosotros como un ámbito de reflexiones teóricas y de análisis, para poner en tensión el qué ético y el cómo estético (Tapia y García, 2015).

ENCUADRE EN CONSTRUCCION propone el relato de una experiencia sobre “los desafíos que los escenarios actuales suponen para las prácticas docentes universitarias y la búsqueda de alternativas que dialoguen con estos procesos de transformación”. Hace foco en la práctica pedagógica del primer día de clases del ciclo lectivo 2018, en el taller vertical de Comunicación de 1° a 3° año de la Cátedra García, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, de la Universidad Nacional de La Plata.

El encuadre es para nosotros una operación de selección donde se delimita el campo visual-conceptual, se determina el universo simbólico representado, se percibe como fragmento de



un todo más amplio, se vincula al concepto de espacio. Comprende el marco de encierro, el formato, la distancia y el punto de vista del observador-enunciador.

Las operaciones que tomamos para esta narración se relacionan con el encuadre, des-encuadre, re-encuadre y sobre-encuadre que fijarán al observador en los diferentes momentos diacrónicos y sincrónicos de la experiencia pedagógica en el ámbito del aula/as-taller/es donde hace cueva.

Si “los dolores que quedan son las libertades que faltan”, esta idea-imagen será el sustento y alimento de ENCUADRE EN CONSTRUCCION.

Ya que el encuadre es ante todo un posicionamiento ideológico, una mirada situada, una lectura del mundo, una construcción singular entre docentes y estudiantes, una co-existencia entre lo sólido y lo líquido, entre la permanencia y la innovación, entre las distintas generaciones y sus ámbitos de intervención. Sabiendo que no existe un encuadre neutral.

**PALABRAS CLAVE:** Estudiantes, Encuadre, Construcción, Miradas, Docentes.

## INTRODUCCIÓN

El presente relato de experiencia pedagógica se desprende de la necesidad de los estudiantes que se inscriben en la cátedra, relevada por los docentes, de poder ubicar experiencial y reflexivamente la incidencia del poder de la imagen en la cultura actual. El discurso visual y audiovisual masivo, como las series, el cine, la fotografía, el material que circula por las redes sociales entre otros, son algunas de las fuentes de información más extendidas para analizar y reflexionar sobre estos productos de la época que construyen sentidos e inciden en las condiciones subjetivas contemporáneas, atravesando la experiencia estudiantil y las trayectorias educativas.

La toma de conciencia en la comunidad de la cátedra de Comunicación sobre nuestro lugar como productores de imágenes y sentidos, nos propone interpelarnos en ese doble y ambiguo juego de “lo que vemos y lo que nos mira” (Didi-Huberman, 1997), y parafraseando a Martine Joly se dice en clase que: el ángulo de la toma es una elección ética y estética. En donde la

imagen encuentra sus límites en el marco (Aumont, 1992) y que éste es a su vez uno de los elementos plásticos de la imagen, un elemento tan específico como la composición espacial a la que está ligado. Y que la interacción entre el cuadro, el fuera de cuadro y el marco invitan al juego de la significación y la interpretación del mensaje global. (Joly, 2003)

El encuadre es para nosotros una operación de selección donde se delimita el campo visual-conceptual, se determina el universo simbólico representado, se percibe como fragmento un todo más amplio, se vincula al concepto de espacio. Comprende el marco de encierro, el formato, la distancia y el punto de vista del observador-enunciador.

Las operaciones son: encuadre, des-encuadre, re-encuadre y sobre-encuadre.

La tarea de clase se propone como objetivo acompañar a los estudiantes en el proceso de ir construyendo herramientas conceptuales, que parten de aproximaciones intuitivas para abordar en un futuro la temática del encuadre con una mirada menos ingenua y más intencionada en sus recortes, en lo que muestra y en lo que esconde.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

**MOMENTO 1: encuadre**, la clase teórica inaugural, lo fija (duración 45 minutos).

**MOMENTO 2: des-encuadre**, movimientos de los 630 estudiantes y los 28 docentes (20 auxiliares diplomados y 8 co-ayudantes alumnos) en el espacio del aula-taller y hacia otras 2 aulas talleres. (Duración 15 minutos)

**MOMENTO 3: re-encuadre** en las distintas aulas de los 3 niveles y en las comisiones. Los estudiantes y docentes de primer año permanecen en el aula/taller donde fue la clase inaugural. Se distribuyen y se apropian de un sector del territorio áulico para comenzar la conformación de las comisiones, proceso en el que cada estudiante elige el equipo de docente auxiliar y co-ayudante alumno, con decide cursar el año lectivo. El tope de inscripción se produce respetando la relación docente-alumno de 1 en 30 (duración 15 minutos).

**MOMENTO 4: encuadre**, a otra escala de cada una de las 20 comisiones. Una vez concluida la instancia administrativa de inscripción, se explican las condiciones de cursada de la cátedra, siendo Comunicación una materia de promoción directa, se destina un tiempo para hablar de

los materiales, herramientas y equipo de trabajo que se utilizará durante el año. También se narra la película completa del ciclo lectivo 2018 (duración 20 minutos).

**MOMENTO 5: sobre-encuadre** (re-enmarcamiento / voyerismo), de cada estudiante en relación a su trabajo y el vínculo con su producción (duración 45 minutos).

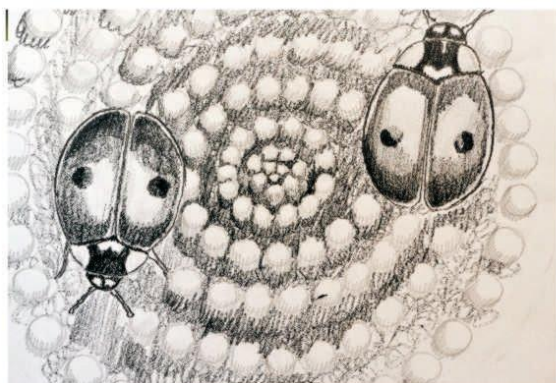
El caso de la comisión de la arquitecta Silvia Merino. Uno de los 20 casos diferentes.

Una vez concluida la instancia administrativa de inscripción, y explicadas las condiciones de cursada de la cátedra, materiales y equipo de trabajo que se utilizará durante el año, la docente propone una actividad y presenta a los estudiantes una serie de imágenes fotográficas, tamaño A4, varias en color y algunas en blanco y negro, seleccionadas como punto de partida para la experiencia de producción visual, vinculadas mayoritariamente a la naturaleza y a la arquitectura y les propone producir una imagen a partir de otra. Los estudiantes se interesan rápidamente por las imágenes y la propuesta que da la docente, se distribuye un soporte papel A4 de distintos gramajes y materiales para trabajar en taller, la técnica es libre. Se forman grupos de tres estudiantes por fotografía y se distribuyen los referentes de partida.

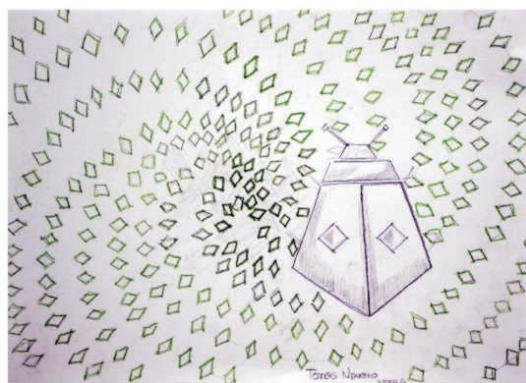
La consigna fue producir una nueva imagen a partir de aplicar alguna operación formal, como ser: podían trabajar con toda la imagen o con una parte, sólo con algunos rasgos o con elementos formales de la imagen, o aplicando operaciones como simetría, repetición, sustitución, adición, o cambiar el punto de vista. El objetivo oculto era liberarlos para que jugaran con las producciones y dibujaran. Todos pensaron y buscaron expresar ideas distintas que lograron volcarlas en el papel para comunicarles a los otros sus búsquedas. El trabajo se realizó en un clima de concentración y alegría. Se sentaron, ellos solos se acomodaron tomando mate y no se movieron de sus lugares durante los 45 minutos que duró la experimentación sobre pensamiento y expresión gráfica. El límite estuvo dado por el espacio temporal acordado al comienzo. Fueron espontáneos y no tuvieron la presión de llegar a tal o cual resultado. Cada uno produjo un encuadre singular de imagen (duración 45 minutos).



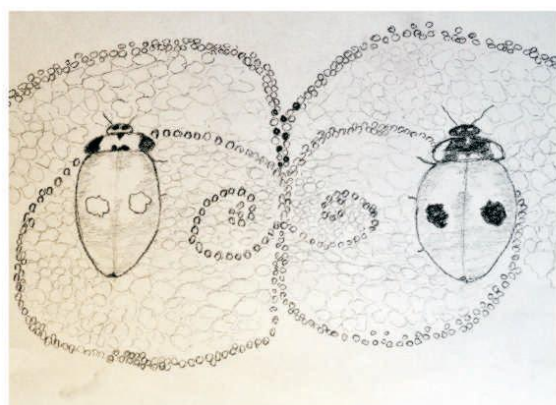
Modelo 1



A



B



C



D

**Ilustración 1. Imágenes aportadas por la docente-arquitecta Silvia Merino (2018).**

**MODELO I. PRIMER PLANO - Naturaleza insecto sobre flor.**

*Figura pregnante sobre fondo organizado y centralizado.*

**Sesgo de las imágenes seleccionadas realizadas por estudiantes en la experiencia:**

En las cuatro producciones la figura del insecto es tomada como protagonista (figuras A/B/C/D) de la imagen y en tres de ellas la simetría es la operación de composición de la nueva imagen (A/C/D).

**Producción A:** aplica una simetría invertida del modelo generando un espacio que acentúa la centralidad del fondo recreando el escenario para dos personajes que parecen querer escapar del cuadro. Consigue movimiento, resulta algo inquietante.

**Producción B:** utiliza los rasgos esenciales de la imagen modelo, y los recrea a través de una versión geométrica donde el fondo se atomiza en partículas dispersas en el espacio, ahora cósmico, crea una imagen que refiere a la ciencia ficción.

**Producción C:** construye una simetría axial, trabajada minuciosamente, refiere al ornamento, al bordado. Consigue romper la estabilidad de la simetría axial a través del contraste de dos puntos negros. Toma el concepto de pregnancia de la imagen modelo y lo traduce en un contraste de valor lumínico.

**Producción D:** a partir de la repetición y organización radial de la figura compone la imagen con un tratamiento técnico expresivo muy diverso, combinando superficies cromáticas y acromáticas a partir de los ejes.



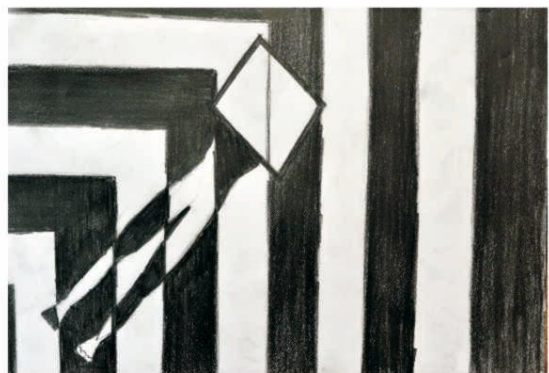
Modelo 2



A



B



C

**Ilustración 2. Imágenes aportadas por la docente-arquitecta Silvia Merino (2018).**

**MODELO 2 - PLANO GENERAL** *Figura en escalinata.*

*Imagen metafórica. Perspectiva y claro oscuro.*

En las tres producciones se trabaja con la totalidad de la imagen, su relación entre el fondo y figura.

**Producción A:** reproduce la imagen y opera con un sobre-encuadre.

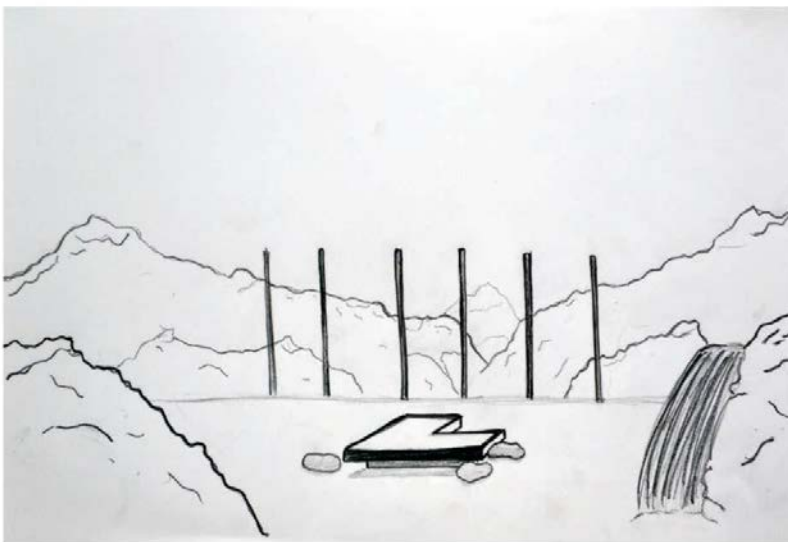
**Producción B:** a partir de una rotación de la imagen, las superpone y delinea un espacio etéreo, inacabado y poético.



**Producción C:** re-encuadra la escena cambiando el punto de vista. Extrema los sesgos formales de la imagen modelo, el claro oscuro se vuelve absoluto. El punto de vista refuerza la geometría del espacio y los escalones se vuelven planos.



Modelo 3



A

**Ilustración 3. Imágenes aportadas por la docente-arquitecta Silvia Merino (2018).**

**MODELO 3 - PLANO GENERAL Arquitectura**

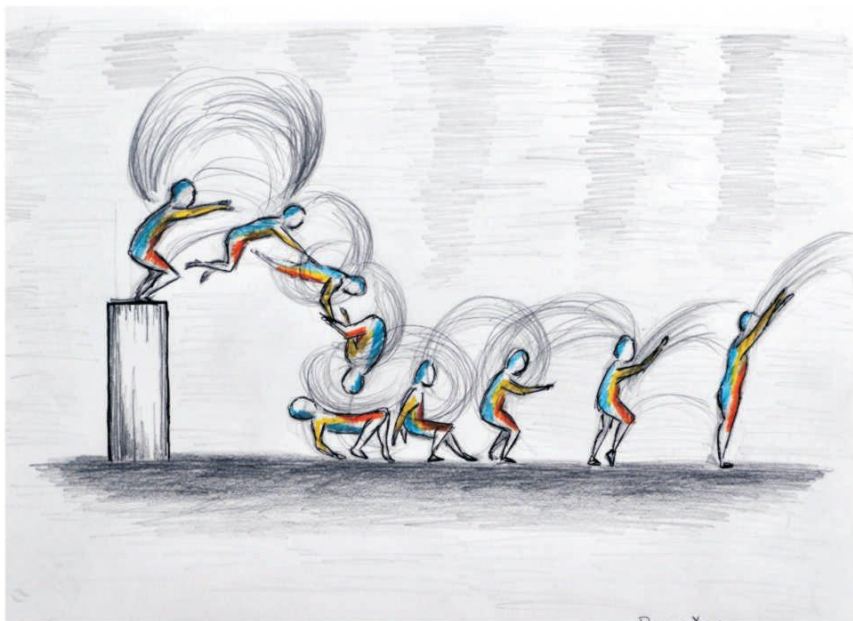
*Relación interior – exterior.*

**Sesgo de la imagen seleccionada realizada por un estudiante en la experiencia:**

**Producción A:** de un interior a un exterior, de un plano general a una panorámica. La sustitución del entorno y la apertura del plano construyen la poética de este trabajo.



Modelo 4



A

**Ilustración 4. Imágenes aportadas por la docente-arquitecta Silvia Merino (2018).**



**MODELO 4 - PLANO DE CONJUNTO *Naturaleza Inicio de un vuelo.***

*Secuencia Movimiento Tiempo.*

**Sesgo de la imagen seleccionada realizada por un estudiante en la experiencia:**

**Producción A:** en este caso el estudiante inicia el juego abriendo el plano, re-encuadra el espacio en donde sus personajes necesitan volar, a partir de la operación de sustitución de la figura del pájaro por la figura humana. Construye la metáfora y la poética.

**MOMENTO 6: re-encuadre**, en cada comisión se coloca la producción del grupo distribuida en el centro de las grandes mesas del taller. La tarea realizada es la base de sorpresas e interrogantes que emergen de los estudiantes. Así, sobre los trabajos concretos se comienza en el ejercicio de tomar la palabra, se abre la puerta a la escucha y el interés en muchos casos por poder aprehender e incorporar aspectos conceptuales presentes en la práctica. La explicitación de los recorridos singulares que permiten ir construyendo una teórica personal y grupal en relación a la temática del encuadre en particular. El docente como integrador y sintetizador de un tramado simbólico grupal. Del pensamiento concreto literal figurativo a la posibilidad de un pensamiento abstracto lúdico que comience a tomar distancia de la producción individual. Y el decir de un estudiante al finalizar la clase: “entonces el encuadre es lo que uno quiere mostrar y es lo que uno quiere decir” (duración 20 minutos).

**MOMENTO 7: des-encuadre**, estudiantes se retiran del aula hasta el próximo miércoles en el mismo ámbito (duración 15 minutos).

**MOMENTO 8: re-encuadre**, docentes en reunión de cátedra organizan el material administrativo. Reorganizan la información y seleccionan los temas a ser tratados. Estudiantes regulares e información necesaria para cuando se realizan ejercitaciones fuera del predio de la facultad. Datos solicitados por la institución para la cobertura de la compañía de seguros. Estudiantes condicionales por dificultades emergentes del Plan de Estudios y las correlatividades directas e indirectas. Estudiantes de intercambio que llegan sin informe académico al aula. Orígenes: Bélgica, Francia, Italia y México (duración 20 minutos).

**MOMENTO 9: encuadre**, puesta en común y evaluación de las 20 propuestas iniciales desarrolladas en cada una de las comisiones de los 3 niveles del taller vertical. De estos 20

relatos emergen las singularidades docentes. Con los docentes, al igual que con los estudiantes, se fijó el tiempo de duración de la experiencia para este primer día de clases dejando la práctica abierta a los intereses, deseos y búsquedas de cada docente. Esto nos permite al momento del encuentro y la narración, reforzar la idea que para construir un equipo de trabajo que crezca en extensión y profundidad, el precepto debe acompañar el ejemplo, propiciando desde la palabra un espacio de libertad y generando en acto la posibilidad que cada uno se haga cargo del hacer en libertad (duración 45 minutos).

**TOTAL 240 minutos.** 4 horas de clase, de 13 a 17 del miércoles 21 de marzo de 2018.

### **A MODO DE CIERRE / A MODO DE APERTURA**

Interpelados por los reformistas de Córdoba de 1918 y sus contemporáneos de La Plata, releemos:

*“En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien”.* (MLRU, 1918)

*“Recojamos la lección, compañeros de toda América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión”.* (MLRU, 1918)

Nosotros, ¿somos herederos? ¿Somos militantes contra el pensamiento único? ¿Estas palabras nos penetran o apenas rozan?

*El Taller, es el ámbito soberano de construcción democrática de conocimientos, y nuestro esfuerzo cotidiano es inscribir nuevas voces, para oír nuevos dibujos y sentidos.* (García, 2010).

Es un ENCUADRE EN CONSTRUCCION.

*Abrieron desgarrando con una piedra apenas filosa, el vientre de esa niña.*

*El horizonte era el vacío y no el lleno, lo arrancado a la duración.*

*Me asomé a mirar por la ausencia. La niña se abría en dos.*

*Valor alto, luz. Valor bajo, sombra. La vida dudaba entre ambos.*

*Notas sonando a momentos.*

*La permanente secuencia de imágenes ejecuta a la niña estaqueada en el paisaje.*

*No duran ambas manos sosteniendo la herida. Inventan el agotamiento.*

*La niña crece.*

**Carla Beatriz García Fayet**

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Aumont, J. (1992). "La imagen". Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.*

*Bedoya, R. y Frias, I. L. (2003). "Ojos bien abiertos". "El lenguaje de las imágenes en movimiento". Lima, Perú: Fondo de desarrollo editorial.*

*Didi-Huberman, G. (1997). "Lo que vemos, lo que nos mira". Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial.*

*García, T. O., Viera, L. M. y García, C. B. (2010). "Propuesta pedagógica de la Cátedra GVG2".*

*Joly, M. (2003). "La imagen fija". Buenos Aires, Argentina: Editorial La marca.*

*Ministerio de Educación y Justicia (1918). "Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria".*

*Tapia, M. A. y García, C. B. (2015). "Entre el qué ético y el cómo estético. Entre formas". Buenos Aires, Argentina: Editorial FADU-UBA.*

## Proceso de transformación: pensando el ingreso a la universidad en clave de reforma. Propuesta de trabajo con estudiantes

- ❖ **UNGARO, ANA MARÍA** | anaungaro@mail.info.unlp.edu.ar
- ❖ **IZZI, PILAR** | izzipilar@gmail.com
- ❖ **DI MEGLIO, JUAN FRANCISCO** | dimeglio.juan@gmail.com
- ❖ **LEVATO, ROCIO** | rociolevato@gmail.com
- ❖ **LUGONES, MARIANA** | marianalugones@hotmail.com

FI-UNLP, Argentina.

### RESUMEN

En este trabajo se aborda la experiencia del Taller de Inserción a la Vida Universitaria de la Facultad de Informática de la Universidad Nacional de La Plata desarrollada en el año 2018. En el marco del centenario de la Reforma Universitaria, la propuesta pedagógica del taller abordó algunos ejes centrales con el propósito de trabajarlos desde la realidad de los ingresantes. En este sentido se pretendió generar, reflexionar y analizar la Reforma en clave actual.

La intencionalidad de su presentación en el ingreso fue actualizar el legado reformista e incluirlo en el marco de la formación de los ingresantes a Informática con el propósito de construir sentido y memoria a partir de comprender y reconocer la historia de la institución en la cual comienzan a formarse.

Se trabajó en la modalidad de taller con preguntas orientadoras y en plenario grupal que permitieron la puesta en común de las distintas percepciones e ideas de los ingresantes y la reflexión a partir de la actividad propuesta. Los ejes abordados buscaron la discusión sobre las diferencias existentes o las vinculaciones en relación al proyecto académico y el proyecto de

vida, los procesos de inclusión y participación estudiantil universitaria, su relación con el ingreso a la Universidad Pública, y la democratización del conocimiento y el rol social de la universidad.

**PALABRAS CLAVE:** ingreso y formación, estudiantes, reforma universitaria y proyecto

## INTRODUCCIÓN

En la presente ponencia, abordaremos la estrategia de ingreso de la Facultad de Informática (FI) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) desde el Taller de Inserción a la Vida Universitaria (TIVU). A los fines de conformar un relato de experiencia, compartiremos la propuesta pedagógica específica y los desafíos que ha presentado en el abordaje de los ejes centrales de la Reforma Universitaria en el centenario de su gestación como tema trabajado con las y los estudiantes ingresantes.

Consideramos al TIVU como una estrategia de ingreso a la Universidad que se encuentra en diálogo con las experiencias formativas impulsadas por las políticas de ingreso de la UNLP. Constituye un espacio singular en el inicio de la formación de los nuevos estudiantes a las carreras de grado de la FI con el propósito de darles la bienvenida y recibirlos en la institución, posibilitando un espacio de socialización entre pares y la construcción de la identidad y la pertenencia institucional. Asimismo, asume el desafío de conocer y concebir a los estudiantes universitarios como sujetos activos que aportan a la construcción de la institución, profesionales en formación que, en un futuro, contribuirán a la producción de conocimientos en la sociedad. Específicamente, desde el TIVU se abordan de manera particular y transversal los distintos aspectos que hacen al paso por la universidad pública, a la construcción del ser estudiante, al compromiso en la participación de la vida universitaria y la construcción de un pensamiento crítico.

Transitar la universidad implica un aprendizaje y experiencia singular que significa la socialización académica e institucional. Esta última involucra diversos aspectos tales como el encuentro con los diferentes actores que componen la facultad (estudiantes, docentes, no docentes y equipo de gestión), la ambientación en los distintos espacios físicos y sus

posibilidades de uso, el conocimiento de aquellos espacios de consulta y asesoría para la permanencia y el acompañamiento en el aprendizaje, entre otros.

Teniendo presente estas ideas, nos preguntamos acerca de qué universidades necesitamos, qué proyecto de sociedad pretendemos construir, qué implicancias tiene educar en la universidad y cómo se construye la inclusión de los estudiantes en la misma. Estas preguntas, aunque parezcan obvias, nos invitan a reflexionar sobre los procesos pedagógicos actuales y (re)pensar el sentido de las estrategias de ingreso a la universidad que incorporen la dimensión estudiantil y su reconocimiento como sujetos de cambio.

En el presente trabajo nos centraremos en el encuentro inicial del TIVU que tuvo como eje de trabajo la Reforma Universitaria en clave actual. En primer lugar, describiremos el sentido de la propuesta y la estrategia pedagógica-didáctica implementada para el abordaje de la temática. A continuación, una breve reseña histórica del momento y su proyección actual, en relación con categorías y procesos históricos que nos permitan una mirada más amplia. También daremos cuenta de las reflexiones iniciales de los estudiantes a partir de los interrogantes que permitieron problematizar la temática y los invitaron a poner en tensión las propias ideas y concepciones con las que se plantearon en 1918.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **El ingreso y la reforma**

#### **La propuesta del taller en el marco de la estrategia de ingreso**

En el TIVU, partimos de la idea de que ser estudiante universitario tiene características comunes más allá de la disciplina específica y supone un saber no adquirido que requiere su construcción como también su reconocimiento por parte de la universidad como un saber no aprehendido.

Con este marco de reflexión se ha planteado una modalidad de trabajo a partir de un enfoque “integral”, implicando a la mayor parte de los actores institucionales (estudiantes, docentes, autoridades, no docentes) con el objetivo central de incluir -a partir del diálogo- a los

estudiantes en el proyecto institucional, para la contribución en su proyecto de vida, en el marco del reconocimiento del otro, que es la condición central en todo proceso educativo democrático.

En el primer encuentro del TIVU se propuso abordar la Reforma Universitaria a partir de los principios e ideas en articulación con la inserción a la Vida Universitaria (VU). En este taller se contextualizó y analizó críticamente el proceso de la Reforma al mismo tiempo que se buscó establecer el diálogo con la realidad actual de las y los estudiantes ingresantes.

El punto de partida fue la lectura disparadora de la problemática que, además de plantear el momento histórico, abrió algunas temáticas de interés (tales como la participación estudiantil, el gobierno universitario y su estructura democrática), como también acercar la discusión sobre el significado de la excelencia académica.

La propuesta de enseñanza se organizó bajo la modalidad taller en la cual el equipo docente asumió el rol de coordinador de las discusiones y los intercambios al interior del aula, con la intencionalidad de promover la participación activa de los estudiantes para que pongan en juego sus ideas u opiniones. Asimismo, se plantearon una serie de preguntas organizadoras<sup>221</sup> y ejes de trabajo grupal que fueron retomadas en la discusión plenaria (ver detalle en el apartado “Producciones de las y los estudiantes ingresantes”).

El TIVU se organiza en seis comisiones de trabajo y cada una cuenta con la participación de un docente tallerista, un grupo de estudiantes avanzados colaboradores y aproximadamente 120 estudiantes ingresantes.

### **Contextualizando y recuperando el hito de 1918**

La Reforma Universitaria<sup>222</sup>, acontecida en Córdoba en 1918, constituye un hito histórico para la educación superior argentina, que implicó una refundación institucional promovida por un movimiento democratizador de alcance continental<sup>223</sup>. Repasando brevemente, la Reforma comienza a gestarse en la ciudad de Córdoba durante 1917 como una reacción estudiantil contra el régimen de estudio en las facultades y contra la supresión del internado para estudiantes avanzados en el Hospital de Clínicas de la universidad; los estudiantes deciden realizar una huelga, reivindicando con ello un método de lucha hasta entonces propio de la

clase obrera. En cuanto al régimen de estudio, se resistía la alta influencia eclesiástica y se la cuestionaba por su carácter antimoderno, anticientífico y conservadora en lo que respecta al orden jerárquico establecido dentro y fuera de las aulas. En ese marco, los reformistas denunciaban una inmovilidad científica, una burocratización que mutilaba el pensamiento crítico, hecho que hacía necesario dinamizar las decisiones hacia adentro de la institución universitaria. En este contexto de reclamos, el movimiento estudiantil consigue el apoyo del gobierno nacional encabezado por Hipólito Yrigoyen y, luego de pujas con los docentes, logran tener representación en el cogobierno. De esta manera levantan la bandera de la autonomía universitaria, entre otras reivindicaciones<sup>224</sup>.

### **Actualizar el legado de la Reforma Universitaria desde el ingreso en la FI**

¿Cómo pensar la Reforma Universitaria en clave de presente y de futuro? ¿Cómo actualizar el legado de este movimiento estudiantil en el marco del ingreso a la universidad? ¿Cómo desplegar estrategias institucionales de inclusión de nuevos sujetos con protagonismo en la definición de problemáticas que mantienen vigencia y continuidad así como la definición de nuevos emergentes de nuestra época?

Esas y otras preguntas propias se articulan con las que se estructuran en el texto de Pablo Gentili "Una vergüenza menos, una libertad más" (Clacso, 2008)<sup>225</sup>. El texto comienza con una anécdota del autor acerca del desencuentro de expectativas entre dos niños que visitan una universidad pública de Brasil: Mateo, su hijo, y Luiz Carlos, hijo de una trabajadora doméstica y portero del edificio en que viven. El primero de ellos, vive la experiencia de ir a la universidad como algo natural por transividad, ya que es el ámbito de trabajo de su padre. Para el otro niño el horizonte es diferente, su madre le afirma que jamás podrá estudiar ahí y lo viste -lo perfuma, lo peina- como quien va de paseo a contemplar algo a lo que no podrá acceder, la educación superior, un canal de ascenso social que le está negado.

La historia de Mateo y su amigo Luiz Carlos nos sitúa en la realidad actual del sistema universitario de Brasil. La posibilidad de hacer un puente entre la anécdota presentada y la trayectoria vital de nuestros estudiantes nos permitió poner en eje distintas dimensiones de la



vida universitaria en la Argentina: el ingreso irrestricto, la gratuidad de la enseñanza, la accesibilidad, la democratización del saber y la historicidad de estas cuestiones.

Partiendo de los mencionados tópicos pensamos un ejercicio de reflexión que diera lugar a la objetivación del texto en la realidad actual de la UNLP, procurando su entramado en la dinámica del aula. En este sentido, se propusieron una serie de preguntas<sup>226</sup> tendientes a generar la problematización como instancia fundamental a la que creemos que la educación superior debe abogar, para generar una ruptura, un distanciamiento dirá Bauman (2007), con el sentido común, con lo que se nos presenta como evidente propiciando las condiciones para el ejercicio del pensamiento crítico.

Con la intención de articular y tensionar el contenido de la Reforma Universitaria con sentidos que son relevantes en la actualidad para (re) pensar la universidad, nos propusimos habilitar preguntas de apertura tendientes a incomodar lo instituido y obligar una mirada más allá del aula dando cuenta de su porosidad social, así como preguntas de interpelación que recuperen el hito reformista desde una lectura crítica y de prospectiva y proyección a futuro:

*¿Tenemos en la sociedad argentina nuestros propios Luiz Carlos? Como estudiantes, ¿podemos ser parte en la construcción de la universidad? ¿Por qué el autor pretende recuperar el legado reformista de la Universidad?*

Sobre el primer interrogante y siguiendo los aportes teóricos de Floreal Ferrera, es posible reconocer una tensión entre la naturaleza irrestricta del sistema universitario nacional y la real accesibilidad del mismo. En ese sentido, la accesibilidad<sup>227</sup> es presentada en general a través de cuatro dimensiones: no discriminación, accesibilidad física, accesibilidad económica y acceso a la información. Si bien la Reforma Universitaria en lo formal instala reivindicaciones que tienden a la democratización de la institución, Gentili nos invita a cotejarlo con su naturaleza sistémica, es decir, con el estrecho vínculo que existe entre el modelo de sociedad impuesto y el modelo de universidad disponible. Desde la propuesta del taller nos preguntamos junto con los estudiantes si el modelo de sociedad impuesto actualmente genera condiciones de accesibilidad, si efectiviza lo irrestricto del ingreso, o si, por el contrario, tiende

a contribuir con historias educativas similares a la de Luiz Carlos, en una dinámica de exclusión que tiende a ser invisibilizada y silenciada<sup>228</sup>.

Consideramos que la apuesta por la actualización del legado reformista debe incluir a los distintos claustros y las distintas instancias de formación, de ahí el propósito y la relevancia de trabajar y problematizar la temática en el ingreso a la FI.

En tal sentido, la bienvenida<sup>229</sup> de la FI a las y los ingresantes en los primeros contactos con el mundo universitario pretendió retomar el planteo de Gentili (2008) en relación a que todo “proyecto académico” es necesariamente un “proyecto de vida”, como apuesta a instalar una mirada con anclaje en lo colectivo, visualizando a “lo académico” en diálogo con lo social.

Consideramos que a partir de esta línea de trabajo es posible pensar la participación del estudiantado en la construcción de la Universidad, dialogando a futuro con los cambios que la institución necesita para actualizar el legado de la reforma.

### **Producciones de las y los estudiantes ingresantes**

La intención de este apartado es habilitar la voz de las y los estudiantes a partir de las producciones que han realizado en el marco del taller del TIVU, procurando recuperar sus reflexiones desde una mirada histórica y prospectiva de un proyecto futuro.

A partir de una serie de interrogantes, conforme ciertos ejes de trabajo, se pretendió interpelar a las y los estudiantes en relación con el sentido de ingresar y permanecer en la universidad. A continuación, transcribimos algunas reflexiones de los ingresantes sobre cada eje de reflexión planteado:

- **Eje Proyecto académico/Proyecto de vida**

***Pregunta 1: ¿Tenemos, en la sociedad argentina, nuestros propios Luiz Carlos (sin horizontes de inserción en el mundo universitario)? ¿Por qué crees que sucede esto?***

Reflexiones: *“Creemos que en la sociedad argentina tenemos dos tipos de Luiz Carlos: aquel que se ve limitado por sus recursos y su entorno (vivienda precaria, transporte inaccesible,*

*alimentación mala) y aquel que cuenta con recursos económicos suficientes pero que, al entrar al ámbito universitario, se topa con una metodología de estudio y un nivel académico a los cuales jamás había hecho frente. Pensamos que esto se debe a la gran diferencia a nivel social, mala administración de los recursos del Estado y el nivel mediocre de enseñanza que podemos hallar en escuelas primarias y secundarias respectivamente”.*

*“Luiz no tenía la sustentación económica adecuada para ingresar al sistema universitario. Él anhelaba entrar, poder estudiar y lograr esa libertad que no la tenía y que para algunos hoy no la hay. Nosotros tenemos que luchar por esa libertad para que personas que no la tienen logren tenerla, generar incentivo, que no se apaguen esas ganas de progresar en lo que cada uno anhela”.*

*“Yo pienso que tuve y tengo libertad de estudio ya que nací dentro de las condiciones adecuadas para estudiar en lo que quiero. Lo que siempre busqué fue el incentivo, creer que puedo. Mucha gente me decía “no te veo en Informática” ya que me dedicaba a lo artístico y supuestamente esto es diferente. El incentivo propio lo logré sabiendo que quiero progresar, quiero llegar, obtener lazos por medio de lo que deseo hacer. Eso me haría feliz. Crear una cadena de lazos que generen más lazos, una comunidad de incentivo propio y con los otros.”*

**Pregunta 2: ¿Por qué “todo proyecto académico” es inevitablemente “un proyecto de vida”?**

*“Elegir una carrera es proyectar un futuro en el que queremos desarrollarnos ya sea profesionalmente y como personas.”*

*“Cuando comenzamos a transitar la vida universitaria nos relacionamos con diferentes personas que poseen diferentes pensamientos y condiciones de vida”.*

*“Determina una manera de pensar y de construir la vida en sociedad”.*

Las palabras de las y los estudiantes colocan al proyecto universitario/proyecto de vida mayormente asociado a la elección de una carrera de grado por interés y gusto personales y

por la facilidad y diversidad de opciones de trabajo en el campo profesional. Asimismo, son mayoritarias las intenciones y expectativas de finalizar la carrera universitaria para titular un conocimiento que permita el sustento económico y genere oportunidades para mejorar. En otros casos, las y los estudiantes asumen la elección de la carrera universitaria como complemento de otras carreras de educación superior (principalmente de Diseño Multimedial y de Música Popular de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP). Por otro lado, reconocen la importancia de construir vínculos con otros para intercambiar sobre aspectos relacionados con la carrera y lograr avances en la tecnología con el fin de facilitar la vida de la sociedad. Algunos ejemplos sobre lo mencionado:

*“Espero que, al realizar un estudio universitario, logre ser un buen profesional y formarme como persona. Mi idea es estudiar para garantizar mi futuro académico, político, social y económico. Además, espero relacionarme con gente de distintas procedencias, pensamientos y edades”*

*“Considero que el haber elegido siempre la universidad pública es una manera de sostener una ideología que apuesta por una sociedad pensante de manera íntegra y aboga por profesionales que velen por sostener y mejorar un sistema equitativo y justo”*

*“Aprovechar la libertad que nos brinda este proceso para decidir por nosotros mismos y formar nuestros propios pensamientos”*

- **Eje del Ser estudiante**

**Pregunta 1: ¿Podemos ser parte de la construcción de la Universidad? ¿De qué forma?**

*“Participando en las agrupaciones estudiantiles. Comunicando nuestros intereses, opiniones y visión a las autoridades de la universidad”.*

*“Comparado con otras instituciones como la primaria y la secundaria. La Universidad da mucha más libertad posibilidades de participación y debate.”*

*“Los estudiantes tienen cierto nivel de influencia sobre la institución debido a que son tomados en cuenta al hacer cambios en el sistema. Específicamente, existe el centro de estudiantes para unificar las opiniones de los alumnos y así ser tenidos en cuenta”.*

*“Como estudiantes tenemos derecho a la participación de las decisiones y en el centro de estudiantes a elegir a nuestras autoridades.”*

**Pregunta 2: ¿Cuáles son los desafíos de la Universidad?**

*“Aprobar las materias, aprender cosas nuevas, finalizar la carrera y ser un buen profesional. Formar a la sociedad”*

*“La cantidad de contenidos y tiempo de estudio a dedicarle a la carrera”*

*“El pasaje de un nivel a otro, del secundario a la universidad y la diferencia de contenidos”*

*“Esperamos que nos formen como personas y como profesionales”.*

*“Se necesita mucha dedicación, determinación y tiempo extra para mantenernos al día”.*

- **Eje Compromiso y responsabilidad y desafíos de la Universidad**

**Pregunta 1: ¿Qué función social debería tener la universidad?, ¿Cuál es su gran desafío? ¿Cuál es el sentido que tiene la universidad para los diferentes sujetos sociales?,**

*“Libre, gratuita y con posibilidades de acceso. Concretizar el concepto de enseñanza justo y democrática”*

*“Preparar a sus estudiantes con conocimiento y herramientas necesarias para comprender y transformar el mundo en que vivimos.”*

*“Avanzar hacia la construcción de una nueva reforma universitaria que, de una manera efectiva, amplíe y consolide instituciones académicas inclusivas y de calidad”*

*“Volver a capitalizar dicho valor de reforma para construir la universidad que necesitamos, esto es, formar profesionales más humanos y menos orientados a las necesidades empresariales”*

**Pregunta 2: ¿Qué Universidad nos gustaría construir hoy?**

*“Condiciones edilicias óptimas para recibir y potenciar la incorporación del estudiante” “Como un valor imprescindible en la lucha contra la opresión y la injusticia”*

*“Queremos una universidad inclusiva, gratuita y estatal, donde las posibilidades lleguen por igual a quienes la elijan”.*

*“Una universidad democrática con varios espacios de participación”.*

*“Espacios de producción y difusión de conocimientos socialmente necesarios para comprender y transformar el mundo en que vivimos”*

- **Eje Reforma Universitaria**

**Pregunta 1: ¿Por qué recuperar el legado reformista de la Universidad?**

*“Porque nos invita a pensar desde ese hecho cómo podría ser la universidad, qué relación puede tener con la sociedad, qué lugar debe cumplir con ésta y cómo queremos que sea de aquí en adelante”*

*“Hacer una universidad inclusiva para que más Luiz Carlos puedan estudiar”*

*“Darle una connotación histórica, contextualizarlo en un proyecto de país “*

*“Posibilidad de cualquier persona de asistir a la universidad”*

*“Más oportunidades”*

*“Recuperar y actualizar el legado reformista en la combinación coyuntural de políticas inéditas en la región y las limitaciones de los grupos progresistas para invertir y revertir los efectos de las políticas neoliberales en el campo de la educación superior”*

*“Es clave para superar el pasado y alcanzar un futuro de justicia e igualdad”.*

#### **A MODO DE CIERRE: ALGUNAS REFLEXIONES DE LOS DOCENTES**

Para finalizar, consideramos relevante dar cuenta de las reflexiones pedagógicas en torno a la propuesta que desarrollamos como equipo de trabajo. A partir de reconocernos parte del proceso pedagógico que se despliega tanto a nivel individual como colectivo, Paula Carlino, nos interpela sobre el lugar que nos cabe como formadores. Este interrogante nos acerca a los estudios sobre las prácticas de “alfabetización académica” (Carlino; 2003, 2005, 2013) que remiten al “ (...) 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, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia (...)” (Carlino, 2013, pp. 270).

Por otro lado, asumimos la decisión política de propiciar el pensamiento crítico que cuestione las propias estructuras y las tensiones. Tal como lo plantea Gentili, “(...) descolonizar las universidades para contribuir a la descolonización del poder, parece ser un lema de gran actualidad que resuena intenso en la memoria activa del movimiento reformista (...)” (Gentili, 2008, pp.48) por lo que resulta necesario revisar la noción de

excelencia académica y correrla del lugar individual, liberal y meritocrático para (re) pensarla desde una perspectiva de democratización del saber producido o bien, como dirán los reformistas del 18', con el propósito de revolucionar las conciencias, desestabilizar los dogmas que imponen los poderosos y luchar contra el autismo intelectual. Asimismo, para invitar al ejercicio de la reflexión crítica en este escrito: *“Quizás hoy, más que nunca, la universidad pueda ayudarnos a imaginar alternativas, lo que supone, en primer lugar, que quienes trabajamos en este tipo de instituciones seamos capaces de pensarnos a nosotros mismos. La universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente si ella no asume el desafío político de cambiarse a sí misma”* (Gentili, 2008, pp. 50).

Este fue el camino que transitamos y buscamos compartir en el marco del TIVU del 2018, en el que se incluyó el eje de trabajo sobre la Reforma Universitaria a partir del reconocimiento de las y los estudiantes universitarios como sujetos pedagógicos y, necesariamente, políticos.

#### **BIBLIOGRAFÍA:**

Arendt, H. (2003). *“La condición Humana”*. Editorial Cúspide ISBN: 9789501254143

Bauman, Z. (2007). *“Vida de consumo”*. Editorial Fondo de cultura económica. ISBN: 9789505577255

Carli, S. (2008). *“Presentación: Manifiesto liminar de la reforma universitaria de 1918”*. Publicado en *Transatlántico de la educación* Noviembre 2008 año III. Vol. V pp. 36 -41.

Carlino, P. (2005). *“Escribir, leer y aprender en la universidad”*. Editorial Fondo de cultura económica ISBN: 9789505576531

Carlino, P. (2013). *“Alfabetización académica. Diez años después”*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Ferrara, F. (1987). *“Teoría Social y Salud”*. Buenos Aires: Ed. Catálogos.

Gentili, P. (2008). *“Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro”* Libro *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos



Aires: Editorial CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor 2008.

Disponible en:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf>

Pita González, A. (2009). "La Unión Latinoamericana y las revistas culturales en la década de 1920". México: El colegio de México. Julio A. Mella y José Carlos Mariátegui.

Roca, D. (1918). "Manifiesto Liminar. 21 de Junio de 1918". Disponible en:

<https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

---

<sup>221</sup> Ejes de abordaje: la reforma universitaria, el proyecto académico, el ser estudiante, las responsabilidades y desafíos de la universidad.

<sup>222</sup> 2018 Centenario de la Reforma.

<sup>223</sup> Son fundamentales los análisis en torno al reformismo del cubano Julio A. Mella y del peruano José Carlos Mariátegui. Para un análisis de la red continental que surge a instancias del reformismo puede consultarse: Pita González, Alexandra (2009). La Unión Latinoamericana y las revistas culturales en la década de 1920. México, El colegio de México.

<sup>224</sup> Las demandas del movimiento estudiantil cordobés fueron volcados en un texto que se dio a llamar Manifiesto Liminar. El mismo fue publicado el 21 de Junio de 1918, bajo la redacción de Deodoro Roca. Para ver el texto completo ir a: <http://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifiesto-reforma-universitaria.pdf>

<sup>225</sup> Uno de los materiales bibliográficos que utilizamos en el marco del TIVU.

<sup>226</sup> A los fines de esta ponencia sólo reproducimos algunas de las preguntas con las que trabajamos.

<sup>227</sup> Para Floreal Ferrara (1987) la accesibilidad tiene las siguientes dimensiones: geográfica, sociocultural, económica y administrativa. Si bien el citado autor centra el concepto en las políticas de salud, creemos que estas dimensiones, cuál tipos ideales, son expresivas a la hora de graficar el acceso (o no) a las políticas educativas.

<sup>228</sup> Responder esta incógnita excede los límites de la ponencia, pero no podemos negar que en nuestro país tenemos cifras de pobreza que superan el 30% (y en aumento) como también recortes en políticas públicas tal como el PROGRESAR que venían a contribuir y aportar con las condiciones de accesibilidad a la educación.

<sup>229</sup> Arendt, Hannah (2003) La condición humana.

## Integrando contenidos curriculares. El estudiante y un desafío por resolver: aplicar lo aprendido en un contexto de la vida cotidiana

❖ **MARSON, ELENA**<sup>1</sup> | emarson@biol.unlp.edu.ar

❖ **ROMANO, ROSANA M.**<sup>2</sup> | romano@quimica.unlp.edu.ar

<sup>1</sup> Auxiliar Docente, Cátedra de Química Analítica Básica. FCE-UNLP, Argentina.

<sup>2</sup> Profesora Titular, Cátedra de Química Analítica. FCE-UNLP, Argentina.

### RESUMEN

Un punto de partida para analizar las prácticas de enseñanza supone pensarlas desde aquello que acontece cuando éstas se "ponen en acto". Nos preguntamos de qué naturaleza son las situaciones en las que se despliegan las prácticas de enseñanza. Intentamos entonces, "meternos" en el interior de los espacios educativos, aquellos en los que las interacciones entre los sujetos (que ocupan lugares de alumnos y docentes) se materializan, e incluso tratar de rastrear la propia "experiencia" de éstos desde las atribuciones de sentido que realizan y en las condiciones que se les presentan al ocupar determinados lugares en ellas.

Aunque esta "inmersión" en una práctica no puede equipararse al análisis reflexivo que sobre ella podamos hacer, es fundamental que tengamos algunas herramientas que nos permitan comprender o conocer la lógica o la naturaleza de aquello que ocurre en las situaciones de enseñanza, las diferentes dimensiones que en ellas se entrecruzan, las determinaciones o condicionantes de que son objeto; algunos de los cuáles son además comunes a toda práctica social.

Para quienes desarrollamos la práctica docente, la inserción en las situaciones concretas de enseñanza genera una serie de interrogantes, preocupaciones, ansiedades, y también expectativas y desafíos.

En nuestro caso, el estudio de la Química Analítica nos plantea la posibilidad de encontrar respuestas a preguntas tales como: ¿Qué tiene una determinada muestra de interés? ¿Cuáles son sus componentes? ¿Qué cantidad hay de cada uno de ellos? ¿Cómo podría separarlos?

Los contenidos de la asignatura se enmarcan en el aprendizaje y la enseñanza de métodos apropiados para responder a dichas preguntas. Sin embargo, muchas veces el estudio sistematizado de métodos y técnicas implica el desarrollo de cálculos engorrosos o múltiples y dificultosos pasos de aplicación práctica. Estas situaciones pueden generar un desinterés, apatía, desapego en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Buscando construir un vínculo que permita la apropiación de los contenidos de un modo más amigable, es que surge la propuesta de realización de un Trabajo Práctico Especial, libre y optativo al final de la cursada que les permita poner en práctica los contenidos del curso. Esto ha despertado en los estudiantes una empatía y predisposición para el trabajo práctico especial inusual respecto a los contenidos curriculares específicos.

Se propone realizar una revisión cuali-cuantitativa de los Trabajos Prácticos Especiales realizados en los últimos diez años, comparar las temáticas de aplicación elegidas por los estudiantes y los procesos de enseñanza y aprendizaje puestos en juego tanto por los estudiantes como por docentes.

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo Práctico Especial, Tema libre, práctica docente como práctica social, construcción del conocimiento desde la experiencia cotidiana.

## **INTRODUCCIÓN**

Un modo de aproximarnos al análisis de las prácticas de enseñanza supone pensarla, como primera aproximación, desde aquello que acontece cuando éstas se "ponen en acto". Nos preguntamos de qué naturaleza son las situaciones en las que se despliegan las prácticas de enseñanza. La propuesta entonces es la de intentar "meternos" en el interior de los espacios educativos, aquellos en los que las interacciones entre los sujetos (que ocupan lugares de alumnos y docentes) se materializan, e incluso tratar de rastrear la propia "experiencia" de

éstos desde las atribuciones de sentido que realizan y en las condiciones que se les presentan al ocupar determinados lugares en ellas.

Aunque esta "inmersión" en una práctica no puede equipararse al análisis reflexivo que sobre ella podamos hacer, es fundamental que tengamos algunas herramientas que nos permitan comprender o conocer la lógica o la naturaleza de aquello que ocurre en las situaciones de enseñanza, las diferentes dimensiones que en ellas se entrecruzan, las determinaciones o condicionantes de que son objeto; algunos de los cuáles son además comunes a toda práctica social.

Para quienes desarrollamos la práctica docente, la inserción en las situaciones concretas de enseñanza genera una serie de interrogantes, preocupaciones, ansiedades, y también expectativas y desafíos.

Pareciera que casi independientemente de las propuestas o planificaciones que podamos elaborar a priori de la acción, o de los conceptos y categorías teóricas que se estudian sobre ella, la "práctica" se nos presenta con una complejidad tal que parecen jugarse allí muchas más cosas que las que habíamos supuesto, por lo que a su vez sentimos que no es tan fácil de "controlar" o de "manejar" con certeza, como quizá hubiéramos preferido.

Por otro lado, si bien podemos reconocer que en buena medida muchas situaciones educativas se parecen bastante entre sí, cuando estamos "metidos a la acción" percibimos que cada situación es única y que nos exige respuestas que sólo pueden ser válidas para ese momento y lugar, y que las categorías generales que explican la enseñanza no terminan de dar cuenta de lo que estamos viviendo.

Además, entre otras cuestiones, la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar con y entre personas, por lo cual movilizan muchos aspectos que tienen que ver con nuestros afectos, deseos y valores, los que puestos en relación con los de los otros complejizan la situación. Los vínculos y las interacciones que se van construyendo progresivamente en el espacio compartido entre los sujetos presentan un conjunto de rasgos en los que están implicadas representaciones, imágenes, expectativas, prejuicios, etc. y que inciden en los sentidos que unos y otros otorgan a lo que allí ocurre. Si sumamos a esto que estas situaciones se dan en el marco de instituciones y de contextos sociales que las direccionan, las posibilitan y también las limitan, el panorama se complejiza aun un poco más.

Desde el reconocimiento de las limitaciones de esta perspectiva, y con una importante influencia de miradas sociológicas y antropológicas, se ha ido gestando una línea de investigación denominada enfoque o "paradigma ecológico" que tiende a conformar como objeto de análisis las situaciones ambientales que configuran la realidad del aula, es decir lo que específicamente ocurre en ese ambiente complejo, tratando de articular el conjunto de las dimensiones que se entrecruzan. El espacio educativo es visto así como un "microsistema educativo" constituido por los espacios, las actividades que allí se desarrollan, los papeles que asumen los actores, las formas de distribuir el tiempo, las coordenadas organizativas, etc.

A partir del reconocimiento de esta complejidad de las situaciones de enseñanza se han identificado una serie de rasgos que las atraviesan:

- La pluridimensionalidad de los acontecimientos que en ella tienen lugar algunas veces simultáneamente y otras en forma sucesiva son variados y numerosos, en los que se implican aspectos de muy diferente índole.
- La inmediatez con que se producen los acontecimientos, lo que requiere de la resolución en "el momento" sin la posibilidad de realizar análisis que permitan "objetivarlos" desde la reflexión.
- La impredecibilidad debido a que sólo puede preverse a grandes rasgos algunos aspectos de lo que sucederá.
- Se trata de situaciones que escapan a un control técnico riguroso apoyado en conocimientos infalibles, sino que se estructuran sobre la base de orientaciones de principio, que conllevan al análisis y la negociación con los elementos que aparecen.
- Son situacionales pero a la vez históricas, se despliegan en un aquí y un ahora que las vuelve singulares e irrepetibles, pero a su vez conforman y contienen las diversas expresiones históricas en que la sociedad ha ido definiendo modos de entender el sentido de la educación.
- Conllevan una fuerte dosis de implicación personal creándose un entramado psicológico fuerte en el que todos quedan "atrapados".
- Tienen una "lógica práctica", las acciones de los sujetos que participan de ellas son irreversibles, se juegan en el tiempo, excluyen en gran medida de sí la reflexión y la

deliberación, se despliegan a partir de maneras de actuar, ver, sentir, que organizan la acción y que no responden únicamente a la situación presente, sino que son constituidas social e históricamente.

- Están atravesadas por el poder en tanto implican la organización de un "escenario" en el que se colocan los sujetos en posiciones determinadas dentro de un orden social particular, suponen la inclusión y la exclusión selectiva de saberes, discursos, prácticas permitidas y no permitidas, pensables e impensables y suponen espacios de lucha y conflicto por la determinación de estos lugares y saberes sociales.

Retomando los aportes anteriores, el análisis de lo que acontece cotidianamente en las aulas universitarias nos remite a pensar en los vínculos entre docentes y estudiantes en torno de ciertos campos de conocimientos que son objetos o contenidos a enseñar. En procesos de enseñanza que articulados con diversas modalidades (exposiciones teóricas, lecturas y análisis de textos, trabajos prácticos, análisis de casos, resolución de problemas, etc.) buscan que los estudiantes aprendan, se apropien de ellos. Ese escenario del aula universitaria se configura en el marco de ciertas condiciones de vida de los estudiantes concretos (condiciones de trabajo, recursos materiales para la movilidad en la ciudad y el acceso a los materiales de estudio, entre otros), de representaciones y decisiones respecto de su elección vocacional, de trayectorias escolares previas que los han dotado de saberes y habilidades singulares, entre otras cuestiones. Esos estudiantes son, también, miembros de un grupo generacional muy permeable a la cultura visual y tecnológica, a modalidades de acceso al conocimiento que no tienen a los libros como único soporte de información o conocimiento.

Al mismo tiempo, desde una lectura institucional, esos procesos de enseñanza se dan en el marco de una Facultad con una tradición histórica particular, en el contexto de un plan de estudios que prevé un recorrido por diversas parcelas del conocimiento y de las prácticas profesionales que condiciona y enmarca lo que sucede al interior de las propuestas de las cátedras o cursos particulares, su secuencia, sus diferencias y sus vínculos. Finalmente, desde una mirada aún más amplia, el aula universitaria configura un tipo de vínculos que adquieren sentido al interior de la institución "Universidad", anclada históricamente en la legitimidad científica de los saberes que transmitía y en el estatus económico y social al que habilitaba a

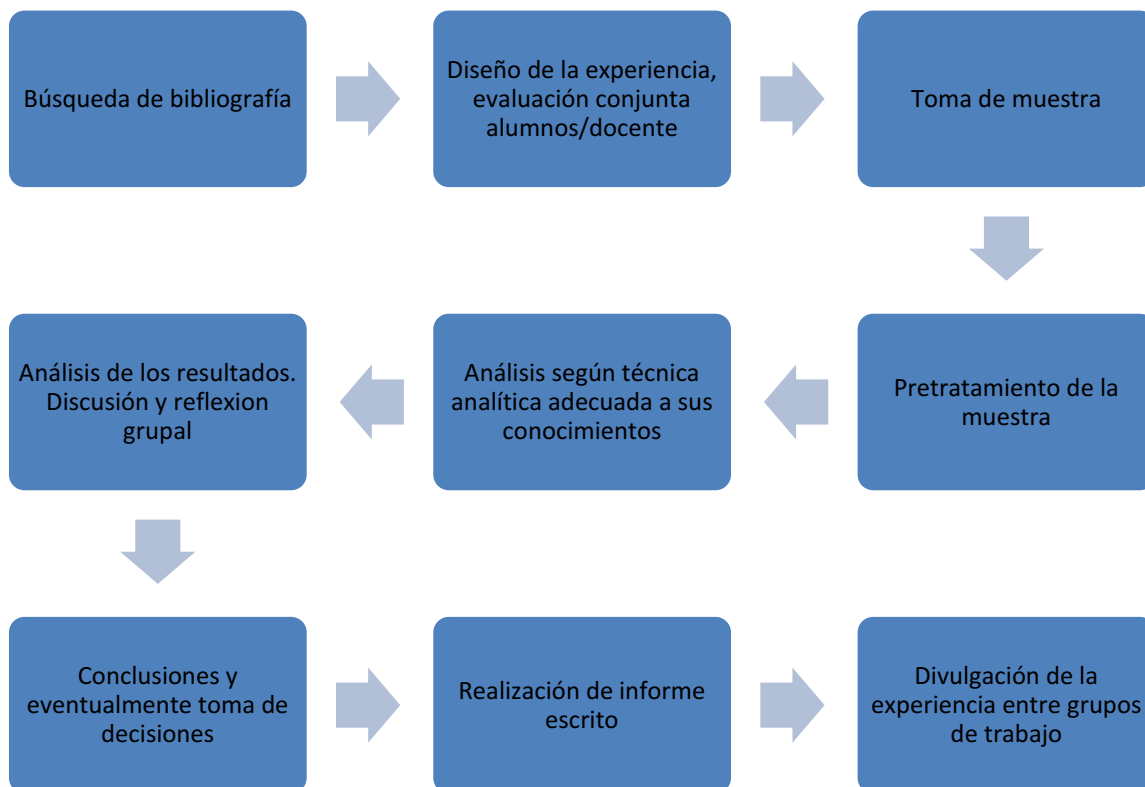
aquellos que pasaban exitosamente por sus aulas. Los vínculos de los estudiantes con la “experiencia universitaria”, con los saberes y con los docentes no son ajenos a las transformaciones de la relación entre la Universidad y la sociedad, los campos profesionales y el estatus de la ciencia como saber específico. Estas condiciones y dimensiones adquieren, además, características singulares en diferentes campos y disciplinas de formación, de modo que son diversos los contextos y cambios que impactan, por ejemplo, en las disciplinas científicas o profesionalistas.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

En este trabajo se presenta una experiencia de implementación de un trabajo práctico especial optativo realizada durante los últimos diez años en un curso de Química Analítica Básica, dictado en el cuarto cuatrimestre del ciclo básico de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP y dirigido a alumnos de las carreras Farmacia, y de las Licenciaturas en Química, Bioquímica, Biotecnología y Biología Molecular, Ciencia y Tecnología de los Alimentos y Química y Tecnología Ambiental.

Esta iniciativa tiene su origen fundamentalmente en la búsqueda de metodologías que permitan estimular la apropiación de los contenidos de la asignatura, a través del estudio de un problema que resulte de especial interés para los alumnos. Además se espera que durante el desarrollo de este trabajo práctico especial se puedan llevar a cabo todas las etapas que deben cumplirse en un problema típico real de Química Analítica, (Esquema 1).

**Esquema 1**



La propuesta, planteada con carácter optativo, despertó un gran interés entre los alumnos. La experiencia es realizada en forma grupal, con un número que varía entre 2 y 4 alumnos por grupo, dependiendo de las características del trabajo planteado. A cada grupo se le asigna un docente auxiliar para que los acompañe durante el trabajo, que evalúe la factibilidad de su realización, los provea de materiales y reactivos, y colabore en la primera etapa de corrección del informe. Inicialmente los alumnos proponen ideas, que van tomando forma en la interacción/intercambio con los docentes. Se ha observado que el planteo del problema por parte de los alumnos estimula notablemente el interés en el desarrollo del trabajo, ya que se asume el problema a resolver como propio. La tarea fundamental de los docentes en esta etapa consiste en la guía en la elección del problema y su resolución, atendiendo fundamentalmente a la evaluación de la factibilidad del desarrollo del tema propuesto en el



marco de los contenidos de la materia. Se ha observado que la propuesta de trabajos poco factibles, por ejemplo demasiado ambiciosos, conduce en general al fracaso del mismo, provocando de esta manera un efecto contrario al buscado. Una vez seleccionado el tema, completada la búsqueda bibliográfica, y seleccionada la metodología a emplear, se llevan a cabo los trabajos experimentales con la supervisión de los docentes. Finalmente los alumnos presentan un informe escrito en el que, además de la descripción de la metodología empleada y los resultados obtenidos, se destacan la importancia del tema elegido y las conclusiones del mismo. Más tarde se realiza la exposición oral de los proyectos. Esto genera un ámbito en el que entre otros aspectos académicos formativos, se fomenta la divulgación y democratización del conocimiento generado.

Presentamos datos cuantitativos respecto de la cantidad de alumnos que han participado de la propuesta. Cabe aclarar que es condición necesaria al momento de la planificación del trabajo práctico especial, que los interesados estén en condiciones de promocionar la asignatura. Aunque luego, como la instancia de esta experiencia tiene lugar antes de la última evaluación parcial de la materia, puedan finalmente no promocionarla.

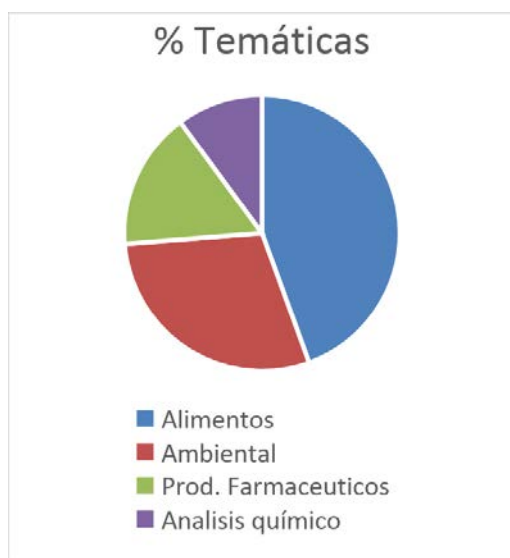
<b>Año de Cursada</b> (Revisión de los últimos seis años)	<b>Primer Semestre:</b> (en números para la materia) Alumnos promocionados /alumnos aprobados/ alumnos que realizaron TP especial	<b>Segundo semestre:</b> (en números para la materia) Alumnos promocionados /alumnos aprobados/ alumnos que realizaron TP especial
2012	78 / 102 / 35	85 / 122 / 26
2013	48 / 80 / 14	114 / 145 / 43
2014	51 / 78 / 19	131 / 164 / 47
2015	54 / 73 / 13	95 / 131 / 19
2016	51 / 75 / 30	91 / 114 / 31
2017	88 / 111 / 10	113 / 140 / 21

Para un total de 99 trabajos, clasificamos según las áreas de los temas elegidos:

Temáticas de aplicación de los contenidos	Temas más comúnmente seleccionados	Porcentaje de trabajos realizados según temáticas
Alimentos	Determinación de: contenido de vitamina C en jugos, acidez total de bebidas carbonatadas y leches, pH de gaseosas y leches. Contenido de Calcio y magnesio en variados tipos de leche y cascaras de huevo, nitrógeno en carnes, c, acidez en mieles.	44/99 = 44.44%
Productos farmacéuticos	Determinación de contenido de: cobre y zinc en Agua de Alibur comercial, iodo en iodopovidona, vitamina C en complejos vitamínicos, hierro en suplementos dietarios, basicidad de reguladores de acides estomacal, ácido acetilsalicílico de comprimidos comerciales, amoníaco en tinturas para el cabello, calcio en orina.	16/99 = 16.16%
Análisis químico de sustancias varias	Determinación de contenido de hipoclorito en agua lavandina comercial, contenido de níquel en moneras de uso corriente, contenido de calcio en orina.	10/99 = 10.10%
Análisis del componentes del medio ambiente	Determinación de dureza en aguas de distinta procedencia. Contenido de materia orgánica en aguas dulces, contenido de cloruros en aguas, hierro total en fertilizantes, sulfatos en aguas de río.	29/99 = 29.29%

Se representa en un diagrama de torta los porcentajes según las temáticas seleccionadas:

(Figura 2)



**Figura 2.**

#### HEMOS NOTADO:

- Que las temáticas más abordadas están comprendidas en áreas de la química de los alimentos y ambiental.
- Que con el paso de los años la cantidad de alumnos que participan en esta propuesta se mantiene relativamente constante. Si bien se ven variaciones numéricas de alumnos que participan de un semestre a otro, esto también se relaciona con la cantidad de alumnos que cursan la materia.
- Que la predisposición de los estudiantes para la realización de la propuesta es mucho mayor que la que se observa durante el trayecto "regular" de la cursada.
- Que la apropiación del conocimiento que se genera les aporta seguridad y confianza en la presentación y defensa oral de los resultados obtenidos.
- Que parte del entusiasmo e interés despertado por esta propuesta puede atribuirse a que descubren que con los contenidos de la asignatura pueden resolver un problema

concreto, aportando inclusive alguna conclusión o solución al mismo. Esto, despierta una subjetividad inusual y positiva para el establecimiento de nuevos vínculos entre el aprendizaje y la enseñanza tanto para alumnos como para docentes.

## CONCLUSIONES

Como docentes, nos insertamos en las situaciones de enseñanza portando experiencias y representaciones, una diversidad de conocimientos acerca de muchas cuestiones relativas a nuestra tarea, a lo que la situación nos demanda que hagamos (cómo presentarnos en el grupo, dónde ubicarnos, cómo comportarnos, cómo dirigirnos a los demás, e incluso cómo vestirnos, cómo hablar, con qué tono de voz). Pero además, algo similar ocurre con los que ocupan el lugar de "alumnos", los que también aprenden aquello que significa este rol y a comportarse de acuerdo con lo que esta situación les plantea.

Esta situación respecto a "roles" entre docentes y estudiantes, se ve llamativamente modificada durante el recorrido de la realización del Trabajo Especial. Se produce una sociabilización amena, amigable, que si bien mantiene su relación en términos de jerarquías (docente/alumno), posibilita que los alumnos se piensen en la misma dimensión que el docente en términos del conocimiento que se genera. El desconocimiento del resultado final, por ambas partes, nos posiciona en una actitud de colaboración mutua y pérdida del miedo al fracaso, muy motivador para los estudiantes.

Estos procesos de socialización a partir de los cuales el sujeto se incorpora en las formas particulares de pensar y hacer de la tarea docente marcan las dimensiones sociales e institucionales de su conformación, lo que en los términos teóricos para autores como Bourdieu, configuran las condiciones objetivas del ejercicio de la docencia universitaria como práctica social.

En este sentido, la práctica se configura como un desafío inédito, respecto al desarrollo de la currícula habitual y en parte, la acción y las interpretaciones que se realizan de ella y que contribuye a conformar, al interior de cada sujeto particular, un modo de ser docente/alumno que es fuertemente "compartido" por los sujetos que realizan esta tarea.

A modo de síntesis, e intentando focalizar en la comprensión de los procesos de enseñanza y de las prácticas docentes en el espacio universitario:

- La enseñanza configura una práctica social compleja, conformada por el inter-juego de múltiples dimensiones, en parte impredecible y singular, aunque sujeta a la continuidad y regularidad propia de las prácticas sociales.
- Su identidad se construye en el entramado del conjunto de tareas que conforman la imagen del “docente universitario” (investigación, extensión, gestión, desarrollo profesional) y los modos históricos de construcción de su función.
- Se conforma en el seno de campos disciplinares específicos y contextos institucionales concretos que configuran “marcos de experiencias”. En ellos, los sujetos se “afilian” a “culturas disciplinares e institucionales” en los que se socializan (biografía escolar) y construyen modos de ser docente singulares.
- La cátedra supone, centralmente, el umbral de acceso a aquello que se considera “específicamente docente”. Se configura como zona específica de “afiliación” a la docencia y, dada su diversidad, puede promover diferentes contextos de desarrollo de la tarea docente. Como en nuestro caso, la participación desde un espacio recreado “diferente” al habitual, nos posibilita un acercamiento enriquecedor de nuestras experiencias docentes.
- La “práctica docente” en tanto práctica social pone en acción un tipo de saberes particulares al que algunos autores denominan “conocimientos prácticos”. Supone la construcción de “esquemas de actuación” vinculados con las necesidades del hacer y con las condiciones objetivas de su ejercicio. Son saberes que se construyen en un contexto y solo pueden ser comprendidos como respuesta a sus condiciones y exigencias.

## BIBLIOGRAFÍA

Ros, M. *“Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la Universidad”*. Apuntes de Cátedra: Taller: Diseño y Coordinación de Procesos Formativos. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP.

Archivos de Cátedra, Química Analítica I, CIBEX. [www.apastyle.org](http://www.apastyle.org)

## Inferencias y comprensión lectora

- ❖ **TOSTI, SONIA BEATRIZ** | sobetis@yahoo.com.ar
- ❖ **PEÑALVA MARÍA ANAHÍ** | anahipenalva@gmail.com
- ❖ **CECHO, ANALÍA CRISTINA** | analimacecho@gmail.com
- ❖ **DETTBARN JORGE ALBERTO** | jorgedettbarn@gmail.com
- ❖ **MONEO MARCELO OSVALDO** | moneo933@yahoo.com.ar

**Facultad de Odontología UNLP. Argentina.**

### RESUMEN

Inferir significa explicitar algo que está implícito. La significatividad y la inferencia guardan estrechos vínculos en el desarrollo de la comprensión textual. Dentro de los procesos inferenciales encontramos inferencias macroestructurales, de causalidad y microestructurales. Este tema pertenece al Proyecto Comprensión de textos: experiencia educativa en alumnos de la asignatura Fisiología.

El objetivo consiste en determinar el desarrollo de inferencias macroestructurales de causalidad y microestructurales que evidencien comprensión de textos A) Para determinar el desarrollo de inferencias macroestructurales: a 44 varones y 50 mujeres, que cursaron Fisiología en el primer cuatrimestre de 2017 en la Facultad de Odontología de la UNLP, se les suministró una copia textual de dos segmentos de la sección I (Sistema Respiratorio) de un libro. A estos estudiantes, se les solicitó colocar un título y dos subtítulos al texto que les fue suministrado y también se les dijo que debían escribir un resumen. Para evidenciar el desarrollo de inferencias macroestructurales se clasificó a los resúmenes mediante una taxonomía adaptada de Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz (2008)., B) Para determinar el desarrollo de inferencias de causalidad: a 37 varones y 37 mujeres se tomó una prueba de 4 preguntas y en caso negativo, categorizar las razones de la falla en la capacidad, mediante la taxonomía adaptada de Viramonte de Avalos y Carullo de Díaz. (2008). .C) Para determinar el

desarrollo de inferencias microestructurales de significado y referenciales, se les explicó a 60 mujeres y 37 varones que debían colocar una oración significativa o referencial a continuación de la oración ya formulada. Les suministramos tres oraciones a las que ellos deberían continuar explicándolas. Cada oración se categorizó en: no cumple la consigna, 0 (no desarrolló la inferencia), S (significativa), R (referencial) o ambas (S/R). A) En relación al desarrollo de inferencias macroestructurales: 1) Con respecto a los títulos: un 28 % de varones y un 10% de mujeres no cumplieron la consigna. Colocaron el título pertinente o semejante el 52 % de varones y el 80 % de mujeres. 2) Con respecto a los subtítulos: un 28% de varones y 10% de mujeres no cumplieron la consigna. No hubo estudiantes que colocaran la totalidad de los subtítulos correspondientes. 3) Con respecto a los resúmenes: Varones (44): Información incompleta e interpretación errada, 22%; copia de segmentos de todo el texto 19%; etc. Mujeres (50): Copia de segmentos de todo el texto 32%; información incompleta e interpretación errada 17%, etc. B) En relación al desarrollo de inferencias de causalidad: los resultados no se expresan en porcentaje porque los estudiantes dan más de una respuesta. Varones (37): en 33 casos desarrollaron inferencias (contando las 4 respuestas); 49 casos expresaron generalizaciones, 28, copias textuales etc. Mujeres (37): en 51 casos desarrollaron inferencias (contando las 4 respuestas), 36 casos expresaron generalizaciones, 19 interpusieron conocimientos previos etc. C) En relación al desarrollo de inferencias microestructurales, en cuanto a la primera oración: Mujeres: 23 – 0 (no desarrollaron la capacidad para esta inferencia); 12 – significativa. Varones 22- (no desarrollaron la capacidad para esta inferencia); 7 no cumple consigna, 5-significativa etc.

**PALABRAS CLAVE:** Inferencias, macroestructurales, de causalidad, microestructurales

## INTRODUCCIÓN

Inferir significa explicitar algo que está implícito. Parodi (2014) considera la inferencia desde una perspectiva psicolingüística y la define como “el conjunto de procesos que – a partir de la información textual disponible y la correspondiente representación mental coherente elaborada

por quien lee – un sujeto realiza para obtener un conocimiento nuevo no explicitado, toda vez que se enfrenta a la comprensión de un texto dado”... Cuando infiere, el lector construye proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas; esas construcciones son fundamentales para darle sentido al texto: *“gracias a las inferencias, el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global”*, afirma León Gascón (2003) La construcción de sentido se halla relacionada a la construcción de significados, mediante el uso de representaciones mentales por parte del lector. La significatividad y la inferencia guardan estrechos vínculos en el desarrollo de la comprensión textual; se trata de una dialéctica inconsciente y espontánea que opera en la mente del lector luego o en forma simultánea a la decodificación: la significatividad es la base desde la cual se generan las inferencias, y a su vez, las inferencias generan cada vez nuevos significados a partir de otros. Dentro de los procesos inferenciales, podemos encontrar, entre otras, inferencias macroestructurales, de causalidad y microestructurales. Se reconoce que todo discurso mantiene una unidad temática en su desarrollo: esto se conceptualiza como la macroestructura del texto. No hay textos totalmente explícitos: existen vacíos informacionales que el lector completa utilizando sus referencias; de esta manera se produce una coherencia que relaciona todos los párrafos entre sí y las oraciones dentro de cada párrafo. Las inferencias de causalidad son aquellas que relacionan causas, motivos o razones con sus efectos, derivaciones o consecuencias. Las Inferencias microestructurales son los procesos mentales que aplicamos con la finalidad de comprender qué relación semántica existe entre dos oraciones que aparecen en un texto, una a continuación de la otra .Pueden existir relaciones de significado (vinculadas con los conceptos que se expresan) y referenciales (vinculadas con los objetos que se denotan) En el primer caso, una oración es seguida por otra que la implica o a la cual implica. En las relaciones referenciales, una secuencia de oraciones es coherente si denotan hechos relacionados de algún modo posibles.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Este tema pertenece al Proyecto acreditado en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) titulado Comprensión de textos: experiencia educativa en alumnos de la asignatura Fisiología.



Este proyecto se desarrolla en la asignatura Fisiología de la Facultad de Odontología de la UNLP. El objetivo consiste en determinar el desarrollo de inferencias macroestructurales, de causalidad y microestructurales que evidencien comprensión de textos.

MATERIAL Y MÉTODO. A) Para determinar el desarrollo de inferencias macroestructurales: a 44 alumnos varones y 50 alumnas mujeres, que cursaron Fisiología en el primer cuatrimestre de 2017 en la Facultad de Odontología de la UNLP, se les suministró una copia textual de dos segmentos de la sección I (Sistema Respiratorio) del libro Bases fisiológicas de la práctica médica, cuyos autores son Dvorkin y Cardinales. (2010). A estos estudiantes, se les solicitó colocar un título y dos subtítulos al texto que les fue suministrado y también se les dijo que debían escribir un resumen sobre el mismo. El resumen, como macroestructura constituye uno de los indicadores más seguros de comprensión textual. No puede comprender quien no haya captado la unidad temática del texto y sus sentidos. Según Fayol (citado por Viramonte de Ávalos, 2008), el resumen implica por una parte extraer las informaciones esenciales de un texto, manteniendo las relaciones en las que ellas participan y por otro, reformular esas informaciones en un nuevo texto cohesivo y coherente. A la vez, Perronard (citado por la misma autora) recuerda que un buen resumen revela comprensión de la naturaleza jerárquica del texto fuente a partir de lo que el lector ya sabe. Así, para evidenciar el desarrollo de inferencias macroestructurales se clasificó a los resúmenes mediante una taxonomía adaptada de Viramonte de Ávalos y Carullo de Díaz (2008), que es la siguiente: a) Información incompleta e interpretación errada parcialmente o del sentido del texto ,b)Copia literal e incompleta de segmentos que arman un texto incompleto en su esencia temática, c)Copia de segmentos de todo el texto, desconociendo el principio de brevedad que caracteriza al resume, d).Descripción temática errada, con distorsión del sentido del texto, e) Información reformulada, bien jerarquizada, cuasi completa, f) Información incompleta y mal jerarquizada, con elementos secundarios como principales o solamente el principio y el final del párrafo y g)Copia de segmentos mal seleccionados, que no son importantes para captar el sentido del texto. B) Para determinar el desarrollo de inferencias de causalidad: sobre 37 estudiantes varones y 37 estudiantes mujeres que cursaron Fisiología en el primer cuatrimestre del año 2017en la Facultad de Odontología de la UNLP , se tomó una prueba de 4 preguntas para determinar si los estudiantes desarrollaron la capacidad de realizar inferencias de causalidad,

y en caso negativo, categorizar las razones de la falla en la capacidad, mediante la taxonomía adaptada de Viramonte de Avalos y Carullo de Díaz. (2008) La fuente utilizada fue el texto Fisiología Médica del autor A Guyton (2011). Las inferencias de causalidad son aquellas que relacionan causas, motivos o razones con sus efectos, derivaciones o consecuencias. Para evidenciar el desarrollo de inferencias de causalidad, también se clasificó a las respuestas mediante una taxonomía adaptada de Viramonte de Avalos y Carullo de Díaz (2008), que es la siguiente: Generalizaciones: no se detecta el eslabón central de la causa y se recurre al elemento más general; Copias textuales: copia de cualquier segmento no pertinente; Interposición de conocimientos previos: se responde a la pregunta solo desde el conocimiento del mismo, sin considerar lo expresado en el texto; Contrasentidos: se responde en sentido contrario al contenido del texto; Respuesta parcial: frente a dos razones se responde con una sola. C) Para determinar el desarrollo de estrategias microestructurales de significado y referenciales se les explicó a 60 estudiantes mujeres y 37 estudiantes varones que debían colocar una oración significativa o referencial a continuación de la oración ya formulada. Luego les suministramos tres oraciones sobre el tema Riñón, a las que ellos deberían continuar explicándolas. Cada oración se categorizó en: no cumple la consigna,, 0 (no desarrolló la inferencia), S (significativa), y R (referencial) o ambas (S/R).

## **RESULTADOS OBTENIDOS:**

### **A) En relación al desarrollo de inferencias macroestructurales:**

1) Con respecto a los títulos: un 28 % de varones y un 10% de mujeres no cumplieron la consigna. Colocaron el título pertinente (“Sistema Respiratorio”) un 37% de varones y un 57 % de mujeres, mientras que escribieron “Respiración” 15% de varones y 23% de mujeres. Situaron otros títulos como “Dinámica Respiratoria”, “Acto respiratorio”, etc 19 % de varones y 9 % de mujeres. Es decir, colocaron el título pertinente o semejante el 52 % de varones y el 80 % de mujeres.

2) Con respecto a los subtítulos: un 28% de varones y 10% de mujeres no cumplieron la consigna. No hubo estudiantes que colocaran la totalidad de los subtítulos correspondientes.

Los subtítulos más aproximados (Volúmenes y Capacidades – Espacios muertos) conformaron un 9% en los varones y un 15% en las mujeres. Los demás subtítulos fueron muy variados.

**3)** Con respecto a los resúmenes: Varones (44): Información incompleta e interpretación errada 22%; copia de segmentos de todo el texto 19%; copia literal e incompleta de segmentos 19%, descripción temática errada 14%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa 14%; información incompleta y mal jerarquizada 9%; copia de segmentos mal seleccionados 3%. Mujeres (50): Copia de segmentos de todo el texto 32%; información incompleta e interpretación errada 17%; copia literal e incompleta de segmentos 15%; información reformulada, bien jerarquizada, casi completa 15%; copia de segmentos mal seleccionados 14%, información incompleta y mal jerarquizada 5%.

**B) En relación al desarrollo de inferencias de causalidad:** los resultados no se expresan en porcentaje porque los estudiantes dan más de una respuesta. Varones (37): en 33 casos desarrollaron inferencias (contando las 4 respuestas); 49 casos expresaron generalizaciones, 28, copias textuales, 21 interpusieron conocimientos previos, 13, contrasentidos, 18, respuesta parcial. Mujeres (37): en 51 casos desarrollaron inferencias (contando las 4 respuestas), 36 casos expresaron generalizaciones, 11, copias textuales, 19 interpusieron conocimientos previos, 12, contrasentidos, 18, respuesta parcial.

**C) En relación al desarrollo de inferencias microestructurales, en cuanto a la primera oración:** Mujeres: 23 – 0 (no desarrollaron la capacidad para realizar este tipo de inferencias); 12 – significativa; 10 no cumplieron la consigna, 7 copias, 8 significativa / referencial. Varones 22-0 (no desarrollaron la capacidad para realizar esta inferencia); 7 no cumple consigna, 5-significativa; 2 significativa / referencial; 1 referencial. Segunda oración: Mujeres 40 – 0 (no desarrollaron la incapacidad para realizar este tipo de inferencias); 18 no cumplen la consigna; significativa 2. Varones. 23 no cumplieron la consigna, 11 no desarrollaron la capacidad para realizar este tipo de inferencia y significativas 3. Tercera oración: Mujeres 31 -0: (no desarrollaron la capacidad para realizar la inferencia); significativa -17: 7 copias y 5 no cumplen la consigna. Varones: 21-0 (no desarrollaron la capacidad para realizar la inferencia); 7 significativa, 3 no cumplen la consigna, 3- referencial; 2- copia y 1 significativa / referencial.

En los tres casos predominan las mujeres que no efectúan inferencias microestructurales ni referenciales. Las estrategias de significatividad tienen su valor más alto en mujeres, en la tercera oración.

## DISCUSION

Parodi (2014) considera que el razonamiento humano no se corresponde con la lógica deductiva y que una prueba de esto es la amplia gama de inferencias que un sujeto adulto normal es capaz de realizar en diversos contextos y con propósitos variados. Para dar cuenta de los procesos cognoscitivos deductivos no existe una única explicación. Así este mismo autor propone que los procesos inferenciales se basen principalmente en el contenido de los enunciados, el conocimiento del mundo del lector y la estructura de la información textual. De esta manera, la inferencia es considerada como un proceso, pero también puede ser considerada como un producto. Así se pueden concebir a las inferencias como representaciones mentales a las que se arriba una vez ejecutado el proceso. Desde esta perspectiva, las inferencias constituyen la información representacional que da cuenta del nuevo conocimiento que se ha alcanzado para completar la información textual o para proyectar los datos leídos. (Parodi (2014)). Las investigaciones sobre inferencias se hallan aún en terreno experimental y pueden ser analizadas como procesos o como productos. Esto incide para que no haya un único modelo a seguir y una nomenclatura estandarizada en cuanto a la clasificación de inferencias. No se puede dejar de observar la subjetividad para medir estos procesos inferenciales, razón por la cual diferenciamos por un lado, la producción de inferencias macroestructurales y de causalidad por parte de los estudiantes y por el otro lado adaptamos las taxonomías de Viramonte de Avalos y Carullo de Díaz (2008) para categorizar los resúmenes (inferencias macroestructurales) y los errores en las inferencias de causalidad. Para analizar las inferencias microestructurales utilizamos un criterio propio.

**Tabla 1: INFERENCIAS MACROESTRUCTURALES**

	<b>Varones (44)</b>	<b>Mujeres (50)</b>
Títulos	37% titularon Sistema. Respiratorio.	57% titularon Sistema Respiratorio.
	15% titularon respiración	23% titularon respiración

Subtítulos	28% no cumplió consigna	10% no cumplió consigna
	9 % subtítulos aproximados	19 % subtítulos aproximados

Resúmenes	22% información incompleta e interpretación errada	17 % información incompleta e interpretación errada
	19% copia de segmentos de todo el texto	32 % copia de segmentos de todo el texto
	14% información reformulada, bien jerarquizada casi completa	15% información reformulada, bien jerarquizada casi completa

**Tabla 2: INFERENCIAS DE CAUSALIDAD**

<b>Varones (37)</b>	<b>Mujeres (37)</b>
33 desarrollaron inferencias (contando las 4 preguntas)	51 desarrollaron inferencias (contando las 4 preguntas)
49 expresaron generalizaciones	36 expresaron generalizaciones
28 copias textuales	11 copias textuales
21 interpusieron conocimientos previos	19 interpusieron conocimientos previos
18 respuesta parcial	18 respuesta parcial
13 contrasentidos	12 contrasentidos

**Tabla 3: INFERENCIAS MICROESTRUCTURALES**

<b>Primera oración</b>	<b>Varones (37)</b>	<b>Mujeres (60)</b>
	22 no desarrollaron esta inferencia	23 no desarrollaron esta inferencia

	5 inferencia significativa	12 inferencia significativa
	7 no cumplen la consigna	10 no cumplen la consigna
	2 significativa / referencial	8 significativa / referencial

Segunda oración	Varones	Mujeres
	11 no desarrollaron esta inferencia	40 no desarrollaron esta inferencia
	23 no cumplen la consigna	18 no cumplen la consigna
	3 significativa	2 significativa

Tercera oración	Varones	Mujeres
	21 no produjeron esta inferencia	31 no produjeron esta inferencia
	7 significativa	17 significativa
	3 no cumplen la consigna	5 no cumplen la consigna



## CONCLUSIONES

Con respecto al desarrollo de inferencias macroestructurales, es importante destacar que 52% de varones y 80 % de mujeres colocaron el título correspondiente al tema (Sistema Respiratorio o bien Respiración). En cuanto a la colocación de subtítulos, varios estudiantes no cumplieron la consigna y ninguno colocó la totalidad de subtítulos correspondiente. Es decir, en el primer caso, se produjeron mayor cantidad de inferencias macroestructurales. Con respecto a la producción de resúmenes, se considera que el estudiante produce una inferencia cuando reformula la información en forma bien jerarquizada y completa. En las mujeres predomina la copia de segmentos de todo el texto, mientras que en los varones, predomina la información incompleta e interpretación errada. La copia literal e incompleta de segmentos en ambos grupos es semejante, al igual que la información reformulada, bien jerarquizada y casi completa. El resto presenta algunas variaciones como la copia de segmentos mal seleccionados, que es poco frecuente en los varones y regular en las mujeres. Las mujeres desarrollaron casi el doble de inferencias que los varones; esto últimos generalizaron más y realizaron más copias textuales. En las preguntas para desarrollar inferencias de causalidad, los estudiantes realizaron distintos tipos de inferencias clasificados según la taxonomía de Viramonte y Avalos (2008); predominaron las generalizaciones, las copias textuales, la interposición de conocimientos previos y las respuestas parciales. Con respecto a las inferencias microestructurales predominan las mujeres que no efectúan inferencias de significatividad ni referenciales.

No se puede dejar de reconocer que las inferencias se encuentran relacionadas de manera definitiva con la comprensión de textos escritos.

## BIBLIOGRAFÍA

*Giovanni Parodi, S. (2014). "Comprensión de textos escritos." La teoría de la comunicatividad, Buenos Aires Argentina: Eudeba2.*

*León Gascón, J. (2013). "Conocimiento y discurso" Clave para inferir y aprender. Madrid, España: Pirámide.*

*Sacerdote, C. A. y Vega, A. M. (2005). "Estrategias inferenciales, un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora en Cubo de Severino, L. "Leo pero no comprendo". Córdoba, Argentina: Comunicarte*

*Viramonte de Ávalos, M. y Carullo de Díaz, A. (2008). "El "error" como instrumento orientador para el desarrollo de competencias lecto – comprensivas en Viramonte de Avalos M" Comprensión lectora: Dificultades estratégicas en la resolución de preguntas inferenciales. Buenos Aires, Argentina: Colihue.*



## La utilización de nuevas tecnologías pedagógicas basadas en el uso de evaluaciones en tiempo real mediante el uso de Smartphone en la práctica áulica

- ❖ **ARROYO, PAULA**<sup>1</sup> | mv.arroyo.paula@gmail.com
- ❖ **DEMYDA-PEYRÁS, SEBASTIAN**<sup>2</sup> | sdemyda@gmail.com
- ❖ **MAIZÓN, DANTE**<sup>3</sup> | dantehmaizon@gmail.com
- ❖ **ROCCO, CAROLINA**<sup>4</sup> | caro\_cr@live.com
- ❖ **ANTONINI, ALICIA GRACIELA**<sup>5</sup> | antonini@fcv.unlp.edu.ar

<sup>1-2-3</sup> IGEVET-CONICET, Argentina.

<sup>4</sup> FCV-UNLP, Argentina.

<sup>5</sup> IGEVET-Facultad de Ciencias Veterinarias-UNLP, Argentina.

### RESUMEN

En la actualidad las nuevas tecnologías y formas de comunicación 2.0, basadas en el uso de internet, brindan una oferta interminable de conocimiento y acceso a mecanismos de aprendizaje impensados unos años atrás. Sin embargo, las mismas generan el desafío de hacer de ellas un uso correcto para aprovechar su potencial en las actividades docentes. Más aún en los tiempos actuales en los cuales internet es una interminable fuente de información, la cual en muchos de los casos es parcial, o directamente errónea. Es por ello que muchos estudiantes utilizan esta plataforma como fuente de información, probablemente debido a que su generación maneja estas tecnologías con mayor frecuencia y facilidad que los textos académicos. Tal es así que hemos pasado de una cultura basada en el átomo a otra basada en el bit. Los enfoques didácticos más tradicionales que se utilizan para el aprendizaje son muy amplios y diversos. Podemos nombrar por ejemplo el uso de diferentes paradigmas, teorías, estilos de aprendizaje, actividades basadas en el constructivismo, actividades motivacionales

en el aula, así como el desarrollo de las competencias básicas, el uso de las TIC's, etc. (Padial y Gómez, 2013). En los últimos años, y con el objetivo de promover el aprendizaje autónomo entre los alumnos, es cada vez más frecuente la inclusión de métodos de innovación docente. Movilizados por la problemática de captar y mantener la atención de los estudiantes durante las clases teórico-prácticas, el profesorado de la cátedra decidió implementar una herramienta didáctica ligada altamente con uno de los factores en conflicto al respecto, no solo aceptar, sino aún, promover el uso del dispositivo celular en clase. Los alumnos debían descargar la aplicación a sus teléfonos celulares al comienzo del cuatrimestre. Una vez finalizados los teóricos, se proyectaban las preguntas y las opciones en el frente, y los alumnos visualizaban las opciones en sus celulares. Cada clase finalizaba la parte teórica con 10 preguntas con 2 a 4 opciones de respuesta y un tiempo de 30 segundos para responder cada pregunta. No solo se consiguió captar la atención de los alumnos durante el teórico, ya que requerían adquirir los conocimientos, entenderlos e integrarlos para una actividad inmediatamente posterior. Sino que se logró generar un ámbito lúdico en la clase, ya que la actividad se desarrollaba en forma dinámica y distendida. Como beneficio extra se logró que guardaran los teléfonos, con el fin de conservar batería para el momento de preguntas.

**PALABRAS CLAVE:** TICs, Didáctica, Juego, Práctico.

## **INTRODUCCIÓN**

En la actualidad las nuevas tecnologías y formas de comunicación 2.0, basadas en el uso de internet, brindan una oferta interminable de conocimiento y acceso a mecanismos de aprendizaje impensados unos años atrás. Sin embargo, las mismas generan el desafío de hacer de ellas un uso correcto para aprovechar su potencial en las actividades docentes. Más aún en los tiempos actuales en los cuales internet es una interminable fuente de información, la cual en muchos de los casos es parcial, o directamente errónea. Es por ello que muchos estudiantes utilizan esta plataforma como fuente de información, probablemente debido a que su generación maneja estas tecnologías con mayor frecuencia y facilidad que los textos

académicos. Tal es así que hemos pasado de una cultura basada en el átomo a otra basada en el bit, en la que las potencialidades que los nuevos entornos 2.0 ofrecen para la docencia universitaria *"pueden ser una gran fuente de aprendizaje contextualizado"* (Túñez 2012).

Es por ello que la enseñanza universitaria se enfrenta a un nuevo reto, ya que no es correcto ni viable que siga intentando formar a sus alumnos de espaldas a estas nuevas tecnologías (García-Valcárcel Muñoz-Repiso 2007). Es por ello que en la mayoría de los países desarrollados, se está llevando a cabo una profunda revisión de los sistemas educativos para buscar alternativas que respondan a la demanda del mundo globalizado en el que estamos viviendo. (Barrón Tirado 2013)

Motivados por los cambios en las relaciones sociales como nueva forma de interacción virtual Túñez et al 2012 crearon una aplicación pensada para los alumnos universitarios, la cual permitía simular planificaciones estratégicas en comunicación y docencia en las que se determina el target o grupo de interés y se buscan los canales más adecuados que garanticen la llegada del mensaje de manera clara, concisa y efectiva a los miembros de ese grupo.

Según Túñez: El profesor debe ser un buen presentador del tema, para introducir y mantener motivado al alumnado en este tipo de prácticas, y debe tener experiencia didáctica que le permita seleccionar los contenidos y diseñar las actividades más pertinentes para el logro de los objetivos marcados.

Es un hecho que la motivación influye en el aprendizaje. Santos Rego (1990), define la motivación como *"el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas"*. Desde el punto de vista del docente, motivar supone *"predisponer al estudiante a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización"* (Campanario, 2002). El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas.

Más aún, Martí-Parreño et al., (2015) indican que *"una de las consecuencias más dolorosas y perniciosas del desinterés y falta de motivación de los estudiantes con su educación es el abandono de los estudios. Parte de esta falta de interés y motivación en los estudiantes actuales puede estar determinada por el rol pasivo que desempeña el estudiante en las metodologías de enseñanza tradicionales"*.

Los enfoques didácticos más tradicionales que se utilizan para el aprendizaje son muy amplios y diversos. Podemos nombrar por ejemplo el uso de diferentes paradigmas, teorías, estilos de aprendizaje, actividades basadas en el constructivismo, actividades motivacionales en el aula, así como el desarrollo de las competencias básicas, el uso de las TIC's, etc. (Padial y Gómez, 2013). En los últimos años, y con el objetivo de promover el aprendizaje autónomo entre los alumnos, es cada vez más frecuente la inclusión de métodos de innovación docente, tales como el estudio de casos clínicos, el empleo de recursos periodísticos o el uso de juegos didácticos. Las estrategias de aprendizaje, comprensión y resolución de los mismos pueden ser definidas como las decisiones concretas que adopta el alumno y que permiten una mayor susceptibilidad y permeabilidad hacia el proceso específico de aprendizaje, el cual se vuelve más rápido, fácil, divertido y autónomo.

El aprendizaje activo es aquel que está basado en el alumno, el cual solo puede adquirirse a través de su implicación, motivación, atención y trabajo constante. Las actividades basadas en el aprendizaje activo se caracterizan por ser desafiantes y, por lo tanto, altamente motivadoras, a la vez que permiten profundizar en el conocimiento adquirido, además de desarrollar en los alumnos diferentes habilidades como son la búsqueda, análisis y síntesis de la información. En este sentido, ha sido largamente demostrado en estos últimos años que la utilización de métodos de enseñanza activos son más eficaces que los pasivos para desarrollar competencias y lograr aprendizajes significativos y de alto nivel cognitivo (Martí-Parreño et al., 2015).

Los diferentes recursos didácticos tienen una importancia fundamental en la educación, ya que constituyen una importante herramienta facilitadora y altamente motivacional dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con lo que conseguimos una mayor predisposición para el aprendizaje activo. Según Freile y Mercado (2000), uno de los campos de estudio en los que la actividad docente se encuentra más retrasada es en lograr una mejora cualitativa y cuantitativa de la transmisión de información desde el docente hacia al alumno. Más aún, la tendencia tradicional basada en la utilización de clases magistrales y la transmisión verbal y unidireccional del conocimiento posee el inconveniente que, si bien la transmisión puede ser correcta (y no siempre), la recepción e internalización de los contenidos es deficiente. Es por ello que la utilización de "favorecedores" de este proceso comunicativo es, actualmente, una necesidad. En este sentido, un recurso didáctico muy interesante y cada vez más aplicado son

las actividades que involucren juegos. Asimismo, Cañete (1993) señala que la presencia de tres aspectos propios relativos al juego, como son el principio del placer, la transformación de lo pasivo en activo y la compulsión y placer de repetición, tienen un efecto altamente motivacional en los seres humanos, lo cual resulta fundamental en la mejora del proceso educativo. Es por ello que la utilización de actividades lúdicas como estrategia didáctica puede servir como base para fomentar la creatividad e interés de los alumnos.

La motivación extrínseca es la que resulta de los reforzadores externos o aquella donde el producto creativo es sólo el medio para obtener determinados objetivos o realizaciones externas, donde la satisfacción proviene de los fenómenos sociales concomitantes. (Seoane et al 2014)

Es por esto, que más allá de la motivación del alumnado, los principales debates en torno a la formación y a los roles de los docentes deben estar estrechamente vinculados con los cambios culturales, políticos, sociales y económicos que están afectando a todas las sociedades. Para dar respuesta a dichos cambios, el profesor debe diversificar sus roles en función de las necesidades de aprendizaje y de los ambientes en los que se propiciará; del uso de las tecnologías de la información, de los contextos culturales y de las comunidades escolares. (Barrón Tirado 2009)

Se requiere una revisión profunda de los sistemas educativos para buscar alternativas que respondan a las demandas del mundo globalizado en que estamos viviendo (Barrón Tirado op.cit) Para esto el docente debe ser capaz de manejar las nuevas tecnologías de la comunicación y realizar una actividad reflexiva sobre la práctica.

Como plasma Salinas, J (2004) *“Las instituciones (...) deben revisar sus referentes actuales y promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en las TIC y haciendo énfasis en la docencia y en los cambios de estrategia didáctica de los profesores”*.

Los profesores universitarios están en un proceso de integración de las herramientas tecnológicas en su práctica de enseñanza, en la que ya observamos un uso generalizado de internet. (García-Valcarcel 2007)

La innovación provoca cambios en los sujetos y en el contexto. Por ello, podemos reconocer 2 ámbitos necesariamente interrelacionados para que se produzcan auténticas innovaciones: el subjetivo y el objetivo. Este último se refiere a intencionalidades, contenidos de

enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación. (Salinas op.cit)

La genética veterinaria es un área dentro de la carrera de Ciencias Veterinaria que suele chocar con la falta de interés del alumnado. En general, el perfil del veterinario, tanto de grandes como de pequeños animales, tiende a estar más enfocado hacia la clínica, la cirugía, el manejo de enfermedades o la seguridad alimentaria. Es por ello que es fácil de notar que el alumnado percibe a la asignatura, probablemente de forma errónea, como accesoria y sin una vital importancia para el desarrollo de su carrera. Más aún cuando parte de la misma está basada en el análisis de modelos matemáticos complejos, a los cuales los estudiantes de ciencias naturales suelen rehuir. Es por ello que el profesorado debe introducir en este tipo de asignaturas metodologías docentes novedosas que les permitan a los alumnos practicar un aprendizaje más activo y que les ayuden a facilitar su aprendizaje autónomo de forma divertida, lo cual puede ser logrado mediante el uso de herramientas como son los pasatiempos educativos.

El presente trabajo fue realizado durante el curso de Genética de Poblaciones y Mejoramiento Animal, se encuentra en el tercer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional de La Plata. Las clases se plantean divididas en una primera parte teórica y una segunda parte de resolución de problemas y análisis de casos con especies utilizadas en sistemas productivos.

Desde que el uso de la tecnología se ha vuelto masivo y prioritario en atención, los estudiantes no logran distanciarse o desconectarse de sus celulares por la duración de la clase. Durante los últimos años, hemos detectado, que tanto durante la sesión teórica, como durante la parte práctica los estudiantes realizaban distintas actividades con el teléfono celular, ya sea, enviar y/o recibir mensajes y/o WhatsApp, permanecer activos en las redes sociales, sacar fotos (no solo de las diapositivas), etc.

Movilizados por la problemática de captar y mantener la atención de los estudiantes durante las clases teórico-prácticas, el profesorado de la cátedra decidió implementar una herramienta didáctica ligada altamente con uno de los factores en conflicto al respecto, no solo aceptar, sino aún, promover el uso del dispositivo celular en clase.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se decidió utilizar la dinámica que se genera en la competencia, tanto por las características tan “amigables”, facilitadoras del aprendizaje y estimulantes de este proceso, como es el juego. Para esto, se buscó una actividad que requiriera la comprensión de los temas expuestos en clase para poder participar y competir en la actividad lúdica.

En este caso, se decidió la utilización de cuestionarios virtuales en tiempo real mediante el uso del teléfono móvil durante la clase, como una forma de ramificar el aprendizaje y hacer que los alumnos aprendan divirtiéndose. Existen diversas aplicaciones que permiten este tipo de evaluaciones en tiempo real. En particular, hemos seleccionado la aplicación Kahoot que permite crear cuestionarios de preguntas con respuestas múltiples predeterminadas, las cuales son formuladas de manera secuencial y en un orden establecido, y son respondidas mediante una aplicación móvil por el alumnado en tiempo real, a modo de competencia o juego. Inicialmente, cada uno de los profesores implicados en la docencia incluida en el presente proyecto ha creado una base de datos de preguntas-respuestas a través de la página web de la aplicación ([www.getKahoot!Com](http://www.getKahoot!Com)), mediante la cual se pueden desarrollar test específicos y determinar su duración, la posibilidad de formar equipos, el tiempo para cada respuesta, etc. Además, se incluyeron diferentes tipos de preguntas, adecuadas relacionadas con la asignatura, el nivel de conocimientos, el objetivo de evaluación, las características del alumno, los contenidos de la enseñanza y el ritmo de aprendizaje. Dichos cuestionarios fueron además completados mediante la utilización de recursos multimedia (imágenes, gráficas, vídeos, etc.) que ponen en contexto la pregunta y aumentando la motivación y novedad a la hora de realizar el juego, tanto para el profesorado como para el alumnado.

Los alumnos debían descargar la aplicación a sus teléfonos celulares al comienzo del cuatrimestre. Una vez finalizados los teóricos, se proyectaban las preguntas y las opciones en el frente, y los alumnos visualizaban las opciones en sus celulares. Cada clase finalizaba la parte teórica con 10 preguntas con 2 a 4 opciones de respuesta y un tiempo de 30 segundos para responder cada pregunta.

Cada profesor dispuso de una computadora conectada a la pantalla en la que los alumnos, una vez comenzada la actividad, observaron la aparición de las preguntas de manera ordenada y

sus posibles respuestas, teniendo un tiempo limitado pre-establecido para responderlas. Las preguntas son respondidas mediante los dispositivos móviles de cada alumno, los cuales deben haberse previamente registrado mediante la aplicación propia y un código proporcionado por el docente para cada test específico. Además, las posibles respuestas son también identificadas según un código de colores; los alumnos deberán elegir la correcta (color) entre todas ellas. Todo el equipo docente poseía en sus celulares la app y prestaba sus dispositivos móviles a aquellos alumnos que no contaban con un teléfono con sistema operativo óptimo para esta actividad, se les había agotado la batería, o por otro inconveniente no pudieran acceder desde sus teléfonos a participar de la actividad.

No solo se consiguió captar la atención de los alumnos durante el teórico, ya que requerían adquirir los conocimientos, entenderlos e integrarlos para una actividad inmediatamente posterior. Sino que se logró generar un ámbito lúdico en la clase, ya que la actividad se desarrollaba en forma dinámica y distendida. Como beneficio extra se logró que guardaran los teléfonos, con el fin de conservar batería para el momento de preguntas. Se implementaron premios como frutas, golosinas, postres, para aquel estudiante que en el ranking final, según respuestas correctas y velocidad de las mismas, quedaba en primer lugar al finalizar las preguntas del día.

Además de brindar un feedback inmediato a los docentes sobre el entendimiento global de los estudiantes. Previamente a la aplicación, se evidenciaba en los horarios de consulta o en el momento de los exámenes, que tan clara había resultado la explicación sobre determinado tema, desde la implementación de esta novedosa herramienta, los docentes recibían esa devolución inmediatamente.

Durante el desarrollo del presente proyecto, y tras realizar evaluaciones variadas, pasatiempos y encuestas interactivas en tiempo real (Kahoot), los resultados obtenidos han sido prometedores. Se ha conseguido un alto grado de participación en las experiencias realizadas, mostrando el alumnado un renovado interés por temas ya dictados. Los cuestionarios interactivos han sido más prometedores aún, con una altísima participación del alumnado, el cual mantuvo un alto grado de atención y predisposición para la realización de los mismos, y permitió detectar fallos en la comprensión de ciertos contenidos que pudieron volver a ser explicados o corregidos durante las clases de manera satisfactoria.



A pesar de que debemos considerar este proyecto como un estudio piloto, la motivación mostrada por el alumnado a la hora de realizar actividades diferentes a las rutinarias ha supuesto una mejoría en la adquisición de los conceptos enseñados. Estos resultados preliminares permitieron determinar que este tipo de tecnologías, y más aún las relacionadas con las TIC's, animan a profundizar en la utilización de otros tipos de pasatiempos complementarios en próximos cursos académicos.

Sin embargo, es de hacer notar que dichas tecnologías pueden generar un efecto discriminador con aquellos alumnos que no posean la capacidad o los medios para participar (falta de teléfono inteligente, falta de conexión a internet, etc. Es por ello que esto se tuvo en cuenta en el diseño de la modalidad de trabajo, lográndose no generar un gasto adicional a los alumnos al utilizar datos móviles de sus propios celulares mediante el acceso inalámbrico a internet propio de la Universidad, disponible en el aula. Si bien esto fue pensado como una ventaja, en su momento se transformó en un inconveniente ya que la conectividad disponible en el aula, (con capacidad para 170 alumnos) se vio desbordada en varias ocasiones. Esto se solucionó con la colaboración de los alumnos que tenían posibilidad de no utilizar dicha red, haciendo uso de su red de telefonía, lo cual permitió el normal desarrollo del trabajo.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos con la utilización de las herramientas interactivas basadas en el uso del teléfono móvil (Kahoot), han logrado aumentar efectivamente el interés y la participación del alumnado en las clases. Consideramos también un aspecto de mejora la utilización de una mayor diversidad de herramientas, así como su posible inclusión en las actividades de evaluación de las asignaturas y en la metodología de trabajo colaborativo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barrón Tirado, M. C. (2009). "Docencia universitaria y competencias didácticas". *Perfiles educativos*, 31(125), 76-87.
- Cañete, H. (1993). "Juego y vida". Buenos Aires, Argentina: El Ateneo, 1993.

Castaneda, J. (2005). "Tus hobbies también sirven". México: Periódico "El Norte".

Freile, I. y Mercado, J. (2000). "Representación gráfica del movimiento: desarrollo interdisciplinar en las áreas de educación física y plástica". *Tándem. Didáctica de la E.F.*, p.101-106.

García-Valcárcel, Muñoz-Repiso, A. (2007). "Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. "Una reflexión desde la experiencia y la investigación. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 10(2).

Marti-Parreno, J., Quero-Ameijeiras, C., Méndez-Ibañez, E., Giménez-Fita, E. (2015). "El uso de la ramificación en la Educación Superior". En *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Educar para transformar: Aprendizaje experiencial*, p. 95-102.

Padial, S., Gómez, M.J. (2013). "Aprender Jugando: una forma divertida y práctica de aprender en UNED (ed.)", *Libro de actas de las I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en Entornos de Aprendizaje Enriquecidos*, Madrid, p. 156-157.

Salinas, J. (2004). "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1).

Túñez López, M. & Sixto García, J. (2012). "Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria". *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41).

## Implementando la interrogación del alumno como recurso didáctico

- ❖ **VILLABRILLE, PAULA** | pvillabrille@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **BUET, AGUSTINA** | agusbuet@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **IXTAÍNA, VANESA** | vanesaix@hotmail.com
- ❖ **ROLNY, NADIA** | nadiarolny@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **DE LUCA, SEBASTIÁN** | sdeluca@agro.unlp.edu.ar

### RESUMEN

La interrogación didáctica es uno de los elementos claves de la interacción comunicativa en el aula y ha sido utilizada mayoritariamente por los docentes y ampliamente infrautilizada por los alumnos. Una nueva perspectiva de los enfoques de la interrogación poniendo el foco en las preguntas de los estudiantes en lugar de las preguntas de los docentes, y valorando sus preguntas en lugar de enfatizar sus respuestas, puede conducir a la práctica de una enseñanza centrada en el alumno.

En nuestra práctica docente, en el curso de Análisis Químico de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales-UNLP, nos propusimos intentar movilizar al alumno, correrlo de una actitud pasiva frecuentemente percibida en clase. Como primer paso de este recorrido exploramos la implementación de la interrogación del alumno como recurso didáctico, la misma se presenta como Relato de Experiencia Pedagógica.

La actividad de formulación de preguntas fue implementada al finalizar cada trabajo de laboratorio a lo largo de tres cuatrimestres sucesivos (2016-2017). Las preguntas elaboradas por los alumnos fueron registradas, agrupadas según cada trabajo de laboratorio y a fin de proceder a su análisis fueron clasificadas según seis categorías. Éstas se generaron a partir de la lectura de las mismas con el consenso del equipo docente del curso. Además, se determinó el porcentaje de entrega respecto del número de alumnos presentes en cada trabajo práctico.

Las preguntas relacionadas al trabajo práctico (Categoría A) y las de interés agroforestal relacionadas al mismo (Categoría B), suman entre un 70 y un 87 % en todos los casos. Éstas son las consideradas más significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia, y las que se pretenden emplear para retroalimentar el proceso. Dándole continuidad a esta propuesta de metodología activa se pretende utilizar las preguntas de los alumnos, luego de una selección entre las más significativas (categorías A y B), para incluirlas como parte de la clase de seminario de repaso (instancia previa a la evaluación parcial). Se plantea la búsqueda de la respuesta entre grupos reducidos de alumnos, con ayuda de material bibliográfico y una posterior puesta en común guiada por los docentes a cargo.

La experiencia pedagógica ha puesto de manifiesto que la interrogación del alumno es una herramienta didáctica útil y que se le debe conceder mayor importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que esto ocurra es necesario que primero se produzca un cambio en las formas de hacer de los docentes, en la asunción de roles y en el estilo docente.

**PALABRAS CLAVE:** Formulación de preguntas, rol activo alumno, aprendizaje, análisis químico.

## **INTRODUCCIÓN**

La capacidad para hacer buenas preguntas es componente esencial tanto del pensamiento crítico como de la capacidad para solucionar problemas. Se ha identificado al pensamiento crítico y la solución de problemas como una de las siete capacidades necesarias que los docentes deben considerar en el mundo actual en pos de reducir la brecha entre lo que aprenden los alumnos y lo que los ámbitos académico y laboral requieren de ellos (López García, 2011).

La tradición del trabajo en el aula aplica un contrato didáctico, aceptado por profesores y estudiantes, en función del cual al que enseña corresponde plantear preguntas, y al que aprende, responderlas correctamente cuando son evaluados. En todo caso, las preguntas del alumnado sólo tienen la función de pedir aclaraciones, y no tanto la de dirigir el propio proceso de aprendizaje. Pero desde distintos puntos de vista como, por ejemplo, desde los planteamientos de la Teoría de la Actividad y de la evaluación formadora, la actividad de aprender exige

representarse adecuadamente sus objetivos y éstos se deducen de las preguntas o interrogantes que nos hayamos podido formular (Sanmartí & Márquez Bargalló, 2012).

Los conceptos que ahora se aprenden en las clases de ciencias son el resultado de muchas preguntas, de problemas resueltos y de problemas sin resolver (Chamizo & Izquierdo, 2007). Las preguntas y la búsqueda de respuestas son fundamentales pues en el desarrollo científico, y también lo son en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, tal como lo dice Giordan (1989). De esta manera se afirma que una pregunta de investigación bien formulada es más de media investigación, y una pregunta bien formulada por quien aprende es más de medio aprendizaje (Sanmartí & Márquez Bargalló, 2012).

La interrogación es un aspecto de la interacción didáctica que adquiere una relevancia especial por los efectos que produce en los actores y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, por el empleo que de ella se hace y por la intencionalidad con que se utiliza. Esta intencionalidad puede ser variada: con fines de evaluación-control de conocimientos, como vehículo de descubrimiento de nuevos conocimientos, como simple instrumento de recogida de información, como elemento dinamizador de la interacción, entre otros. En cualquier caso, la interrogación didáctica exige una respuesta verbal o una acción concreta. Según Mora & Rodríguez Sánchez (1997), la interrogación didáctica es uno de los elementos claves de la interacción comunicativa en el aula y ha sido utilizada mayoritariamente por los docentes y ampliamente infrautilizada por los alumnos.

En nuestra práctica docente en el curso de Análisis Químico de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales-UNLP pretendemos implementar estrategias que impliquen un mayor protagonismo del alumno. Análisis Químico es una materia del ciclo básico común correspondiente al segundo año de las carreras de Ingeniería Forestal e Ingeniería Agronómica. Es una materia de la llamada “dura” y dictada en una carrera no química. Si bien es una materia aplicada con un 54% de prácticas de laboratorio, la enseñanza sigue siendo centrada principalmente en el docente, en las explicaciones que éste facilita, en sus preguntas, en la transmisión de información, en sus respuestas. Tal como lo sostienen varios autores (Chin & Osborne, 2008; Albergaria-Almeida, 2010; Arrieta, Daza & Romero, 2015; Coutinho & Almeida, 2014), una nueva perspectiva de los enfoques de la interrogación poniendo el foco en las preguntas de los estudiantes en lugar de las preguntas de los docentes, y valorando

sus preguntas en lugar de enfatizar sus respuestas, puede conducir a la práctica de una enseñanza centrada en el alumno.

Bajo este enfoque elaboramos una propuesta centrada en los alumnos con el fin que sean protagonistas y se comprometan con su aprendizaje, mediante la optimización del uso de la interrogación como recurso didáctico. Nos propusimos hacer de la interrogación una actividad más de los alumnos, orientada no tanto hacia unas determinadas respuestas sino al ejercicio de preguntar, donde la respuesta no sea necesariamente una consecuencia inmediata de la pregunta. Nuestra propuesta va encaminada hacia la ejercitación de las preguntas de los alumnos, hacia el desarrollo de la técnica de preguntar, hacia el estímulo de la pregunta inteligente.

Por otra parte, entendemos que la escritura constituye un proceso constructivo que requiere una estructuración del pensamiento para plasmar las ideas, tal como lo sostiene Giménez (2011). El objetivo de esta propuesta también abarca este ejercicio de escritura de la pregunta con el propósito de promover en los alumnos el desarrollo de estructuras de redacción que presenten coherencia y puedan ser interpretados por el lector y el uso de vocabulario específico de la disciplina. Además, la acción de formular una pregunta por escrito no sólo requiere que el alumno conozca los conceptos trabajados sino que también se apropie de ellos.

En este trabajo, en formato de relato de experiencia pedagógica, describimos la implementación de la mencionada propuesta de formulación de preguntas y las producciones de los estudiantes, a lo largo de tres cuatrimestres sucesivos (2016-2017) en el marco del curso de Análisis Químico de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (UNLP).

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

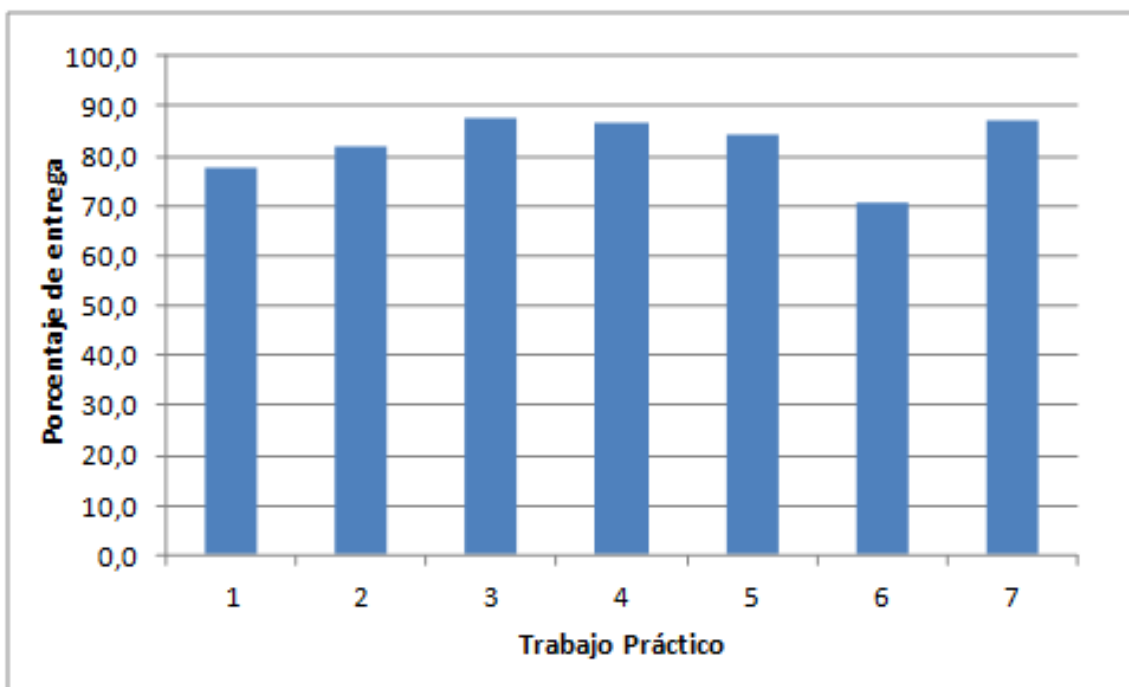
La formulación de preguntas fue una propuesta pedagógica que se originó como respuesta a la observación de cierta pasividad en los estudiantes de Análisis Químico, los cuales a pesar de estar cursando una materia con una alta carga horaria de trabajos prácticos, no adquieren un rol activo en su aprendizaje, parecieran no involucrarse en su gran mayoría. Esto puede deberse a una representación de los alumnos originada por un habitus académico tradicional en el cual los profesores, que son quienes poseen el conocimiento, dictan las clases, y ellos, los apren-

dices, deben escuchar, tomar apuntes y aprender lo que el docente dicta (Bourdieu, 1991). En contraste, la formulación de preguntas es una actividad que requiere que el alumno se comprometa con su aprendizaje debido a que necesita conocer los conceptos trabajados en el laboratorio de una manera tal de que sea capaz de razonar y plasmar un interrogante acerca de ellos. Por otra parte, el análisis de las preguntas formuladas por los alumnos, facilita la evaluación del grado de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, y por otro, el análisis sobre la significancia que adquieren los trabajos prácticos en el contexto del aprendizaje de Análisis Químico para alumnos de Ciencias Agrarias y Forestales. Es factible realizar un seguimiento de la formulación de preguntas puesto que las comisiones del curso están compuestas por 20 - 30 estudiantes. Esta información concreta vertida en las preguntas formuladas es una herramienta de vital importancia para poder reflexionar acerca de la práctica docente que realizamos día a día.

En base a estos antecedentes e ideas, implementamos la formulación de preguntas en el curso de Análisis Químico, a partir del segundo cuatrimestre de 2016. Dado que las clases del curso consisten en una clase teórica y luego un trabajo práctico (TP) en el laboratorio, nos pareció un momento adecuado realizar esta actividad al final de cada trabajo práctico. La consigna dada por los docentes para esta actividad indica que se debe formular una pregunta por escrito sobre algún cuestionamiento que surja a partir de la realización del trabajo práctico, debe estar relacionada con el mismo y debe ser realizada en parejas (como trabajan comúnmente en el laboratorio). Para ello, a medida que los estudiantes terminan el trabajo de laboratorio, se les entrega un formulario para completar con título del trabajo práctico, número de cajón (antes del inicio de la cursada se asigna un cajón con material de laboratorio cada dos alumnos), apellidos de los alumnos y la pregunta elaborada por ellos. Al completar la actividad, los estudiantes entregan el formulario al docente y se retiran.

En el primer trabajo práctico, cuando enunciamos la consigna de la actividad, notamos mayormente sorpresa en los estudiantes en todas las cursadas en las que la hemos implementado. Si bien en general los estudiantes cumplen con la actividad, en cada cursada hemos obtenido distinto grado de aceptación y compromiso con la misma, dado que no constituye una instancia evaluativa formal, como pueden ser los llamados "parcialitos".

Además, en muchos casos, se rehúsan a formular una pregunta porque “tienen que pensar” o “no saben qué preguntar” y creen que es perder el tiempo.



**Figura 1. Porcentaje de entrega de preguntas respecto del número de alumnos presente para cada trabajo práctico.**

Luego de registrar las preguntas de los tres cuatrimestres, las agrupamos por trabajo práctico: TP 1 “Preparación y Estandarización de NaOH 0,05 N”, TP 2 “Determinación de acidez en leche y vinagre”, TP 3 “Determinación de dureza de agua”, TP 4 “Determinación de materia orgánica en suelo”, TP 5 “Determinación de Na<sup>+</sup> en agua”, TP 6 “Determinación de Fe en harina” y TP 7 “Cromatografía”. Como se puede observar en la figura 1, el porcentaje de entrega de las preguntas (calculado a partir del número de preguntas entregado y el número de estudiantes presentes) varía a lo largo de la cursada. Cabe destacar que en todos los trabajos prácticos, éste es mayor al 70%. En la figura, también se puede ver que hay un aumento gradual desde los primeros trabajos prácticos, posiblemente debido a que los estudiantes van ganando confianza suficiente para generar una pregunta acerca de los trabajos de laboratorio. Luego vemos que el porcentaje de entrega de la pregunta decae a su valor más bajo (70,5%) en el TP



6. Este TP coincide temporalmente con las fechas de recuperatorio y/o flotante del primer parcial. Sin embargo, el tema relacionado con este trabajo práctico (Espectrofotometría) corresponde a temas del segundo parcial y es posible que cierta cantidad de alumnos estén más preocupados en estudiar los temas de los parciales que van a rendir, en vez de focalizarse en las actividades de laboratorio que están llevando a cabo.

Para poder hacer un análisis de las preguntas realizadas por los estudiantes, las clasificamos según seis categorías que generamos a partir de la lectura de las preguntas. Las categorías generadas se detallan en la tabla 1, junto con dos ejemplos.

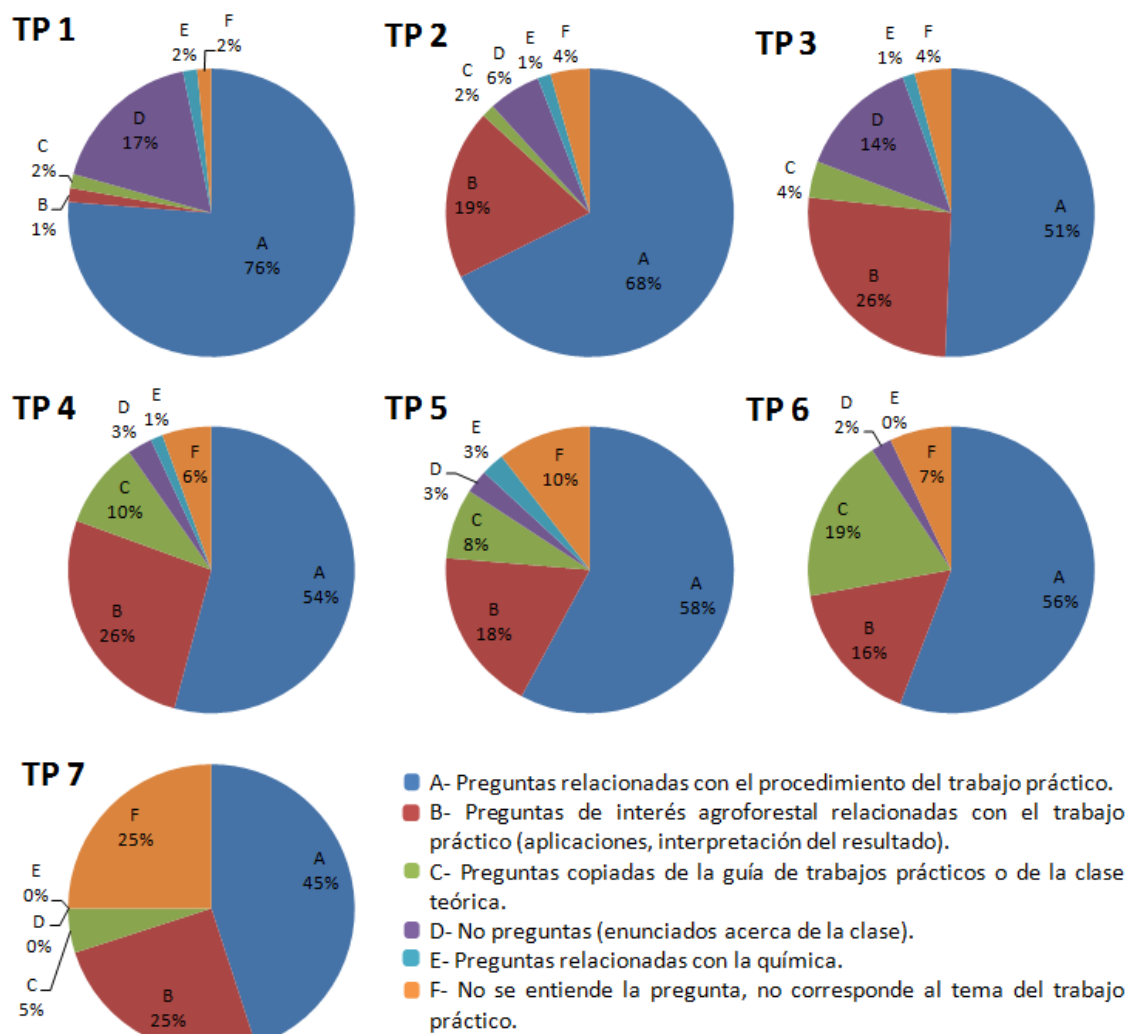
Tabla 1. Categorías de clasificación de preguntas.

Categoría	Ejemplos de preguntas elaboradas por los estudiantes
<b>A-</b> Preguntas relacionadas con el procedimiento del trabajo práctico	1- ¿Por qué usamos fenolftaleína y no otro indicador? (TP 1) 2- ¿Qué puede ocurrir si no mantengo el pH constante con buffer durante una volumetría por complejo? (TP 3)
<b>B-</b> Preguntas de interés agroforestal relacionadas con el trabajo práctico	1- ¿Cuál sería el nivel óptimo de materia orgánica en el suelo para la siembra de soja? (TP 4) 2- ¿En qué se fundamentan los valores del Código Alimentario Argentino para los alimentos vistos en el TP2? (TP 2)
<b>C-</b> Preguntas copiadas de la guía de TP o de la clase teórica	1- ¿Qué es un quelato? (TP 3) 2- ¿Cómo se procede a determinar curva de calibración? (TP 5)
<b>D-</b> No preguntas	1- Comprensión de fórmulas. Planteo de ejercicios. (TP 3) 2- No hay preguntas. (TP 6)
<b>E-</b> Preguntas relacionadas con la química	¿Cómo es la síntesis del BHK? ¿De dónde se obtiene? (TP 1)
<b>F-</b> No se entiende la pregunta o no corresponde al trabajo práctico	1- Hay algún valor que uno pueda sobrepasar la cantidad de $Ca^{2+}$ y $Mg^{2+}$ (TP 3) 2- ¿Qué es la constante producto de solubilidad? (TP 4)

En la figura 2 se representa el porcentaje de acuerdo a dichas categorías para cada TP. Las preguntas de las categorías A y B suman en todos los casos entre un 70 y un 87 %. Éstas son las consideradas más significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia, y las que se pretenden emplear para retroalimentar el proceso. En particular, bajo la categoría A quedaron agrupadas entre un 45 y 76 % de las preguntas, fueron las relacionadas específicamente con el desarrollo del TP del día, acerca del procedimiento de laboratorio, reactivos empleados, posibilidad de usar otros reactivos, cálculo y expresión del resultado. La categoría B, preguntas de interés agroforestal relacionadas al TP, promedió un 19 %. Estas preguntas son interesantes dado que dan cuenta de que el estudiante no sólo se centra en el estudio de las metodologías del programa de la materia, sino que las contextualiza en su futuro quehacer profesional.

Las preguntas de las categorías C y E, a pesar de estar relacionadas con el TP, no aportan o enriquecen el proceso de enseñanza. Las preguntas de la categoría C son preguntas copiadas de la guía o de la clase teórica. Esta actitud de los alumnos devela dos situaciones posibles: que el alumno no se compromete con su proceso de aprendizaje o que tiene miedo de no cumplir con lo que se espera de ellos, por lo cual, usan preguntas generadas por el docente. Las preguntas tipo E no representan un aporte en el contexto de las carreras (Ingenierías Agronómica y Forestal) pero lo serían en otro.

Cabe destacar que las preguntas clasificadas como D y F que son las menos esperadas, ambas reúnen un promedio de 14 % entre ambas. La categoría D, no preguntas, alude a enunciados que en la mayoría de los casos tampoco están relacionados con el trabajo práctico y consisten en una opinión acerca de la clase. Mientras que la categoría F, correspondiente a preguntas que no se entienden o no se corresponden con el TP realizado, revela dificultades de los estudiantes para redactar una pregunta que pueda ser interpretada por otros. Esto puede deberse tanto a una dificultad para expresarse en forma escrita como a una falta de asimilación o apropiación de los conceptos específicos del TP. También esta categoría engloba preguntas que no se corresponden con el TP, que dan cuenta del “mareo” de los estudiantes entre los distintos temas dados en la propia materia y con otras materias, dificultad frecuentemente observada en régimen de cursadas cuatrimestrales promocionales.



**Figura 2. Porcentaje de preguntas por categoría para cada trabajo práctico.**

Dándole continuidad a esta propuesta de metodología activa se pretende utilizar las preguntas de los alumnos, luego de una selección entre las más significativas (categorías A y B), para incluirlas como parte de la clase de seminario de repaso (instancia previa a la evaluación parcial). Se plantea la búsqueda de respuestas entre grupos reducidos de alumnos, con ayuda de material bibliográfico y una posterior puesta en común guiada por los docentes a cargo. Hasta el momento esta segunda etapa de la propuesta se ha implementado recientemente, durante el segundo cuatrimestre de 2017 y ha tenido muy buena aceptación por parte de los

alumnos. Se aspira poder continuar con la implementación de esta etapa de la propuesta a fin de presentar próximamente los resultados en forma comparativa.

## CONCLUSIONES

La experiencia ha puesto de manifiesto la importancia que tiene el planteamiento de preguntas tanto por el docente como por los alumnos. Es necesario que los profesores no planteen tantas preguntas e invitar a los alumnos a que las hagan ellos mismos mediante sollicitaciones que impliquen diferentes alternativas.

Consideramos que la interrogación es una herramienta didáctica a la que es preciso conceder mayor importancia y que se debe tener en cuenta que a preguntar también se aprende, pero que para que esto ocurra es necesario que primero se produzca un cambio en las formas de hacer de los docentes, en la asunción de roles y en el estilo docente.

Cabe mencionar que la implementación de esta propuesta ha dado lugar a la reflexión continua sobre la práctica docente. La lectura de las preguntas elaboradas por los alumnos luego de cada TP, lleva al docente a cargo a la reflexión permanente sobre su tarea. Incluso a la autorreflexión sobre la manera en la que se elaboran las preguntas para las instancias de evaluación formal, como los parciales escritos.

Luego de esta experiencia positiva se ha decidido continuar con esta metodología activa como parte de las clases de TP del curso de Análisis Químico del año 2018. Y profundizar aún más el análisis posterior de las preguntas, pensar en lo simple y complejo, aspirando a la pregunta inteligente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Albergaria-Almeida, P. (2010). "Classroom questioning: teachers' perceptions and practices". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 305–309. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.015
- Arrieta Vergara, J.R., Daza Rosales, S., & Romero Dalia, G. (2015). "La elaboración de preguntas por los estudiantes de Ciencias Naturales en una Institución Pública de Barrancabermeja". *Escritos sobre la Biología y su Enseñanza, Edición Extraordinaria*, 94–102.

- Bourdieu, P. (1991). *“El sentido práctico”*. España: Editorial Taurus Humanidades.
- Chamizo, J. & Izquierdo, M. (2007). *“Evaluación de las competencias de pensamiento científico”*. *Didácticas de las Ciencias Experimentales*, 51, 9–19.
- Chin, C. & Osborne, J. (2008). *“Students' questions: a potential resource for teaching and learning science”*. *Studies in Science Education*, 44:1, 1–39. Doil: 10.1080/03057260701828101
- Coutinho, M.J. & Albergaria-Almeida, P. (2014). *“Promoting student questioning in the learning of Natural Sciences. Procedia - Social and Behavioral Sciences”*, 116, 3781 – 3785. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.841
- Giménez, G. (2011). Cap. 10. *“Leer y escribir en la Universidad. El lenguaje y los textos como problema y posibilidad”*. En Ortega, Facundo (Comp.) *“Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades”*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Ediciones.
- Giordan, A. (1989). *“De las concepciones de los alumnos a un modelo de aprendizaje alostérico”*. *Investigación en la Escuela*, 8, 3–14.
- López García, J.C. (2011). *“La importancia de formular buenas preguntas”*. Eduteka. Recuperado de <http://www.eduteka.org/articulos/FormularPreguntas>.
- Mora Sebastián, R. & Rodríguez Sánchez M. (1997). *“La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional”*. *Didáctica*, 9, 153–170.
- Sanmartí, N. & Márquez Bargalló, C. (2012). *“Enseñar a plantear preguntas investigables”*. *Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 70, 27–36.

## Avances, resultados y proyección del taller de microscopía de la Facultad de Ciencias Exactas (UNLP)

- ❖ **PARDO, MARCELO**<sup>1</sup> | marcelofpardo@yahoo.com.ar
- ❖ **MASSON, CANDELA**
- ❖ **CARDOZO, MARTA**
- ❖ **BUCARI, AGUSTÍN**<sup>2</sup> | agustinbucari@gmail.com

<sup>1</sup> Departamento de Ciencias Biológicas, Facultad de Ciencias Exactas (UNLP), Argentina.

<sup>2</sup> Facultad de Bellas Artes (UNLP), Argentina.

### RESUMEN

En este trabajo se resumen los últimos resultados obtenidos en el Taller de Microscopía, una experiencia de articulación en curso, vertical y horizontal, entre asignaturas pertenecientes al Departamento de Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas de la UNLP. Se detalla la generación del mismo y los instrumentos de evaluación y diagnóstico utilizados durante su desarrollo para analizar aspectos específicos de las clases y aportar información de lo realizado: cuestionario inicial y final, dibujo y descripción escrita de preparados, sondeo de dificultades por clase y encuesta final. En el tercer y último taller se hizo hincapié en facilitar la utilización del dibujo como herramienta de registro de las experiencias ópticas del laboratorio, enfatizando en la comprensión del problema visual particular que implica la representación gráfica de cortes en el microscopio para que los alumnos desarrollen la destreza técnica suficiente como para construir un modelo a partir de la observación brindándoles para ello el conocimiento de un lenguaje visual. La concreción de estos tres Talleres ha permitido evaluar un recorrido de aprendizaje por etapas acerca de lo concerniente a este instrumento así como una tarea de articulación horizontal y vertical entre asignaturas universitarias, consolidando al

Taller de Microscopía como un contexto adecuado tanto de refuerzo del aprendizaje para los estudiantes participantes como de evaluación de propuestas de enseñanza establecidas.

**PALABRAS CLAVE:** microscopio, aprendizaje, Taller, equipo docente

## INTRODUCCIÓN

La identificación de estructuras al utilizar instrumentos de observación implica poder interpretar lo registrado desde la perspectiva de un marco teórico específico en el que confluyen diversas disciplinas. En el caso del microscopio óptico, expresar las características de la muestra requiere no sólo de un conjunto de habilidades desarrolladas sino también de la interpretación de lo observado desde los conocimientos que la teoría provee (Chalmers, 1977). Esta concatenación de conocimientos y destrezas exige ejercitación y tiempo de maduración por lo cual implica un proceso que abarcará varias asignaturas. Al tratarse de una habilidad manual, de uso mecánico, se requiere una primera instancia de familiarización y de uso repetido. Posteriormente, se puede desarrollar la capacidad de observación particular. Sin la primera, es muy difícil concentrarse en la segunda (Speroni y col., 2015 y 2016; Del Panno y col., 2017). En las ciencias morfológicas es importante que los alumnos representen gráficamente las estructuras observadas y expongan una adecuada interpretación de las imágenes que acompañan el abordaje de los distintos temas (Peresan y col., 2012) ya que el dibujo como herramienta de registro de la experiencia óptica, contribuye a percibir/analizar de forma crítica las construcciones gráficas (publicaciones científicas, etc.), facilita la elaboración de un sistema propio de sintetización visual útil en otras instancias de comunicación del conocimiento, ejercita el pensamiento visual frente al pensamiento descriptivo discursivo, amplía la percepción de los modelos, interioriza la estructuras visuales (capacidad cognitiva del dibujo) y ayuda a ampliar el campo perceptivo de las estructuras a profundizar en el análisis comparativo, transversal, entre estructuras en diferentes contextos visuales mostrando las características observadas mejor que a través de la realización de descripciones escritas (Gómez-Lombart, 2015).

Un aspecto contemplado en las producciones de los estudiantes se relaciona con inconsistencias emergentes al representar vistas o cortes diferentes de las mismas células o tejidos y/o al incluir sus componentes con tamaño proporcional (Peresan y col., 2012). Existen problemas al plasmar en dibujos lo observado o al interpretar, observar o percibir las representaciones icónicas de los textos (Díaz de Bustamante y Jiménez Aleixandre, 1996). Se buscan, inicialmente, estructuras similares a los esquemas vistos en la bibliografía, que ejerce una profunda influencia en la forma de ver estructuras en las muestras (Rodríguez Palmero, 2013). Algunas interpretaciones de las estructuras pueden incluso inducir concepciones alternativas y dificultades de razonamiento en los estudiantes (Schönborn y Anderson, 2009) de modo que la interpretación de modelos y dibujos no es una cuestión trivial sino un problema añadido en la conceptualización e interpretación de lo visto al microscopio, una realidad que a los estudiantes les resulta abstracta y compleja (Rodríguez Palmero, 2013). Algunos de los obstáculos más recurrentes atañen a la imposibilidad de interpretación de la tridimensionalidad o de las escalas, a la falta de proporcionalidad de los elementos representados por ellos, la falta de discriminación de elementos ubicados en distintos planos, al cambiar la orientación o en contextos de observación diferentes (Peresan y col., 2012).

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El “Trayecto sobre Microscopía” surgió de la observación de docentes de la cátedra de Anatomía e Histología, al identificar dificultades encontradas por la mayoría de los alumnos (la de describir preparados observados al microscopio), y del asesoramiento del entonces equipo del Espacio Pedagógico a esta cátedra y a Farmacobotánica. Al identificar esta dificultad como común a ambas asignaturas, se decidió convocar a todas aquellas materias involucradas en observación al microscopio. Así se realizó una primera reunión, a mitad del 2013, con docentes de Anatomía e Histología, Farmacobotánica, Biología, Hematología, Microbiología, Parasitología, Micología, Biología Vegetal, Química Clínica y Física II (CiBEx) como integrantes de un recorrido de asignaturas involucradas en el aprendizaje del uso de instrumentos como el microscopio. Allí se observó que lo identificado en Anatomía e Histología se reiteraba en todas las asignaturas presentes decidiéndose continuar estos encuentros coincidiéndose en una



serie de objetivos iniciándose de esta forma se un trabajo entre asignaturas, de reflexión sobre lo propio, comparación con los otros y, sobre todo, búsqueda de establecer un recorrido necesario para el aprendizaje de microscopía estableciendo acuerdos y reformulaciones acordados con las actividades de cada curso teniendo como meta un recorrido progresivo, para no necesitar repetir el tratamiento de ciertos temas ni tratar otros sin la base necesaria. En este marco, durante octubre y noviembre de 2016 se generó el primer Taller de Microscopía optativo para estudiantes de los primeros años pero abierto a aquellos interesados en cualquier etapa de sus carreras, y complementario del recorrido de aprendizaje sobre este instrumental realizado en las asignaturas respectivas (Pardo y col., 2017). Se respetaron las etapas surgidas del análisis realizado por el Trayecto, traducido a seis encuentros con objetivos explícitos para cada uno, y constituyó, al mismo tiempo, un esquema a sugerir en el recorrido de aprendizaje de los cursos regulares. Durante el primer semestre de 2017 se concretó un segundo Taller solo para estudiantes del CiBEx, y durante el segundo semestre del mismo año un tercer taller abierto tanto para estudiantes más avanzados de las carreras de la facultad de Ciencias Exactas como para estudiantes de otras facultades con carreras afines. En estos talleres participaron todos los docentes del Trayecto además de dos auxiliares distribuyéndose las actividades durante las reuniones de planificación semanales para un turno matutino y otro vespertino en 2016 (2 horas de duración por encuentro) y sólo matutino en los dos talleres del 2017 (de 3 horas y un solo auxiliar). El desarrollo de las actividades en el aula incluyeron la familiarización con las diferentes partes y funciones del microscopio, preparación de muestras, enfocado, visualización e identificación de estructuras además de dibujo y esquematización de las mismas. Además, fueron utilizados varios instrumentos de evaluación y diagnóstico para analizar aspectos específicos de las clases y aportar información de lo realizado (Pardo y col., 2017): cuestionario inicial y final, dibujo y descripción escrita de preparados, sondeo de dificultades por clase y encuesta final. En el tercer taller se hizo hincapié en facilitar la utilización del dibujo como herramienta de registro de las experiencias ópticas del laboratorio. A partir de los cuestionarios inicial y final se recogió una información valiosa que permitió establecer comparaciones y con ello, valorar la evolución experimentada a lo largo de los tres Talleres. Las preguntas de los cuestionarios sondearon acerca del conocimiento de los estudiantes respecto a las diferentes partes y funciones del microscopio, al procesamiento y

manejo de muestras y a la relación de tamaños entre estructuras (Pardo y col., 2016). En todos los casos se aclaró a los alumnos que el cuestionario no se iba a considerar como instrumento de acreditación lo que generó que fuera respondido en un clima distendido.

Con respecto al dibujo y descripción escrita de preparados se trató que los estudiantes pudiesen identificar estructuras vistas al microscopio y la lupa, que las esquematizaran y describieran adecuadamente. En particular, en el tercer taller, se enfatizó en la comprensión del problema visual particular que implica la representación gráfica de cortes en el microscopio para que los alumnos desarrollaran la destreza técnica suficiente como para construir un modelo a partir de la observación brindándoles para ello el conocimiento de un lenguaje visual (noción de espacio bidimensional, campo visual, elementos visuales: como la línea, el punto, plano, forma, textura, valor, etc.). En el gráfico de la figura 1 se describe el desglose de las prácticas de dibujo en el tercer Taller, comenzando el recorrido con la percepción del modelo y concluyendo con un acabado en tinta de la imagen. Se trabajó con dos campos, uno más pequeño, al que llamamos bosquejo o “thumbnail” y otro de mayor tamaño, donde se realiza el dibujo principal. El primer acercamiento al modelo es en breve tiempo y de forma sintética, es la primera descripción gráfica que luego va a complejizarse. De allí sucede una triangulación entre la primera síntesis de lo observado, la muestra y el pasaje al nuevo campo. En el estadio número dos, se trabaja teniendo en cuenta las relaciones bidimensionales, los espacios negativos, la división del campo visual en cuadrantes, las matrices derivadas de las formas, nodos y vectores. El abordaje del registro gráfico va de lo general a lo particular (estructura general, subestructuras), de lo simple a lo complejo (formas simples geométricas a organizaciones complejas orgánicas), de lo externo a lo interno (del contorno al interior). La etapa número tres corresponde al tratamiento final de dicha información visual favoreciendo una lectura óptima de la ilustración, en este caso utilizando el valor lineal modulado recurso clásico en la ilustración científica.

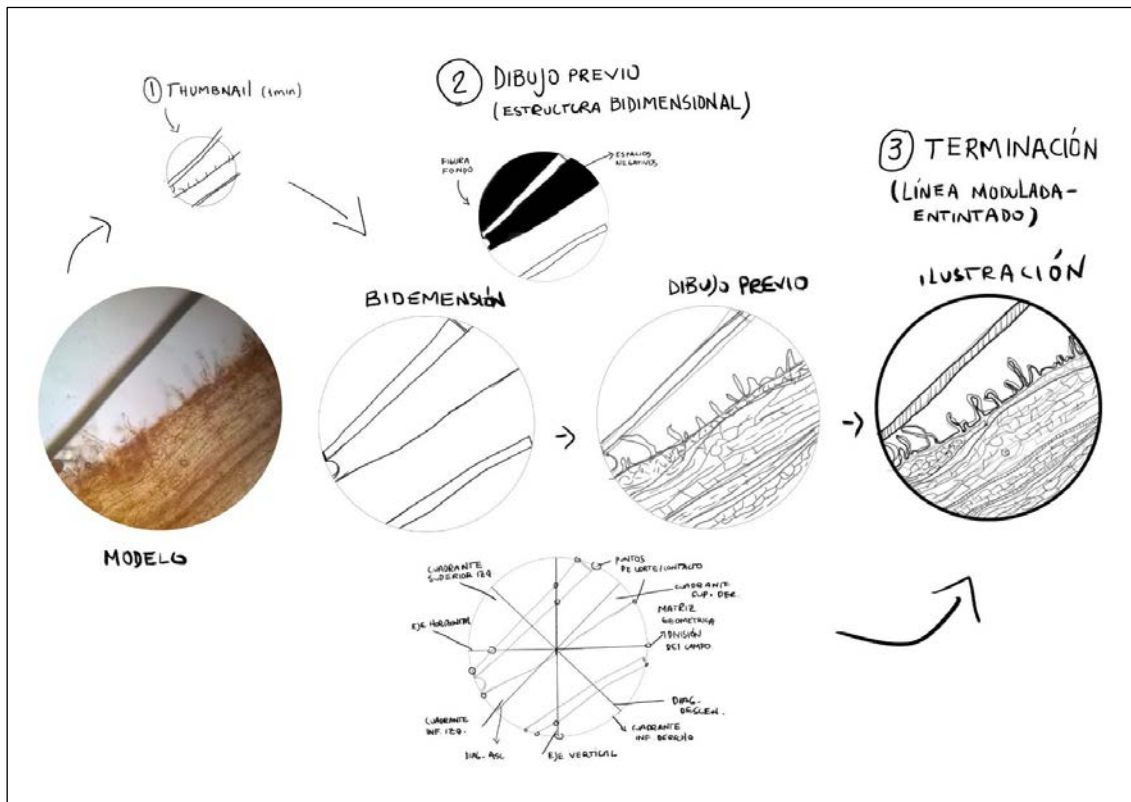


Figura 1. Esquema de las prácticas de enseñanza de representación gráfica durante el tercer Taller (2017).

El resultado del sondeo de dificultades por clase respondiendo a la pregunta "¿qué fue lo que más te costó entender del tema de esta semana?" se muestra en las Tablas 1, 2 y 3:

	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5		C 1	C 2	C 3	C 4	C 5		C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	
	2	4		4	3			1	4				1	3	1	0	0	
	0	3	0	3	5		0	0	0	0	3		3	,	8	,	,	
	,	,	,	,	,		,	,	,	,	,		,	4	,	0	0	
1	0	3	0	3	7		1	0	0	0	0		1	3		8		
2	4	1	8	3	0		2	1	5	1	0	6	2	3	2	6	5	0

	8	0	,	,	,		4	,	0	,	,		3	4	,	,	,
	,	,	3	3	0		,	0	,	0	0		,	,	3	9	0
	0	0					0	0					3	1			
	4	2		1			3	1	1	6			6	6	6	1	0
	0	0	8	0	0		6	5	0	0	9		,	,	,	1	,
	,	,	,	,	,		,	,	,	,	,		7	9	3	,	0
3	0	0	3	0	0		3	0	0	0	0		3			8	
	2	1	5	2	5		1	2	2	3	3		0	3	1	2	1
	8	6	8	3	0		1	0	0	0	0		,	,	2	3	6
	,	,	,	,	,		,	,	,	,	,		0	4	,	,	,
4	0	7	3	3	0		4	0	0	0	0		4		5	5	7
		2		1							1		1	3	1	2	1
	0	0	8	3	0		0	0	0	9	5		3	1	8	3	6
	,	,	,	,	,		,	,	,	,	,		,	,	,	,	,
5	0	0	3	3	0		5	0	0	0	0		5	3	0	8	5
								1	1					2	2	2	2
	0	0	8	0	0		1	5	0	0	5		6	0	5	9	6
	,	,	,	,	,		,	,	,	,	,		,	,	,	,	,
6	0	0	3	0	0		6	0	0	0	0		6	7	7	0	4
<b>Tabla 1</b>					<b>Tabla 2</b>					<b>Tabla 3</b>							

**TABLAS 1, 2 Y 3.** Distribución de porcentajes de respuestas sobre dificultades clase a clase en los periodos 2016 y 2017, respectivamente. Dificultades: 1. Hacer preparados, 2. Mirar con ambos ojos, 3. Enfocar, 4. Identificar estructuras, 5. Dibujar estructuras y 6. Describir estructuras (actividad planteada a partir de la tercera clase)

**LA ENCUESTA FINAL ABARCÓ DIFERENTES ASPECTOS:** opinión general sobre el Taller, dificultad en el tratamiento de temas, interés en algún tema en particular, aspectos positivos/negativos y sugerencias para mejorar su desarrollo. También se preguntó si recomendarían realizarlo a sus compañeros de cursos y qué les aconsejarían para un mejor aprovechamiento del mismo. Con

los resultados obtenidos de las encuestas a los estudiantes se pudieron analizar los siguientes aspectos:

- **Opinión general de los talleres:** en la encuesta final, la opinión fue muy buena en los tres Talleres: alrededor del 60% opinaron que fue excelente y el resto que fue una experiencia muy buena. Como aspectos positivos se destacó el trabajo en un ambiente distendido y ameno permitiendo una excelente interacción entre los estudiantes y docentes de diferentes asignaturas, enriqueciendo la calidad del mismo. Se destacó también la preferencia de una mayor duración de las clases (pasar de 2 a 3 horas a partir del tercer Taller) y contemplar la realización del Taller considerando niveles de enseñanza (tal como se hizo a partir del 2017). En menor medida expresaron la importancia de realizarlo con conocimientos previos de biología, con ganas de aprender y de dibujar, recomendando la importancia del buen uso de los microscopios.
- **Familiarización con diferentes partes y funciones del microscopio:** a los alumnos les pareció muy útil que hubiese una dificultad creciente desde la primera hasta la última clase. En la encuesta final, un 26,3% aseguró que el uso general del microscopio y sus partes fueron temas incorporados con mayor facilidad. Como aspectos positivos, el 16% mencionó la disponibilidad de microscopios y el trabajar con independencia al tener un instrumento para cada alumno. También se sugirió que las explicaciones sobre el manejo del microscopio fuesen más detalladas, un punto que se recalcó en el segundo Taller ya que muchos no habían cursado ninguna materia biológica aun. En las preguntas correspondientes a partes y funciones del microscopio, hubo una mejora significativa en todas las respuestas con una disminución importante en la dispersión del resto de los incisos de las preguntas, algo más evidente en las respuestas del segundo Taller. La regulación de la luz usando condensador y diafragma fue considerada por algunos alumnos como tema comprendido e incorporado aunque hasta las últimas clases se detectaron algunas dificultades en su uso.
- **Preparación de muestras:** en los tres Talleres realizados, el seguir un hilo conductor en las observaciones que se efectuaron brindó una coherencia general y les facilitó a los alumnos la comprensión de los temas. Como aspectos positivos, el manejo autónomo con las muestras

generó confianza en todos los Talleres. Varios alumnos sugirieron que hubiese explicaciones teóricas más detalladas sobre las muestras, principalmente en el segundo Taller (ya que muchos no habían cursado todavía materias biológicas). La preparación de muestras fue mencionada como un tema comprendido e incorporado, pero también fue mencionada constantemente como una de las dificultades más comunes en todos los Talleres. Algunos aconsejaron que, para futuros talleres, se aumentara el número de preparados animales (histológicos) respecto de los vegetales. En el balance posterior a la última encuesta, mencionaron como positivo el haber tenido el tiempo necesario para examinar los preparados, algo que en una cursada común no se puede lograr por la alta relación alumnos/microscopios. La mayor parte de las muestras propuestas en el primer Taller fueron preparados en fresco y en las diferentes preguntas del cuestionario eso se reflejó en respuestas positivas. Solicitaron un desarrollo más profundo sobre fijación y coloración de preparados y observación de más cortes histológicos.

- **Enfocado:** se manejaron con soltura durante el primer y tercer Taller, preguntando las dudas dentro de un clima de confianza. Se observó una mayor dificultad al respecto en el segundo Taller. La capacidad de poder observar con ambos ojos fue señalada como un tema comprendido sobre el final, existiendo un descenso paulatino de la dificultad a medida que transcurrieron las clases. Hubo también un descenso relativo de la dificultad en el enfoque de las muestras, según la complejidad de algunos cortes.
- **Visualización e identificación de estructuras:** se mantuvo variable a lo largo de las clases, con máximos en donde tuvieron que identificar diferentes tipos celulares o cortes complejos. En algunas respuestas (principalmente las del segundo Taller) se mencionó que la explicación previa a las observaciones les ayudó en la identificación de las estructuras. Como aspectos negativos de la modalidad de dictado, se mencionó (principalmente en el segundo Taller) el desconocimiento de estructuras y nombres y la poca explicación teórica para cada muestra.
- **Dibujo, esquematización y descripción de estructuras:** dibujar y esquematizar lo observado fue uno de los temas que los alumnos consideraron más difícil en el transcurso de todos los Talleres. Recién en el tercer Taller se pudo lograr una sistematización en la enseñanza de estas prácticas gracias a la incorporación de un docente de Bellas Artes al plantel docente

del Taller ya que, de la misma manera que para comprender un texto discursivo se realizan estrategias de interpretación (subrayado, resúmenes, notas, etc.) para el reconocimiento adecuado de la imagen se deben realizar operaciones visuales que apunten el entendimiento y asimilación de lo visual. Al comparar las representaciones gráficas de lo observado en los primeros talleres, más allá de su grado de iconicidad (en relación al modelo), los dibujos eran disímiles entre sí, sin una sistematización del registro, lo cual dificultaba su evaluación y su puesta en común. En el tercer Taller la incorporación de una planilla de observación delimitó las actividades de registro escrito y visual del preparado. La estandarización del soporte fue fundamental, primero por los campos visuales (bosquejo y dibujo) simultáneos y la sistematización de la información tanto visual como escrita permitió comparar las producciones propias dentro de la misma clase (varios campos por ficha), con clases anteriores y de alumno a alumno. El análisis general de las producciones gráficas realizadas demostró la evolución en la iconicidad de las representaciones (relación mimética al modelo-muestra), así como el uso de los elementos del lenguaje visual y de la metodología propuesta (incorporación del andamiaje de la forma, construcción en relación al thumbnail, la primera síntesis, complejización del modelo con el diagrama colectivo, etc.). En general no se llegó a realizar la etapa número 3, el pulido final se realizó en lápiz y línea modulada en la mayoría de los casos. Esta dificultad surgió a partir del tiempo de registro y cantidad de muestras. Estos resultados se vieron plasmados en los comentarios de las encuestas del tercer Taller en donde los alumnos aseguraron que todo este proceso de enseñanza les facilitó el dibujo y la esquematización de los preparados al microscopio.

## CONCLUSIONES

La concreción de los tres Talleres permitió evaluar un recorrido de aprendizaje por etapas acerca de lo concerniente a este instrumento así como una tarea de articulación horizontal y vertical entre asignaturas universitarias, consolidando al Taller de Microscopía como un contexto adecuado tanto de refuerzo del aprendizaje para los estudiantes participantes como de evaluación de propuestas de enseñanza establecidas. En este sentido, estos Talleres se propusieron como actividad extracurricular y como aporte para la reformulación de lo

trabajado en las asignaturas regulares. Se busca que los resultados obtenidos en el desarrollo de estos talleres constituyan, además de una herramienta de diagnóstico, un disparador de otras actividades de articulación. La serie de instrumentos evaluadores, tanto de aprendizajes como de trabajo de aula, ha permitido un seguimiento que puede aportar a otros cursos de las carreras de la Facultad y a los futuros talleres sobre microscopía. En este sentido lo realizado ha brindado algunas inferencias surgidas tanto de las opiniones de los estudiantes como de los docentes participantes: 1) conveniencia de trabajar, sobre todo en las etapas de familiarización con el instrumento, con un solo tipo de muestras; 2) organizar las actividades de manera de establecer complejidad creciente (desde lo más simple a lo más complejo) y 3) que la información teórica vaya acompañando la demanda del recorrido de aprendizaje, es decir, que aparezca en el momento en que se precisa.

## BIBLIOGRAFÍA

*Chalmers, A. (1997). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? México: Siglo XXI Editores.*

*Del Panno, M., García, M.L., Kozubsky, L., Morcelle, S., Pardo, M., Sbaraglini, M.L., Speroni, F., Perez, V. y Cappannini, O. (2017). "Articulación horizontal y vertical entre asignaturas universitarias: el Trayecto sobre Microscopía". II Congreso Regional de Enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza. Tandil, Agosto 2017.*

*Díaz de Bustamante, J. y Jiménez Aleixandre, M.P. (1996). ¿Ves lo que dibujas? Observando células con microscopio". Enseñanza de las Ciencias, 14 (2), pp. 183-194.*

*Gómez Lombart, V. (2015). "Describir y dibujar en ciencias. La importancia del dibujo en las representaciones mentales del alumnado". Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias 12(3), 441-455, 2015.*

*Pardo, M., Cecilia, C., Marchetti, J., Biedma, M., Salvador, R. y Ves-Losada, A. (2016). "Concepciones alternativas sobre "grandes ideas" en Biología en estudiantes universitarios del Ciclo Básico Común de la Facultad de Ciencias Exactas". VII Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, Cap. Fed.*

*Pardo, M., Del Panno, M., García, M.L., Kozubsky, L., Masson C., Morcelle, S., Perez, V., Sbaraglini, M.L., Speroni, F. y Cappannini, O. (2017). "Taller de microscopía 2016: resultados y*



proyección". *Jornadas de enseñanza y experiencias pedagógicas de la Facultad de Ciencias Exactas, UNLP. La Plata, agosto 2017.*

Peresan, L., Coria, S.H. y Adúriz Bravo, A. (2012). "La imagen de célula: el caso de las fibras musculares representadas por alumnos universitarios". *Actas de las III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Sitio web: <http://jornadasceyn.fahce.unlp.edu.ar/III2012>.*

Rodríguez Palmero, M.L. (2013). "La célula vista por el alumnado". *Ciência & Educação, 9(2), pp. 229-246.*

Schönborn, K.J. y Anderson, T.R. (2009). "A model of factors determining student's ability to interpret external representations in biochemistry". *Int. J. of Sci. Educ., 31(2), pp. 193-232.*

Speroni, F., Kozubsky, L., Del Panno, M., Pardo, M., Morcelle, S. y Cappannini, O. (2015). "Trayecto sobre microscopía: una experiencia de articulación horizontal y vertical entre asignaturas universitarias". *IV Jornadas de Enseñanza e investigación Educativa en el campo de las Cs. Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades, UNLP. La Plata, octubre 2015.*

Speroni, F., Kozubsky, L., del Panno, M., Pardo, M., Morcelle, S., Cappannini, O. (2016). "Una experiencia de articulación horizontal y vertical entre asignaturas de Ciencias Exactas de la UNLP: el trayecto sobre microscopía". *1º Jornadas sobre Prácticas Docentes en la Universidad Pública, UNLP.*

## MIRADAS SOBRE LAS TRAYECTORIAS ESTUDIANTILES

### Cuando el juego pedagógico nos acompaña

❖ GÜERCI, ALBA M. | [albaguerci@fisica.unlp.edu.ar](mailto:albaguerci@fisica.unlp.edu.ar)

Departamento de Física. Facultad de Ciencias Exactas. UNLP. Argentina.

#### RESUMEN

Esta experiencia fue compartida en el espacio de un curso optativo, junto a alumnos de la Facultad de Ciencias Exactas, quienes atravesaban la etapa final y exitosa de su carrera. Así, el marco del trabajo responde a la implementación de una estrategia educativa en el ámbito universitario, entendiendo a la misma como un constructo multidimensional. Si bien en algunos tiempos el acento se marcaba en los aspectos cognitivos, se ha ido evolucionando hacia un enfoque integrador, en el que se incluyen también elementos afectivo-motivacionales. La herramienta propuesta destaca y se centraliza en el rol protagónico del alumno, desde el inicio del encuentro pedagógico. En relación a esto y en consideración a sus intereses particulares, se subraya la participación libre pero guiada del educando (formativa), en los aportes realizados a la construcción conceptual del programa de la asignatura y consecuentemente en la incorporación de contenidos a través de su intervención. Asimismo y siempre cuidando el escenario del juego educativo, se motivó a compartir “el libreto”, a través de la construcción de un diálogo interactivo constante, sostenido en cada clase en el debate dinámico de papers, como de la presentación de temas puntuales a cargo de alumnos y en la evaluación conjunta de la gestión implementada en puntos cruciales del encuentro.

**PALABRAS CLAVE:** Cursos optativos, juego pedagógico, diálogo interactivo, ciclo superior.

## INTRODUCCIÓN

Esta experiencia particular, alude a un curso optativo de la Licenciatura en Física Médica (Facultad de Ciencias Exactas, UNLP), con inclusión en el último año de su organización curricular y correlatividad directa con la asignatura obligatoria Radiobiología y Dosimetría, a través de la cual se logra una relación previa, genérica y elemental con los conceptos que se trabajarán, durante un cuatrimestre en el curso aludido. El nombre del mismo es Radiobiología Molecular y Celular y tiene como objetivo el estudio e interpretación de los efectos y fenómenos biológicos en ese sector de la realidad.

La carrera de Físico Médico es un espacio joven de nuestra Universidad, que desde el 2002 permitió organizar en un punto curricular los grandes avances del conocimiento, en campo conceptual en el que dialogan la Física con la Medicina. La comprensión de los fundamentos subyacentes a tecnologías complejas como la radioterapia, la tomografía, la resonancia magnética, entre otras, son imprescindibles para su correcta, eficiente y segura aplicación en el área médica actual. La etapa final se logra aprobado dos asignaturas a elección, que deberán estar relacionadas con el Trabajo de Diploma que habilita la graduación académica. En aquellos estudiantes con inquietudes científicas y perfil académico, Radiobiología Molecular y Celular puede ser elegida como una de las materias optativas. En este caso y tal como lo describe Prieto Castillo (1993), el sentido de esta práctica educativa se constituye en el encuentro de un lugar común a elección de los alumnos, que abre la posibilidad de compartir y construir su futuro. Emerge en este campo disciplinar la inter-acción académica entre lo científico y lo profesional.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En relación a un curso optativo, la sugerencia exitosa en la posibilidad de compartir un lugar común y recuperar el sentido del vínculo educativo, dio comienzo desde la clase inicial, donde de manera exhaustiva y “casual” se clarificó que ejes temáticos se iban a desarrollar. Y más que la presentación de un programa estático, se invitó a su recorrido desde una participación activa, que no sólo involucra el compromiso de los actores en el proceso educativo, sino

también la posibilidad de modificar su destino. De esta manera, la columna vertebral de papers genéricos e introductorios a rutas celulares radio-inducidas (Cellular Pathways in Response to Ionizing Radiation and Their Targetability for Tumor Radiosensitization. de Maier, P. et al. 2016, entre otros) se complementa y completa con temas específicos a elección por el educando. La posibilidad de intervención en la construcción de un camino educativo “personalizado” que intenta satisfacer intereses particulares, flexibiliza la rigidez de un programa estricto y austero sin evolución alguna, e invita desde el inicio a ser responsable y hacerse cargo de su propio caminar. En palabras de los alumnos:

- La materia estuvo muy bien implementada por los contenidos y por la modalidad. Cumplió con todas las expectativas de una optativa. Al ser optativa y ya materia del final de la carrera en la que los alumnos tal vez ya tienen una orientación definida pudiste adaptarla a nuestros intereses e inquietudes sin dejar de dar los temas centrales de la Radiobiología Molecular (Daniela Senra).
- La modalidad de cursada fue la ideal. A principio de cursada nos preguntaron de algún tema en particular que nos interesara poder incluirlo en el programa de la materia” (Fernando Lisa).
- A mí me parecieron buenísimos los temas de la optativa. Tratamos de unir todo lo que vimos en la carrera. Tanto los temas que plantearon ustedes y los que planteamos nosotros. Como que hubo buena fusión ¿no? (Malena Taube).

En estas opiniones, se refleja la emoción y desafío que motivó, agilizó y posibilitó el juego pedagógico. Es importante y fundamental recordar que el ambiente áulico es creado desde el primer minuto de la relación pedagógica. Todo se capta y establece desde el comienzo y la primera impresión suele ser a menudo definitiva. En la persuasión todo importa. Se tuvo presente que influye no solo el discurso, sino también palabras, gestos, posturas, y hasta la forma de vestir. Nuestro potencial como “actores” debe salir a escena seduciendo desde el comienzo y el abrir el juego invita a todos a compartir el protagonismo, permitiendo que cada actor se prepare para ello. Se considera que esta estrategia permite el desarrollo personal y grupal, en tanto la participación colaborativa con compañeros y docentes, pone en juego otras

cuestiones como el compromiso, la responsabilidad, la capacitación y el compañerismo. Así, los recursos a los que acude el alumno para lograr sus objetivos de aprendizaje, en el contexto dado, son más amplios y eclécticos, en relación a enfoques clásicos más restrictivos. Actuar estratégicamente, tal como lo mencionan Rinaudo y coautores (2003), presume querer aprender efectivamente y ejecutar planes de acción ajustados a las metas previstas y a las condiciones del contexto, seleccionando y poniendo en marcha procedimientos, habilidades y técnicas eficaces para lograrlo.

En términos estrictamente de contenidos, entraron en juego el trabajo de conceptos básicos, rescatados de la historia académica del alumno y se complementó y amplió el programa propuesto. La flexibilidad en la elección de papers o trabajos del área, posibilita diversificar las temáticas a tratar según intereses particulares y el destino de elección de cada estudiante (orientación vocacional). Se va encauzando y dando marco al área de experticia de sus capacidades como futuro profesional. Las características de una asignatura “de cierre” de carrera, no sólo vinculada transversalmente al trabajo de diplomatura, sino también longitudinalmente a correlativas de orden inferior, da la posibilidad de aprender desde lo cercano a lo lejano. De construir desde lo que sabemos hacia lo no sabemos. Desde nuestros esquemas mentales hacia la incorporación de recursos para interpretar efectos y procesos de un campo disciplinar particular y diferente. De esta manera, la suma de intereses particulares y la adquisición de una formación en correspondencia al ciclo superior de la carrera, permitió enriquecer el eje temático del programa curricular, con inquietudes a desafiar en el área de Oncología Clínica, Inmunología, Terapias Biológicas del Cáncer y Radio protección. Estos campos, si bien de alto impacto para la Física Médica, no suelen desarrollarse en la carrera a través de los cursos habituales.

Cabe mencionar, que la eventualidad de aplicar el recurso de una educación personalizada en un ambiente áulico universitario, es posible tanto por la matrícula baja como por la instancia de aprendizaje en la que se aplica. Sólo tres alumnos de excelente promedio académico y performance, fueron los inscriptos y aprobaron la materia. Asimismo, estos espacios dan la posibilidad de no repetir esquemas año tras año y divergir de las formas tradicionales, facilitando el aprendizaje cuando los conceptos y prácticas se “acercan al corazón y a nuestra piel”.

Todos aquellos que hemos tenido la suerte de transitar el espacio áulico sabemos, tal como lo refiere Prieto Castillo (1993) que No hay nada peor que la soledad del educador. Evitarlo, invita a innovar en recursos pedagógicos. Reemplazar la clase magistral por un trabajo discursivo que presente a un interlocutor interesado por establecer un diálogo. Instaurar la conversación o encauzar un razonamiento, a través de un texto, un comentario, una anécdota, una historia o experiencia previa. En el discurso pedagógico se busca la interacción con los alumnos. No es sólo es compartir la información sino también un acercamiento. Es mirar y escuchar a los estudiantes. Prestar atención a sus cuestiones. Comunicarse con ellos, desde el pensar y el sentir. Según el neurólogo mediático Facundo Manes, la memoria está fuertemente vinculada a lo emocional. Consecuentemente, la incorporación de nuevos conceptos podría ser más exitosa desde un espacio áulico con un discurso pedagógico, que sin dejar afuera la seriedad necesaria de la comunicación científica, permita el acercamiento de los alumnos para facilitar el aprendizaje. De esta manera, se rescata como esencial la construcción de un ambiente cómodo y sin tensiones, que facilite los espacios de comunicación.

- En cuanto al ambiente de cursada fue muy lindo, con una gran predisposición a escuchar dudas y un gran respeto y excelente trato de las docentes con los alumnos. También me gustó que ciertas clases dejáramos de lado lo teórico para que la profesora nos cuente cosas ya del ámbito laboral, como desenvolverse, que nos espera, etc. para poder en cierta forma estar más preparados. Son temas que en mi opinión son tan útiles (o incluso más) que los temas de teoría por la etapa de la carrera en la que estamos.

Según lo expuesto, en cada clase, en principio se dedicó unos minutos a la construcción de ese ambiente cómodo: generar empatía, alimentar la “buena onda”. Conversar un poco de los intereses y las actividades, de la historia de cada uno, sus problemas, sus modos de percibir y soñar, para ir conociéndonos y entendiéndonos y así poco a poco internarnos en lo académico e institucional. Se recuerda nuevamente a Prieto Castillo (1993), en sus palabras que los educadores somos seres de umbrales, que nos movemos en esa delicada franja en la que se nos exhibe y oculta el otro. Detrás de ese umbral se esconde su vida misma, sus temores, sus

obsesiones, sus sueños y sus sentimientos. También, el umbral del pasado (incluido el académico) y de la inabordable intimidad.

En cuanto al trabajo sobre los contenidos, si bien las clases expositivas suelen imperar en la Universidad y el docente monopoliza el discurso, se ha insistido en la crítica al enciclopedismo y la mera transmisión de la información, la infantilización de los estudiantes, la estandarización de las respuestas y el aislamiento con relación al contexto y a la vida. Con frecuencia la didáctica universitaria se convierte en un ritmo vertiginoso como si fuera cuestión solo de pasar de un concepto a otro a toda velocidad. Para evitar esto y rescatando la idea que la voz del otro es fundamental, sobre todo cuando está en juego su aprendizaje, para la incorporación de los nuevos conceptos, se intentó abrir el diálogo en presencia de un entorno ya conocido. Al finalizar cada clase, se consensuaba sobre el paper que se discutiría en la siguiente clase, con el compromiso de lectura de todos los participantes del curso. Esta discusión era asistida por presentaciones en PPT (Software de presentación de diapositivas Microsoft PowerPoint), resaltando conceptos fundamentales a los que se arribaba mediante un trabajo de razonamiento guiado y paulatino:

- También estuvo muy bueno el enfoque de las clases. No apuntando a aprenderse todo de memoria sino a analizar y entender los procesos, las vías, para poder darnos la capacidad de aprender a relacionar y a interpretar por cuenta propia cualquier paper (Fernando Lisa).
- ... definiendo previo a la clase un paper a discutir, el que todos llevábamos leído y estudiado. Y después en la clase realizábamos la discusión sobre el artículo liderada o guiada por la profesora quien explicaba el paper haciendo hincapié en los temas que consideraba de mayor importancia o más a fin a la materia y resolviendo dudas de los alumnos, quienes también podían participar en la clase aportando su punto de vista e interpretación sobre el paper, abriendo nuevos debates (Fernando Lisa).

Se rescata eso de que el valor del educador es la habilidad para establecer la interlocución, tanto con la totalidad de los estudiantes como en los momentos de relación entre ellos. Se intentó que cada clase no fuera el dominio del contenido por el docente, sino que el contenido fuera el dato de la realidad, y por ende algo rico en sugerencias y en caminos de

interpretación. Se avanza mejor sobre la base de la propia palabra y la de los demás, y en ello la capacidad de escuchar y recuperar lo que los otros aportan, es básica para entretejer la relación pedagógica. Es importante manejar ejemplos, la recopilación de experiencias, el tomar al otro, al interlocutor como punto de partida en el aprendizaje. Se facilita la construcción del conocimiento a medida que se abre espacios de reflexión, de intercambio de experiencias y de información, tanto con el docente como con el grupo. De esta manera, se concuerda que la mediación pedagógica en la práctica educativa, requiere participación del propio educando en su aprendizaje a fin de superar las situaciones de pasividad y de mera recepción. Se rescata asimismo la creatividad, en el sentido de construir el concepto y redescubrir la realidad. En adición, el debate de las clases o los artículos, favoreció la expresividad, promoviendo la capacidad de comunicación y expresión con fluidez en el escenario académico. En adición, cada alumno realizó clases expositoras con su consecuente debate. Para eso, debió elegir un tema, prepararlo, dominarlo, presentarlo y defenderlo.

- Me pareció adecuado también que hayamos tenido que hacer dos trabajos por escrito para entregar. El primero con la opción de además realizar una presentación ppt y dar una charla tipo clase. Y el segundo a modo de trabajo final, ya si no solo la parte escrita sino también tener una clase preparada (Fernando Lisa).
- Creo que exponer, nos re sirve a nosotros y no nos da miedo tampoco en un entorno como tuvimos durante la cursada, menos que menos equivocarnos (Malena Taube).

Finalmente, en torno a la evaluación y una vez más dando lugar al estudiante como protagonista, la misma se fue realizando paulatinamente y de manera formativa. Y además, a mitad de "cursada" y tal como fuera pautado desde el inicio, se dio cabida a una autoevaluación y evaluación cruzada (hacia los docentes) de la estrategia implementada a modo de considerar su eficacia.

- Me pareció muy bueno y atento por parte de la profesora en decidir evaluarnos clase a clase en base a la participación las preguntas y los comentarios de los alumnos, descartando la necesidad de un parcial a fin de cursada (Fernando Lisa).



- Y la modalidad, yo estoy muy a favor porque creo que somos grandes, queremos aprender, y no pasar por un sistema de calificación, que porque no te acordás un numero o una enzima desaprobás, no me parece (Malena Taube).



**Ilustración 1: Agentes Biológicos utilizados en Oncología: Daniela y su clase compartida.**



*Ilustración 2: Malena explicando sobre Genética y sus compañeros acompañando el momento.*

Como conclusión y en base a los excelentes resultados obtenidos, se considera que facilitan más el aprendizaje una clase o texto bien estructurados, con una ubicación temática inicial destinada a anticipar el camino a recorrer, con un inteligente empleo de la redundancia, con buenos ejemplos, tomados no sólo del ámbito de la propia disciplina sino también de las correlacionadas, con preguntas oportunas y con síntesis parciales y finales, entre otras tareas. La organización curricular, en estos niveles de aprendizaje académico, no debe ser un molde imposible de variar, sino una estructura flexible, capaz de adaptarse a los cambios inducidos por la inquietud de los estudiantes y la dinámica del conocimiento actual.

## **CONCLUSIONES**

Tal como ha mencionado Ausubel, Novak y Hanesian (1983), existe un gran potencial de aprendizaje en los seres humanos que permanece sin desarrollar y que muchas prácticas

educativas entorpecen con la promoción del ejercicio memorístico y poca interacción entre el conocimiento recientemente adquirido y la información almacenada. Al respecto una de las alumnas (Daniela Senra) concluye:

- La modalidad me pareció mucho más dinámica que una materia convencional y realmente de esta forma quedan más fijadas las ideas e incorporadas a diferencia de la modalidad examen en la que con el tiempo uno se olvida lo "aprendido".

Los resultados óptimos obtenidos, demuestran que aprendizaje será más o menos significativo según el grado de desarrollo de los conceptos preexistentes, relacionados con lo que se va a aprender y con el esfuerzo que se realice para asociar el nuevo material con lo que ya se sabe. La implementación de la teoría comprensiva de la educación conduce al desarrollo de nuevas estrategias que ayudan a los alumnos a aprender (Novak y Gowin, 1988) y a realizarse en pos del futuro profesional que anhelan.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *“Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo”*. México: Editorial Trillas. 2ª.ed. Traducción al español: Mario Sandoval P.
- Maier, P., Hartmann, L., Wenz, F., Herskind, C. (2016). *“Cellular Pathways in Response to Ionizing Radiation and Their Targetability for Tumor Radiosensitization”*. *International Journal of Molecular Sciences*. 17, 102.
- Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *“Aprendiendo a aprender”*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Prieto Castillo, D. (1993). *“Educar con Sentido”*. Apuntes sobre el aprendizaje. Serie Manuales. Nº 3. 3ª edición ISBN: 950-39-0118-9.
- Rinaudo, M.C., Chiecher, A. y Donolo, D. (2003). *“Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire”*. *Anales de Psicología*. 19, (1), 107-119. Murcia. España.

## El Staff Burnout Estudiantil en el primer año de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata

❖ **DÍAZ, PABLO JAVIER** | pablojavierdiaz86@hotmail.com

**Facultad de Ciencias Médicas -UNLP. Argentina.**

### RESUMEN

El presente trabajo de investigación, de tipo descriptivo transversal, aplica la validada Encuesta Unidireccional de Burnout Estudiantil en 946 educandos, para la identificación del Staff Burnout en los estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de La Plata, que han cursado el primer año de formación. Los resultados permiten afirmar que la totalidad de los participantes poseen el síndrome, principalmente en su nivel leve, marcando que las mujeres se ubicaron preferentemente en niveles superiores del mismo. A su vez, los indicadores comportamentales son los principales responsables de la presencia del Burnout Estudiantil. Todo esto conlleva a promover nuevos estudios que ayuden a detectar y abordar este síndrome con gran presencia en nuestras aulas.

**PALABRAS CLAVE:** Síndrome de Burnout, Burnout Estudiantil, Estudiantes de Medicina.

### INTRODUCCIÓN

Las universidades, a través de sus unidades académicas, suelen comportarse como lugares estresantes para los estudiantes; en dichas instituciones los alumnos no solamente construyen saberes y aprendizajes, sino que, además, se enfrentan de manera cotidiana a un gran abanico de intensas demandas que para sí mismos se constituyen en grandes crisis que desbordan sus

posibilidades de respuesta. Esta situación, al mantenerse y prolongarse puede conducir al Síndrome de Burnout.

El Burnout Estudiantil es una situación que a viva voz se proclama como frecuente, pero en nuestro medio son pocas las investigaciones al respecto.

### **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

A lo largo del tiempo la definición del Síndrome de Burnout fue perfeccionándose, agregándosele diferentes aspectos que llevaron a su mejor diferenciación y categorización. Uno de los primeros enunciaciones fue el establecido por Freudenberger (1974), quien definía al síndrome como una sensación de fracaso y una experiencia agotada que resulta de una sobrecarga por exigencias de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador. Más tarde, la psicóloga social Cristina Maslach (1981) describió al Burnout como un síndrome de fatiga emocional, despersonalización y baja realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan directamente con personas. En esta definición se establecieron los tres ejes o esferas del síndrome, a saber: la Fatiga Emocional, los Recursos Personales y la Fuerza Espiritual.

Otros autores entienden el síndrome como una consecuencia del fallo en las estrategias de afrontamiento al estrés, en esta dirección Edelwich y Brodsky (1980) agregaron el ámbito laboral a la definición estableciendo que el Síndrome de Burnout es una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda, como resultado de las condiciones del trabajo.

Existe una excelente definición la cuál desancla a este síndrome del terreno laboral, y lo expande a las más diversas situaciones vividas por el hombre, en la cual establecen que el Burnout es un índice de la disociación entre lo que una persona es y lo que debería ser. Representa una erosión en los valores, la dignidad, el espíritu y los deseos, un deterioro del alma humana (Maslach, C., y Leiter, M. P. 1997).

Actualmente, según la Real Academia Nacional de Medicina (2011) se trata de un síndrome psicológico causado por un cumulo de circunstancias, como el estrés crónico, la sobrecarga profesional, los horarios excesivos, el agotamiento emocional y una insoportable sensación de falta de realización personal. Puede afectar a cualquier trabajador, pero es especialmente

frecuente entre los médicos, el personal sanitario, y otras profesiones con gran carga emocional y que exigen un fuerte compromiso personal, así como deportistas de elite, sometidos de forma prolongada a intensos entrenamientos y que no perciben la suficiente recompensa.

Finalmente la World Health Organization (2011) al hacerse eco de la situación, declaró al síndrome de Burnout como uno de los cinco problemas sanitarios más graves de la actualidad y lo define como “staff Burnout”, diferenciándolo de una afección individual y aislada para enmarcarlo en una perspectiva organizacional, social y cultural.

Son variados los trabajos de investigación con los que se cuenta para evidenciar el Burnout en relación a profesiones que principalmente están ligados al ámbito sanitario, pero también se han llevado a cabo estudios en el ámbito académico, tanto en el colectivo de profesores como en el de los estudiantes y se ha podido demostrar que estos últimos también son afectados por sus estudios, demostrando niveles de agotamiento, cinismo y falta de eficacia respecto a sus actividades académicas (Salanova 2000, Martinez, Pinto y Salanova 2002).

Tal es así que un estudio realizado en la Clínica Mayo, en los Estados Unidos de América, indica que la medicina no sólo quema a los médicos; los estudiantes de medicina ya empiezan a experimentar algunos síntomas del síndrome de desgaste profesional o Burnout. (Dyrbye 2008).

De acuerdo a los aportes de Towets (1993), los estudios de formación en medicina se caracterizan por una constante y creciente exigencia académica, que demanda del estudiante grandes esfuerzos de adaptación. Por otro lado, aparece como necesaria una preparación óptima, fundamental para el futuro profesional en un mercado laboral cada vez más competitivo.

Sumado a la situación anterior, en la gran mayoría de los casos la carrera de medicina se desarrolla en un periodo de transición y de cambio, con características que le son propias, como son la adolescencia y la adultez joven. A partir de lo anterior se puede afirmar que el estrés que soporta un estudiante de medicina durante su preparación es obligadamente alto, con riesgo de menoscabo de su salud mental, situación que se describe en diversas facultades de medicina del mundo (Rodríguez Garza 2014).

El primer trabajo que abordó el Síndrome de Burnout Estudiantil fue realizado en 1995 por Balogum (Piñeiro 2006); sin embargo, no se tiene conocimiento de que este estudio fuera continuado por otros, por lo que no sería sino hasta el año 2003 en que este síndrome fue analizado nuevamente en estudiantes.

En lo que respecta a nuestra universidad, Ricciardi y colaboradores (2016), de la Facultad de Odontología, realizaron el único trabajo que aborda la problemática del Burnout en estudiantes de manera directa, poniéndolo de manifiesto en esta casa de altos estudios.

La presente investigación, como objetivo pretende mostrar los resultados obtenidos en la identificación del Staff Burnout en los estudiantes de medicina de la Universidad Nacional de La Plata, que han cursado el primer año de formación.

Este estudio, metodológicamente posee un diseño de tipo descriptivo transversal, dado que simplemente nos referiremos a la frecuencia del Staff Burnout en una población definida, en una única vez y en un momento dado. En este trabajo, la población definida fue el grupo de estudiantes que cursó el primer año de la formación en medicina en 2017 en la cátedra B de Citología, Histología y Embriología, y el momento de relevación de datos fue durante los meses de Febrero y Marzo de 2018.

Se aplicó la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil (EUBE) para medir el nivel de Burnout en el grupo mencionado. Esta escala, creada y validada por Barraza (2008) de la Universidad Pedagógica de Durango consta de 15 ítems y reportó un nivel de confiabilidad de 91 en alfa de Cronbach y de 90 en la confiabilidad por mitades según la fórmula de Spearman-Brown. Este instrumento mide nivel de agotamiento físico, emocional y cognitivo en los estudiantes, respetando el concepto unidimensional del Síndrome de Burnout.

Los 15 supuestos que anuncia esta herramienta pueden ser contestados mediante un escalamiento tipo Likert de cuatro valores: nunca, algunas veces, casi siempre y siempre.

La escala de Likert es un tipo de graduación de medición. Se trata de una escala psicométrica utilizada principalmente en la investigación de mercados para la comprensión de las opiniones y actitudes de un consumidor hacia una marca, producto o mercado meta. Sirve principalmente para realizar mediciones y conocer sobre el grado de conformidad de una persona o encuestado hacia determinada oración afirmativa o negativa.

Cuando se responde a un ítem de la escala de Likert, se responde específicamente en base a su nivel de acuerdo o desacuerdo. Para ello se utiliza un formato de respuestas fijas que son esgrimidos para medir actitudes y opiniones.

Tal como se comentó anteriormente, la EUBE consta de 15 ítems (Tabla 1), los cuales pueden ser clasificados en dos grupos de indicadores:

- Los Indicadores comportamentales (compuestos por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 14 y 15)
- Los indicadores actitudinales (representados por los ítems 6, 8, 10, 12 y 13)

Ítem	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1. El tener que asistir diariamente a clases me cansa				
2. Mis problemas escolares me deprimen fácilmente				
3. Durante las clases me siento somnoliento				
4. Creo que estudiar hace que me sienta agotado				
5. Cada vez es más difícil concentrarme en clases				
6. Me desilusionan mis estudios				
7. Antes de terminar mi horario de clase ya me siento cansado				
8. No me interesa asistir a clase				
9. Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestro				
10. El asistir a clase se me hace aburrido				
11. Siento que estudiar me está desgastando físicamente				
12. Cada vez me siento más frustrado por ir a la facultad				
13. No creo terminar con éxitos mis estudios				
14. Siento que tengo más problemas para recordar mis estudios				
15. Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente				

**Tabla 1. Cuestionario de la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil**

Para determinar como válidos los resultados de cada cuestionario, se toma como base la regla de decisión  $r > 70\%$  (respondido en un porcentaje mayor al 70%). En ese sentido, se considera necesario que el cuestionario tenga contestados por lo menos 10 ítems de los 15 que lo componen, en caso contrario el cuestionario perdería validez.

La obtención del índice que permitirá su interpretación a partir del baremo establecido se realiza de la siguiente manera:



- A cada respuesta de la escala se le asigna los siguientes valores: 1 para nunca, 2 para algunas veces, 3 para casi siempre y 4 para siempre.
- Se realiza la sumatoria de puntos obtenidos, sea como variable individual o variable colectiva.
- Se transforma el puntaje en porcentaje, sea a través de regla de tres simple o multiplicando la media obtenida por 25.

Una vez obtenido el porcentaje se interpreta con el siguiente baremo:

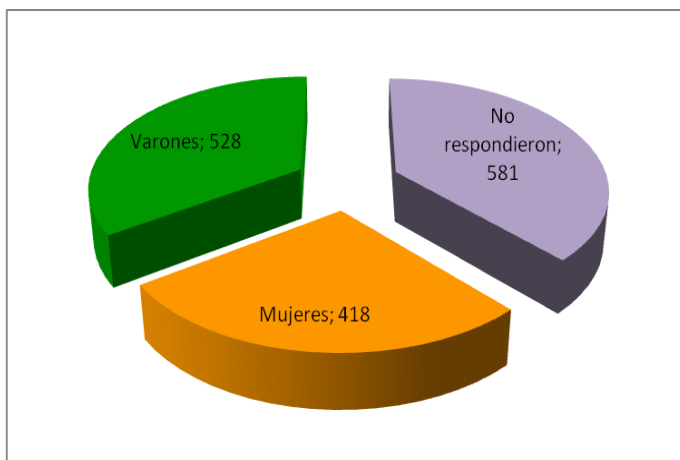
- 0-25 % No presenta
- 26-50 % Burnout Leve
- 51-75 % Burnout Moderado
- 76-100% Burnout Profundo

Por la dificultad de localizar y encuestar a los alumnos objeto de estudio, es que la EUBE fue enviada por e-mail, solicitando la colaboración respecto de la participación del estudio. Una vez contestadas y reenviadas, se diseñó una base de datos con Microsoft Excel 2010, en la que se volcó la información de las mismas.

La cantidad de alumnos encuestados por esta metodología fue de 1527, contestando a la misma 946 estudiantes (61.95%). Dentro del grupo participante, el 44,2% (418) fueron mujeres y el 55,8% (528) varones. (Tabla 2) (Gráfico 1)

<b>Encuestados</b>	1527	100 %			
<b>No Respondieron</b>	581	38,05 %			
<b>Participaron</b>	946	61.95 %	<b>Mujeres</b>	418	44,2%
			<b>Varones</b>	528	55,8 %

**Tabla 2. Total y porcentual de los participantes del estudio y distribución según sexo.**



**Gráfico 1. Esquema de distribución según sexo de los participantes**

Respecto de la edad de los participantes, la misma se encontró establecida en un intervalo que fue entre los 18 y los 47 años, siendo la media de 24,6 años y la moda los 19 años.

El análisis general sobre la presencia del Staff Burnout Estudiantil de los participantes, utilizando el baremo de cuatro valores, arrojó que el 100% de ellos poseía un estado del mismo, en distintos grados. En referencia a este punto, existen variadas series que analizan la incidencia del Staff Burnout en estudiantes de medicina, que presentan medias muy disímiles (Borda Pérez 2007, Dyrbye 2008, Arango Agudelo 2009, Rosales 2010, Vicente 2011, Ortega 2014, Nakandakari 2015), siendo la presente, junto con la de la Universidad Abierta Interamericana de Rosario y la Universidad de Coahuila de México las que presentaron la tasa máxima. En la Tabla 3 se explicitan los datos comparativos de distinta series.

Serie	Universidad	Año	Incidencia
Borda Pérez	Universidad del Norte, Barranquilla. Colombia	2007	9.1 %
Dyrbye	Multicentrico. Estados Unidos	2008	49,6 %
Arango Agudelo	Universidad de Maniziales. Colombia	2009	34 %
Rosales	Universidad de Cs Médicas de Holguín. Cuba	2010	86 %
Vicente	Universidad Abierta Interamericana. Rosario. Argentina	2011	100 %
Ortega	Universidad Veracruzana. México	2014	70 %
Rodríguez Garza	Universidad Autónoma de Coahuila. México	2014	100 %
Nakandakari	Sociedades Científicas Peruanas. Perú	2015	57,6 %

Díaz	Universidad Nacional de La Plata. Argentina	2018	100 %
------	---	------	-------

**Tabla 3. Comparación de series de incidencia de Burnout Estudiantil en la Carrera de Medicina. Configuración propia.**

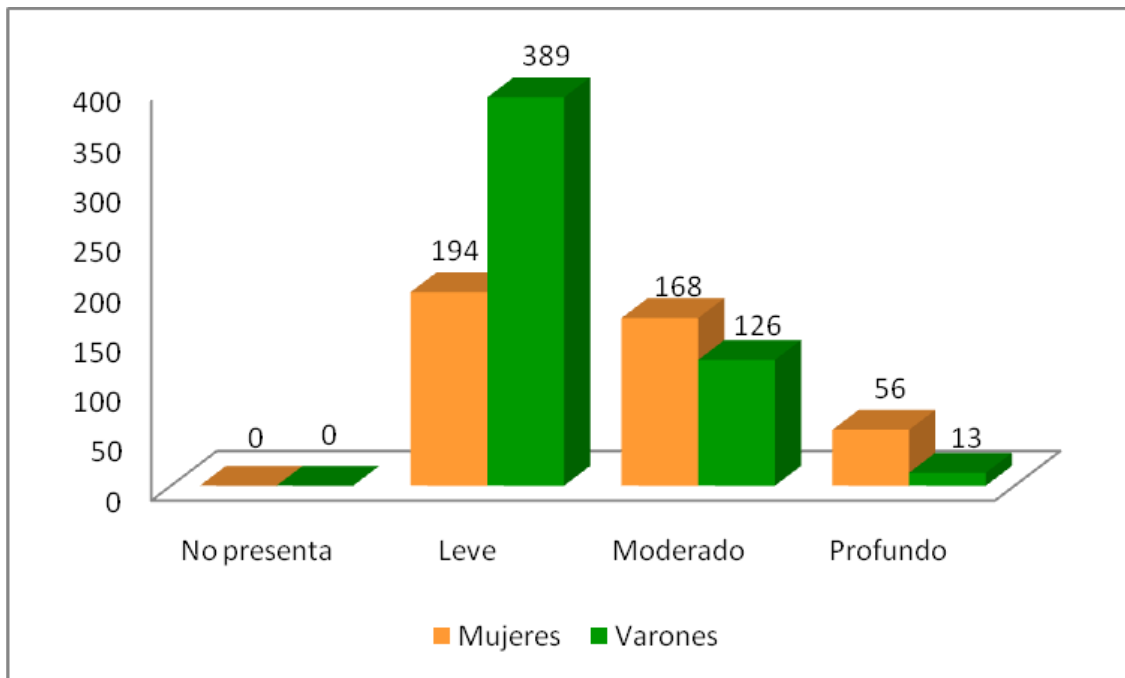
Volviendo a nuestra serie, la población objeto de estudio se distribuyó en los tres niveles del Burnout de la siguiente forma (Tabla 4. Gráfico 2):

- El 91,6 % (583) se encuadró en un estado leve, siendo la mayoría varones (66,7 % del estado).
- El 31% (294) presentó un estado moderado del síndrome, conformando en este estrato, las mujeres el grupo mayoritario (57,2 % de este grupo).
- El 7,4 % restante se ubicó en el mayor grado, el estado profundo, estando este nivel, nuevamente compuesto en su gran mayoría por mujeres (81,2 %).

Es así, que en esta serie la mayor parte de las mujeres se ubicó en los estados más altos del síndrome, mientras que los varones en el más bajo, hallazgo similar a los de la serie cubana de Rosales (2010).

Nivel de Burnout	Total	%	Sexo	Total por sexo	% por sexo
No presenta	0	0 %	---	---	---
Leve	583	91,6%	Mujeres	194	33,3 %
			Varones	389	66,7 %
Moderado	294	31%	Mujeres	168	57,2 %
			Varones	126	42,8 %
Profundo	69	7,4%	Mujeres	56	81,2 %
			Varones	13	18,8 %

**Tabla 4. Totales y porcentuales generales y según sexo de la incidencia del Staff Burnout con sus distintos niveles.**

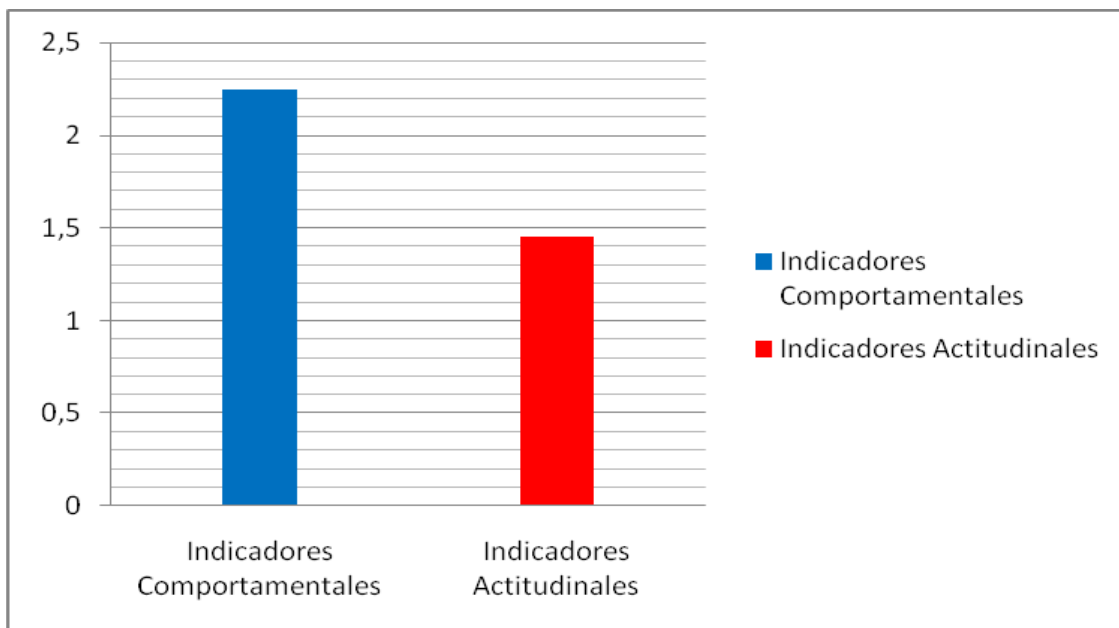


**Gráfico 2. Distribución de estudiantes según nivel de Burnout y comparativa según sexo**

Agrupando ahora los ítems de la EUBE en base a sus indicadores, y calculando las medias de los valores asignados individualmente en cada ítem de cada encuesta, claramente se observa que los comportamentales superan ampliamente a los actitudinales, presentado medias de 2,25 y 1,45 respectivamente (Tabla 5 y Gráfico 3).

Tipo de premisa	Media
Comportamental	2,25
Actitudinal	1,45

**Tabla 5. Medias de respuesta para los grupos de ítems**



**Gráfico 3. Comparación, en esquema, de las medias comportamentales y actitudinales.**

Estudiando ahora los supuestos de la encuesta como variables independientes, y calculando la media de respuestas para las mismas (Tabla 6), se puede afirmar que la premisa, de tipo comportamental “Creo que estudiar hace que me sienta agotado” fue la que más puntaje obtuvo, siendo ésta situación, según la EUBE, el punto estresor de mayor peso para la determinación del Staff en estudio.

A sí mismo, cabe resaltar que las premisas actitudinales “No creo terminar con éxitos mis estudios” y “Me desilusionan mis estudios”, obtuvieron una media de 1, lo cual significa que el 100% de los participantes nunca consideró a estas situaciones como posibles, al contrario que la serie de Rodríguez Garza (2014).

Ítems	Medias
1. El tener que asistir diariamente a clases me cansa	2
2. Mis problemas escolares me deprimen fácilmente	1,75
3. Durante las clases me siento somnoliento	2,25
4. Creo que estudiar hace que me sienta agotado	2,75
5. Cada vez es más difícil concentrarme en clases	2,5
6. Me desilusionan mis estudios	1
7. Antes de terminar mi horario de clase ya me siento cansado	2,25

8.	No me interesa asistir a clase	1,25
9.	Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención al maestra	1,75
10.	El asistir a clase se me hace aburrido	2,25
11.	Siento que estudiar me está desgastando físicamente	2,5
12.	Cada vez me siento más frustrado por ir a la facultad	1,75
13.	No creo terminar con éxitos mis estudios	1
14.	Siento que tengo más problemas para recordar mis estudios	2,25
15.	Creo que estudiar me está desgastando emocionalmente	2,5

## CONCLUSIONES

En base a los datos aquí revelados, se puede concluir que la incidencia de Staff Burnout en los estudiantes que han cursado el primer año de la carrera de Medicina en la Universidad Nacional de La Plata es muy alta, llegando al total de los participantes en este trabajo investigativo. Cabe destacar que el mayor porcentaje de ellos presentó un estadio leve, ubicándose las mujeres mayormente en los estadios moderado y profundo del síndrome.

Respecto de los indicadores con mayor peso para la determinación de la presencia del Burnout Estudiantil, los comportamentales parecen ser los mayores responsables; en contrapartida se ubican los actitudinales, dentro de los cuales la finalización de formación de grado y el entusiasmo que genera su estudio son metas no perturbadoras para el estudiantado.

Entendiendo al Staff Burnout como una problemática sanitaria, estas conclusiones debería ser motivo de más y nuevas investigaciones, que aporten miradas desde diferentes perspectivas críticas, que fomenten y fundamenten la aplicación de diferentes mecanismos de detección del síndrome, a fin de activar un plan de abordaje integral del mismo para poder colaborar con la salud integral de nuestros estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Arango Agudelo, S., Castaño Castrillón, J. J., Henao Restrepo, C., Jiménez Aguilar, D. P., López Henao, A. F., Páez Cala, M. L. (2009). "Síndrome de Burnout, y factores asociados en

estudiantes de I a X semestre de la Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales". *Colombia. Arch Med (Manizales)* 2010; 10(2): 110-126

Barraza, A. (2008). "Burnout estudiantil. Un enfoque unidimensional". *Revista Electrónica de Psicología Científica.com*, 10(30). Disponible en [www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-389-1-burnout-estudiantil-un-enfoque-unidimensional.html](http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-389-1-burnout-estudiantil-un-enfoque-unidimensional.html).

Borda, M., Navarro E., Aun, E., Berdejo, H., Racedo, K. y Ruiz, J. (2007). "Síndrome de Burnout en estudiantes de internado del Hospital Universidad del Norte", *Revista Salud Uninorte*, vol. 23, núm. 1.

Burnout, Síndrome. Def. 1. *Diccionario de términos médicos la real academia nacional de medicina*. 2011.

Dyrbye, L., Thomas, M., Massie, S., Power, D., Eacker, A., Harper, W., et al (2008). "Burnout and suicidal ideation among U.S. medical students". *Ann Intern Med.*; 149: 334-341.

Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). "Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions". Nueva York: Human Sciences Press.

Freudenberger, H. J. (1974). "Staff burnout", *Journal of Social Issues*, núm. 30, pp. 159-165.

Martinez, I., Pinto, A., Salanova, M. y López Da Silva, A. (2002). "Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal". *Ansiedad y Estrés*.

Maslach, C. y Jackson, S. (1981). "The measurement of experienced burnout", *Journal of Social Issues*, núm. 2, pp. 99-113

Maslach, C. y Leiter, M. P. (1997). "The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it". San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Nakandakari, M., Dyanne, N., De la Rosa, V., Failoc-Rojas, K. B., Huahuachampi, W. C., Nieto, A. I., Gutiérrez, F. N., Ruiz, L. E., Raza, Sullym, C., Salirrozas, L. C., Arpasi, P. H., La Serna, P. A. "Síndrome de burnout en estudiantes de medicina pertenecientes a sociedades científicas peruanas: Un estudio multicéntrico". *Burnout syndrome in medical students belonging to Peruvian scientific societies: A multicenter study. Rev. Neuropsiquiatra* 78 (4), 2015 203-210

Ortega, M., Ortiz, G., Martínez, A. (2014). "Burnout en estudiantes de pregrado de medicina y su relación con variables de personalidad". *Terapia psicológica* 2014, Vol. 32, Nº 3, 235-242.

Piñeiro, N. et al. (2006). "Estudio sobre la presencia del Síndrome del Burnout en los profesores de la secundaria básica "José Martí" del municipio Cotorro. Disponible en

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0614-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0614-F.pdf). Recuperado 18 de Marzo de 2018.

Ricciardi, A., Bogo, H., Ricciardi, N., Schuler, M., Capraro, M. C., Capraro, M. E., Sparacino, S., Mattano, C, Capraro, C. (2016). "Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes de odontología de la UNLP". *Revista de la Facultad de Odontología*. 1514-6898. p. 44-48

Rodríguez Garza, M., Salazar, M., Muñoz, A., Rodríguez, C. (2014). *Revista iberoamericana de educación*. N.º 66 (2014), pp. 105-122 (ISSN: 1022-6508).

Rosales, Y. (2010). "Estudio unidimensional del síndrome de burnout en estudiantes de medicina de Holguín". *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*, 2012; 32 (116), 795-803

Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiró, J.M., y Grau, R. (2000). "Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva?". *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*

Towets, J. y otros (1993). "Stress among residents. Medical students and graduate science students". *Acad Med*, 1997, 72, pp. 997-1002.

Vicente, S. (2011). "Síndrome de Burnout y manifestaciones asociadas en estudiantes de medicina de la Universidad Abierta Interamericana". (Tesis de Pregrado). Universidad Abierta Interamericana, Sede Regional Rosario. Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud.

World Health Organization. (2011). "International Classification of Diseases ICD10". <http://www.who.int/classifications/icd/en/>



## Experiencias de jóvenes migrantes internos en la Universidad Nacional de La Plata: algunas reflexiones para pensar la experiencia estudiantil

❖ **CLEVE, AGUSTÍN** | agustincleve@gmail.com

**Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.**

### **RESUMEN**

El objetivo de este trabajo es compartir algunos resultados de una investigación realizada sobre jóvenes que migran desde una localidad del interior de la Provincia de Buenos Aires hacia la ciudad de La Plata para comenzar estudios en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Esta fue realizada en el marco de una carrera de Maestría y, a partir de estos hallazgos, se pretende brindar algunos argumentos para problematizar y reflexionar sobre diferentes dimensiones que atraviesan y forman parte de las experiencias estudiantiles en la actualidad. A partir de esto se busca contribuir a pensar colectivamente en diferentes estrategias para fortalecer los recorridos de los estudiantes dentro de la universidad pública. La investigación se llevó adelante mediante una estrategia metodológica cualitativa y el trabajo de campo fue realizado entre los años 2014 y 2016. Las principales técnicas de construcción de datos fueron la observación participante y las entrevistas semi-estructuradas.

**PALABRAS CLAVE:** Experiencias: universitarias, Juventud, Migración estudiantil.

## INTRODUCCIÓN

En este trabajo quiero compartir algunos resultados de una investigación, con la cual elaboré mi tesis de maestría, realizada sobre jóvenes que migran desde Roque Pérez (una localidad del interior de la Provincia de Buenos Aires) hacia la ciudad de La Plata para cursar estudios en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), una institución de carácter pública. Si bien esta no estuvo específicamente centrada en los recorridos de los jóvenes dentro de la institución universitaria, los resultados a los que arribé permitieron analizar una serie de dimensiones que forman parte de sus experiencias como estudiantes universitarios. Para el análisis de las mismas retomé los aportes de Sandra Carli quien sostiene que:

Al emplear la expresión 'experiencia universitaria', nos interesa introducir una nueva perspectiva en los estudios sobre la universidad que atienda a las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido, para poner en cuestión una mirada generalista, introducir cierto realismo en los modos de pensar la universidad y narrar la historia del presente. (2012:26).

El interés que me motiva, como investigador y docente universitario, a compartir estos hallazgos es realizar una pequeña contribución, para poder pensar colectivamente, sobre algunas de las múltiples dimensiones que atraviesan las experiencias universitarias de los estudiantes y, de ese modo, continuar pensando en construir estrategias que permitan fortalecer sus trayectorias educativas. En el próximo apartado presentaré las características generales de la investigación y, por último, algunas conclusiones para discutir en estas jornadas.

## DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Mi interés por el tema de las migraciones de jóvenes estudiantes universitarios comenzó cuando estaba finalizando mi carrera de grado como trabajador social en el 2011. Durante ese año fui beneficiado con una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) que me permitió comenzar con mi trabajo. Posteriormente una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), obtenida en el 2013, me posibilitó continuar. El objetivo general de la investigación, cuyos resultados

presento, fue comprender las experiencias de jóvenes que se trasladan desde la localidad de Roque Pérez (Provincia de Buenos Aires) hacia la ciudad de La Plata (capital provincial) para realizar estudios universitarios, analizando las relaciones entre: migración de localidad, movilidad en el curso de vida y condición estudiantil universitaria. Me interesaba tomar a estas dos localidades como origen y destino de los migrantes estudiantiles por sus amplias diferencias urbanas. Roque Pérez es una localidad de poco más de 12.000 personas y de economía principalmente agropecuaria que se encuentra a 160 Km de la capital provincial. En cambio, La Plata es una ciudad de más de 600.000 habitantes y, desde varias décadas atrás, se ha constituido en un polo de atracción para la migración estudiantil nacional e internacional debido a la existencia de la Universidad Nacional de La Plata una de las instituciones de educación superior más grande del país (Biagini,2012).

Para compartir algunos números sobre la migración estudiantil hacia La Plata, utilizaremos las estadísticas de la UNLP. Desde el año 2012, la institución ha desarrollado un mapa interactivo en donde aparecen georreferenciadas todas las escuelas de donde provienen los ingresantes a escala mundial. Antes de ello, la universidad clasificaba el origen de los estudiantes de acuerdo a cinco categorías: i) La Plata; ii) Partidos próximos (Brandsen, Berisso, Ensenada, Florencio Varela, Berazategui y Quilmes); iii) Capital Federal y resto de Gran Buenos Aires; iv) resto de la Provincia de Buenos Aires (en donde se incluye Roque Pérez); v) otras provincias y vi) otros países. A continuación presento un cuadro con los datos que aparecen publicados en los anuarios estadísticos de la UNLP y que van desde el año 2005 al 2012. Si bien estos datos no son actuales, nos permiten tener una cierta dimensión del fenómeno de la migración estudiantil. Desde que se desarrolló el mapa interactivo, no se han publicado más cuadros que respondan a las categorías anteriores en los anuarios estadísticos.

Alumnos de la UNLP discriminados por origen. Período 2005-2012

Año	La Plata	Partidos Próximos	Capital Federal y resto G.B.A.	Resto de la Prov. De Buenos Aires	Otras provincias	Otros países	Total	Total de estudiantes UNLP
2005	45,84%	12,89%	3,85%	27,98%	9,10%	0,34%	100%	88.913
2006	47,03%	12,34%	3,59%	27,52%	9,26%	0,25%	100%	87.637
2007	48,01%	12,09%	3,97%	26,47%	9,21%	0,26%	100%	90.323
2008	49,01%	11,39%	4,15%	25,74%	9,42%	0,29%	100%	91.899
2009	46,21%	12,51%	5,33%	25,68%	9,70%	0,57%	100%	98.954
2010	39,86%	12,39%	10,00%	27,61%	9,59%	0,55	100%	107.90
2011	46,84%	10,62%	7,17%	26,69%	8,35%	0,33%	100%	108.934
2012	39,72%	11,51%	5,76%	26,46%	14,93%	1,61%	100%	111.577

***Elaboración propia en base a los datos de Anuarios Estadísticos de la UNLP***

Si bien, como dijimos, los datos llegan hasta el 2012, se puede apreciar que alrededor de un 25% de la población proviene de localidades de la Provincia de Buenos Aires que no constituyen los partidos próximos a La Plata ni el Gran Buenos Aires. Roque Pérez pertenece a esta categoría de “Resto de la Provincia de Buenos Aires”. A su vez, la población que viene de otras provincias se mantuvo cerca del 10% hasta el 2011 y llegó casi al 15% en 2012. La población extranjera solo superó el 1% en 2012. Los jóvenes con los que trabajé en mi investigación habían llegado, en su mayoría, a la capital bonaerense entre los años 2006 y 2013 y, por lo tanto, estas cifras se corresponden con ese período. No obstante, sería interesante realizar un estudio más pormenorizado con las cifras actuales.

La hipótesis de partida de mi investigación sostenía que la migración de ciudad produce, en los jóvenes, una transición en términos etarios hacia un tipo de experiencia juvenil diferente a la que se tenía en el lugar de origen. Es necesario aclarar que no se asociaba la transición con el pasaje de la condición juvenil a la condición adulta sino que se lo entendía como un cambio en los modos de experimentar la propia condición juvenil. A su vez, pude notar que las experiencias variaban de acuerdo a las particularidades de las trayectorias de los jóvenes. Si bien el análisis de la experiencia estudiantil no fue un eje de partida, el propio recorrido de la investigación me llevó hacia allí.

Para el análisis del curso de vida, me posicioné desde el enfoque homónimo desarrollado por el sociólogo norteamericano Glen Elder (1991). Por razones de extensión, no podré explayarme demasiado en caracterizar este enfoque teórico-metodológico pero mencionaré tres de sus categorías principales utilizadas en mi trabajo. La primera es la noción de trayectoria que se entiende como: “una línea de vida o carrera, un camino a lo largo de toda la vida que puede variar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991:63). Las trayectorias abarcan una variedad de ámbitos (como el trabajo, la escolaridad, la migración y la vida familiar, entre otras) que son interdependientes entre sí.

La segunda es la de transición que refiere a cambios de estado o de posición, no necesariamente predeterminados aunque algunos de ellos tienen mayores o menores probabilidades de ocurrir (por ejemplo: entradas y salidas del sistema educativo, del mercado de trabajo, contraer matrimonio, entre otros) debido a que continúa prevaleciendo un sistema de expectativas en torno a la edad, que varía por ámbitos, grupos de diversa índole y sociedades. (Blanco, 2011).

La tercera es la de turning point que hace referencia a eventos que provocan modificaciones e introducen virajes en la dirección del curso de vida. A diferencia de los conceptos anteriores que pueden tener algún tipo de probabilidad de ocurrencia, estos solo pueden ser analizados contemplando cada historia particular. Para un sujeto un turning point puede surgir a partir de la muerte de un familiar o algún otro evento significativo que le implique un cambio de situación en el curso de vida.

La estrategia metodológica seleccionada fue de tipo cualitativa, la cual constituye el camino privilegiado para la comprensión de las experiencias singulares y los sentidos que los sujetos asignan al mundo (Vasilachis, 2006). El trabajo de campo, tanto en Roque Pérez como en La Plata, fue realizado entre los años 2014 y 2016. En ambos lugares utilicé como principales técnicas para la producción de datos la observación participante y la entrevista. En total analicé las experiencias de 16 jóvenes que migraron desde Roque Pérez hacia La Plata para estudiar en la UNLP. Entre ellos, 13 se encontraban viviendo en La Plata cuando fueron entrevistados (10 eran estudiantes y 3 graduados). Los otros 3 habían migrado a La Plata pero regresaron a Roque Pérez y vivían allí cuando los conocí (1 se había graduado y los otros 2 abandonaron sus carreras). Estos últimos fueron contactados porque me interesaba contar

con los relatos de quienes habían regresado al lugar de origen. Con el fin de construir una muestra heterogénea, se buscaron jóvenes que difieran en el género (mujeres y varones), el tiempo de residencia en La Plata (desde pocos meses hasta más de cinco años), el tipo de vivienda en la que residían (departamentos, pensiones, Centro de Estudiantes) y si trabajaban o no. Se utilizó la estrategia de bola de nieve para contactar con nuevos informantes.

Si bien en la tesis se analizan diversas dimensiones de las experiencias de los jóvenes, en esta ponencia solo presentaré algunas de las conclusiones que considero pertinentes para compartir en estas jornadas. A continuación me detengo en ellas.

## CONCLUSIONES

Antes de mencionar las conclusiones, considero pertinente recordar que estas fueron elaboradas a partir del estudio de un grupo particular y, por lo tanto, no agotan el universo de la experiencia estudiantil. Hecha esta aclaración, prefiero presentarlas como algunas herramientas que nos posibiliten pensar, debatir y plantear nuevos interrogantes sobre las experiencias estudiantiles actuales.

La primera conclusión refiere exclusivamente a los grupos de jóvenes migrantes (tanto internos como internacionales) y podemos pensarla como una problemática de doble afiliación de los sujetos. Como ha señalado la investigadora rosarina Ana Tosi (2009) para los jóvenes migrantes el comienzo de la universidad supone una doble afiliación, a la institución y a la ciudad a la que llegan. Es decir, en este grupo además del cambio de institución educativa se produce un cambio de contexto urbano y una autonomización de la residencia familiar que, en la mayoría de los casos, se produce con dependencia económica de la familia. En numerosos relatos los jóvenes comentan haber llegado a la universidad y recibir un trato adjetivado como “frío” y “hostil” por parte de varios docentes lo cual, sumado al sentimiento de desarraigo por la lejanía de sus familiares y afectos en el lugar de origen, atenta contra sus deseos de continuidad en la institución.

La segunda refiere a las redes de relaciones sociales construidas en la ciudad. He analizado que se producen dos grandes tipos de redes que brindan contención afectiva y material a los sujetos. Por un lado aquellas conformadas por miembros del lugar de origen (hermanos,

amigos o parientes) que viven en La Plata (en muchos casos migraron con anterioridad) y por otro las nuevas que se producen en la ciudad, principalmente dentro de la universidad. Los lazos que se producen en las facultades son señalados como fundamentales tanto para cumplir con los requerimientos institucionales (como trabajos prácticos o exámenes) como para encontrar contención afectiva. En este sentido, potenciar las actividades pedagógicas que permitan la sociabilidad entre estudiantes y la construcción de grupos continúa siendo un mecanismo importante para pensar la práctica docente.

La tercera está relacionada con la dimensión económica. Muchos de los jóvenes contaban con recursos económicos, provenientes de las familias, que les permitían financiar sus vidas en La Plata y dedicarse solo a estudiar sus carreras. No obstante, para otros jóvenes la posibilidad de continuar sus estudios y permanecer en la universidad estaba ligada a la necesidad de trabajar. Por lo tanto, en estos últimos no se puede escindir la trayectoria educativa de la laboral. Es necesario señalar la precarización que caracteriza a la mayoría de los empleos de los jóvenes y la demanda de tiempo diario que estos les significan. En muchos casos, algunos señalan que sus facultades no tienen en cuenta sus situaciones laborales y esto les dificulta poder mantener las cursadas de las materias. En otros casos han señalado que en sus unidades académicas, las cátedras son flexibles a estos requerimientos y eso les permite organizar sus tiempos de cursada y trabajo para no tener que abandonar ninguna de estas actividades. No se han entrevistado jóvenes beneficiarios con becas del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR) pero uno de ellos había tenido una beca financiada por el municipio de su ciudad de origen. También muchos de ellos residían en el Centro de Estudiantes de Roque Pérez, una casa de convivencia financiada por el estado municipal de dicha localidad bonaerense, destinado a jóvenes originarios de allí que deseen estudiar una carrera universitaria en La Plata y no tengan los recursos para sostener un alquiler. En la capital provincial existen múltiples edificios de este tipo pertenecientes a otros municipios bonaerenses u otras provincias. Sobre la dimensión económica, es necesario aclarar que el trabajo de campo fue realizado dentro del período de gobierno nacional presidido por la Dra. Cristina Fernández de Kirchner. Queda pendiente analizar las repercusiones que pueda tener, sobre el grupo de estudiantes migrantes, el cambio de modelo económico y político nacional inaugurado por la llegada al poder del presidente Mauricio Macri.

La cuarta conclusión refiere a la continuidad que se le sigue atribuyendo a la universidad como motor de la movilidad social ascendente. En este punto hemos hallado que se actualiza la visión que asocia a la universidad con el ascenso social tanto en términos materiales como simbólicos. Es decir, se sigue apostando, tanto los jóvenes como sus familias, en que el capital escolar puede transformarse en capital económico y simbólico. La universidad es central para los sujetos porque les permite proyectarse a futuro y principalmente se le asigna prestigio a la universidad pública. Hay un deseo de los jóvenes de transitar la universidad y una apuesta a que los aprendizajes y conocimientos los beneficiarán en sus trayectorias de vida.

La quinta refiere a las experiencias que habilita la universidad además de formación académica a lo largo de la investigación puede analizar que el ingreso a la universidad habilita experiencias en torno a lo político (tanto la militancia en una organización como la apertura de una “mirada distinta” sobre la vida social y los problemas sociales), lo artístico, sociabilidades y también nuevas formas de ejercicio de la sexualidad, entre otras. En este sentido, son sumamente valoradas las medidas institucionales que propician la creación de espacios para prácticas artísticas y culturales (talleres, seminarios), las cuales deben continuar siendo parte de una política de la universidad.

La sexta conclusión que deseo mencionar es la vigencia que continúa teniendo, tanto para muchas instituciones académicas como para los propios sujetos, el modelo de juventud asociado a la moratoria social como parámetro de lo que debería ser la experiencia juvenil estudiantil. A continuación intentaré clarificar esta idea. El modelo de la moratoria social ha sido la representación hegemónica que se construyó socialmente sobre el sector juvenil (Chaves, 2010). El concepto de moratoria social alude a un período de tiempo en el cual los sujetos denominados “jóvenes”, principalmente de sectores sociales altos y medios, pueden postergar las responsabilidades propias del mundo adulto y dedicarse al estudio y al ocio (Margulis y Urresti, 1998). Sobre esto, es necesario aclarar que la aparición de la juventud, a mediados de siglo XX, como un sector diferenciado dentro de la sociedad occidental se vinculó con una “Revolución cultural” (Hosbawn, 2012) que traía grandes modificaciones en el terreno de la política, la sexualidad y el arte. Según Hosbawn, la emergencia de este grupo social no podría pensarse aislado de la prolongación de los estudios y de la convivencia de jóvenes del mismo grupo de edad en las universidades. Esto fue posible por el desarrollo del Estado de



Bienestar que permitió que los sectores jóvenes pudiesen vivir en una cierta moratoria social que le otorgaba una singularidad en relación a otros grupos etarios. Esto contribuyó a que se afiance una representación hegemónica del sujeto joven como sujeto de la moratoria social. Sin embargo, este modelo de juventud ha sido objeto de fuertes críticas. Margulis y Urresti (1998) dan cuenta de que la noción de moratoria social tiene un fuerte componente de clase puesto que solo es aplicable a familias de sectores medios y altos que tienen la posibilidad de extender a sus miembros jóvenes un período de dependencia económica para que se eduquen y diviertan. Esto no ocurre en otros sectores sociales donde las familias no cuentan con los recursos necesarios para promover este estadio.

En la tesis interpreto que el modelo de la moratoria social funciona como un parámetro sobre lo que debería ser la experiencia juvenil, lo cual pude analizar en dos aspectos. El primero es que, la ciudad de La Plata aparece como un escenario ideal para la experiencia juvenil porque posibilita el ejercicio de prácticas como la educación universitaria, la política, la sexualidad, el arte y el ocio que se asocian a la representación del joven bajo el modelo de la moratoria social. Por otro lado, porque esta condición de moratoria social aparece como parámetro de normalidad de lo juvenil tanto para quienes pueden y no pueden gozar de ella. Para quienes pueden, funciona como parámetro por el hecho de que crecieron sabiendo que estarían bajo esa condición cuando migraran para ir a la universidad, lo cual estaba naturalizado en el contexto familiar. En cambio, los que no pueden, debido a los escasos recursos económicos, sienten que no hace lo que “se debe” cuando se es joven estudiante y esto es dedicarse solamente a estudiar. En todos los casos la moratoria social funciona como un parámetro de lo que debería ser la experiencia juvenil estudiantil universitaria. En base a esta conclusión, considero interesante que los docentes universitarios continuemos reflexionando sobre las diferentes dimensiones que atraviesan a las experiencias de los estudiantes para no quedar sujetos a un modelo que podría asemejarse a la figura del “heredero” (Bourdieu y Passeron, 2003). Más allá de que numerosos estudios desde universidades públicas argentinas (Carli, 2012; Casco, 2011) han mostrado que las experiencias y trayectorias de los estudiantes son variadas y heterogéneas, es necesario remarcar que ciertas representaciones clásicas aún persisten con fuerza en diferentes actores relacionados al contexto universitario y es necesario continuar problematizando y reflexionando sobre ello.

Por último, deseo expresar que lo que he compartido aquí son las conclusiones de un trabajo sobre jóvenes universitarios migrantes que para nada agotan el conocimiento sobre el tema. En este sentido, considero que nuevas indagaciones y la elaboración de nuevos interrogantes serán fructíferos para seguir explorando los modos en que se estructuran y vivencian las experiencias universitarias. Algo que fui descubriendo es que estas varían de acuerdo al tipo de facultad y quizá sea interesante poder analizarlas en diferentes contextos académicos.

## BIBLIOGRAFÍA

Biagini, H. (2012). *“La contracultura juvenil: de la emancipación a los indignados”*. Capital intelectual. Buenos Aires: Capital intelectual.

Blanco, M. (2011). *“El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo”* En: Revista Latinoamericana de Población. Vol.5. N°8.CEPAL

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *“Los herederos”*. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carli, S. (2012). *“El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública”*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. Casco.

Chaves, M. (2010). *“Jóvenes, territorios y complicidades”*. Una antropología de la juventud urbana. Buenos Aires: Espacio editorial.

Elder, G. (2001). *“Life course: sociological aspects”*. Neil Smelser y Paul Baltes. (Eds.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, vol. 13, Oxford: Elsevier.

Hobsbawn, E. (2012). *“Historia del siglo XX”*. Buenos Aires: Crítica.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). *“La construcción social de la condición de juventud”* En: Cubides, H., Laverde, M.C y Valderrama, C. (eds.) *“Viviendo a toda” Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre-Depto. Investigaciones, Universidad Central.

Tosi, A. (2009). *“Migrar para estudiar”* En: Revista Cátedra Paralela, N°6, pp. 78-92.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *“La investigación cualitativa”* En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial.

## La tutoría disciplinar como facilitador de las trayectorias estudiantiles. Una experiencia pedagógica en primer año

- ❖ **DE IRAOLA, JULIETA JOSEFINA** | jdeiraola@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **VITA, MARIÁNGELES** | mvita@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **MAZZONE, NORBERTO LEONARDO** | medvet.mazzone@hotmail.com
- ❖ **ZUCCOLILLI, GUSTAVO OSCAR** | guoszucc@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **CAMBIAGGI, VANINA LAURA** | vcambiaggi@fcv.unlp.edu.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

El estudio de la Anatomía significa el aprendizaje y el entrenamiento en las ciencias biológicas; enseña el método, la sistematización, el ordenamiento, la captación de la realidad, la relación de los fenómenos, las habilidades descriptivas de los procesos biológicos. Es el aprendizaje duro y disciplinado. La anatomía ha sido considerada históricamente como un pilar fundamental en la formación médica. Al aprender anatomía macroscópica, los estudiantes de medicina obtienen una primera "impresión" sobre la estructura del cuerpo, que es la base para comprender los problemas patológicos y clínicos. Sin embargo, la acreditación de esta asignatura a través de un examen final integrador resulta un obstáculo difícil de sortear para el estudiante de primer año. Esta etapa de acreditación debe ser superada por el estudiante de Medicina Veterinaria de la UNLP para poder acceder a los cursos de tercer año de la carrera. Para favorecer este trayecto se generó un nuevo espacio voluntario de tutorías académicas durante el receso de verano con la intención de mejorar la organización y desempeño de los estudiantes y promover una mayor concurrencia a las mesas examinadoras de Febrero. Los resultados de esta experiencia mostraron que el número de estudiantes presentes a la primera mesa de febrero de 2018 se triplicó en comparación con las mismas mesas de los años 2016 y

2017; que la cantidad de estudiantes aprobados entre ambas mesas de febrero de 2018 aumentó un 82% con respecto a lo sucedido los años 2016 y 2017 y que los alumnos que participaron de las tutorías mostraron mejores calificaciones en comparación con aquellos que no participaron de las mismas. Es evidente que estos resultados plantean a las tutorías disciplinares como una alternativa viable y efectiva para afrontar las dificultades que se le presentan al estudiante al momento de rendir la evaluación final integradora. Se ha visto que el acompañamiento brindado durante las tutorías impulsó a los estudiantes a rendir la materia y con buenos resultados académicos. Los tutorados manifestaron que esta experiencia fue muy útil para ordenarlos en el estudio, que los ayudó en la expresión oral y en la confianza a la hora de enfrentarse a la evaluación.

**PALABRAS CLAVE:** Tutoría disciplinar, anatomía veterinaria, rendimiento académico, evaluación final.

## **INTRODUCCIÓN**

El curso de Embriología y Anatomía Sistemática es una asignatura anual de 130 horas, ubicado en el primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP). Al igual que el resto de las asignaturas del plan de estudios, tiene un régimen de cursada que se basa en el desarrollo de Actividades Presenciales Obligatorias (APO). Las APO se presentan bajo la modalidad teórica y práctica. El curso puede ser acreditado por un sistema de promoción o mediante una Evaluación Final Integradora (EFI). Finalizado el curso, los alumnos que hayan obtenido calificaciones cuyo promedio sea siete puntos o superior, reúnen las condiciones para aprobar el curso por promoción. Los alumnos que hayan aprobado las evaluaciones de APO y/o parciales con un promedio inferior a siete puntos, deberán rendir una EFI. La misma tiene una parte escrita, que en caso de ser aprobada es seguida por una parte oral que consiste en identificación de piezas anatómicas. El estudiante posee a lo largo del ciclo lectivo once oportunidades o mesas ordinarias para rendir las EFI.

La cátedra ofrece a diario horarios de consulta con diferentes docentes del curso, complementariamente una vez a la semana está abierto un horario matutino y vespertino de préstamo de preparados, donde los estudiantes concurren con el material de estudio y acceden a las piezas anatómicas, las cuales complementan y facilitan el estudio de la materia. El curso le propone al estudiante adquirir los conocimientos básicos de la embriología y la anatomía de los distintos sistemas orgánicos a través de la observación metódica y estimula el uso del vocabulario científico. Si bien los objetivos del curso pueden plantearse desde diversos enfoques, es posible sintetizarlos en cuatro grandes grupos:

- Crear un ámbito de aprendizaje formal que promueva y facilite la adquisición de conocimientos básicos sobre el desarrollo embriológico, la estructura y las características morfológicas de los sistemas orgánicos.
- Promover el estudio de la morfología a través de estrategias interactivas, independientes o de instrucción indirecta, validadas en otras instituciones educativas o derivadas de la experiencia del grupo docente.
- Desarrollar en el alumno el vocabulario específico, las habilidades y las destrezas relacionadas con el estudio de la organización animal a través de la práctica de la observación metódica y directa del material cadavérico.
- Incentivar en el alumno el desarrollo de actitudes, valores y hábitos que faciliten el trabajo en grupo, la discusión de ideas y la incorporación de nuevos conocimientos.

Durante los últimos años el curso contó con un promedio de alrededor de 1200 inscriptos por ciclo lectivo, de los cuales entre un 30-32% finalizan la cursada, con un 20% de aprobados y un 10% de promocionados. Esto hace que una gran parte de los estudiantes deban atravesar por una EFI para poder acreditar la materia.

La validez de la aprobación de la APO tiene una duración de dos años y se perderá en caso de aplazar tres veces la EFI. Por otra parte es requisito para la inscripción de los cursos del tercer año de la carrera acreditar todos los cursos del primer año de la carrera, ya sea por promoción o EFI.

### **Importancia de la anatomía en las ciencias médicas**

El estudio de la Anatomía significa el aprendizaje y el entrenamiento en las ciencias biológicas, enseña el método, la sistematización, el ordenamiento, la captación de la realidad, la relación de los fenómenos, las habilidades descriptivas de los procesos biológicos. Es el aprendizaje duro y disciplinado.

La anatomía ha sido considerada históricamente como un pilar fundamental en la formación médica. Al aprender anatomía macroscópica, los estudiantes de medicina obtienen una primera "impresión" sobre la estructura del cuerpo, que es la base para comprender los problemas patológicos y clínicos. Aunque la importancia de la enseñanza de la anatomía tanto para estudiantes de pregrado como de posgrado sigue siendo indiscutible, actualmente existe un debate relevante sobre los métodos de enseñanza de la anatomía (Papa & Vaccarezza, 2013).

Varios estudios coinciden en la importancia de la anatomía en las ciencias médicas. Mompeó B. y Pérez L. (2003) analizaron dos puntos de vista muy importantes a la hora de evaluar los contenidos que se dictan en una asignatura tan controversial. Por un lado evaluaron mediante un cuestionario de valoración a un grupo de estudiantes y por el otro a médicos de asistencia primaria. Ambos grupos consideraron que la anatomía era fundamental para la exploración física y para la interpretación de técnicas de imagen. El 90,9% de los alumnos consideró que los conocimientos anatómicos son relevantes en la exploración física y la interpretación de las técnicas de imagen, mientras que el 73% de los médicos sostuvo que la anatomía era fundamental en la exploración física de los pacientes.

### **Dificultades en el aprendizaje de la anatomía**

Smith (2010), en su investigación sobre las experiencias de los alumnos en el estudio de la anatomía, remarcó que consideraban "desalentadora" a la cantidad de conceptos que debían adquirir en esta disciplina, pero que el uso de cadáveres era una forma efectiva en el aprendizaje de los contenidos. Gogalniceanu et al. (2010) por su parte apoya esta estrategia, al encontrar que un 99% de los estudiantes coincidieron en que requerían más tiempo para comprender el tema que se esperaba aprender y estuvieron en desacuerdo con el cierre de las

aulas de disección; tanto la disección como la proyección fueron consideradas como los métodos más útiles a la hora de aprender anatomía.

Se han detectado una gama de problemas en este campo de la ciencia, donde la neuroanatomía y la organogénesis toman los primeros puestos. Una de las principales razones detectadas fue la incapacidad de conceptualizar las estructuras tridimensionales. Los estudiantes solicitaron más tiempo, más conferencias y apelaron por una reducción en los detalles de la información textual. Muchos de los problemas experimentados por el grupo de estudiantes evaluados se reflejaron en otras investigaciones de estudiantes de veterinaria, medicina y odontología, lo que sugiere la existencia de problemas "universales" en los diversos campos de la anatomía. Los autores consideran que este tipo de problemas existen en muchos cursos de anatomía, a pesar de la aplicación de métodos de enseñanza innovadores y tecnologías audiovisuales avanzadas (Soley & Kramer, 2001). Torres Merchán (2013) destaca dificultades tales como la gran cantidad de vocabulario empleado y la necesidad de memorizar muchos términos; al mismo tiempo los estudiantes reafirman la importancia de esta materia en su formación.

### **Diagnóstico de la problemática de los estudiantes de la FCV-UNLP**

El tránsito por este curso se ha convertido a lo largo del tiempo en un cuello de botella para los estudiantes de Ciencias Veterinarias, los cuales encuentran un obstáculo difícil de atravesar en los momentos que deben acreditar la materia. Siendo esta asignatura una de las barreras más importantes dentro de las trayectorias estudiantiles, ya que impide continuar con los cursos del tercer año de la carrera.

Una herramienta de gran valor que se les ofrece a los estudiantes es el acceso a los preparados anatómicos y a los horarios de consulta, pero se ha visto que la concurrencia a los mismos es de carácter estacional, siendo los momentos de mayor demanda durante las semanas previas a las mesas examinadoras.

La falta de organización por parte del estudiante es uno de los problemas que se presenta más frecuentemente. Sumado a esto, la primera mesa de febrero se encuentra muy próxima a la finalización del receso de verano, razón por la cual los estudiantes cuentan con escasos

espacios de estudio. Cabe resaltar que estas instancias muchas veces definen el futuro cercano de los estudiantes, por lo que resulta una oportunidad muy valiosa para acreditar la materia, que suele ser desaprovechada.

### **Las tutorías académicas en el entorno universitario**

Algunos autores sostienen que “la universidad actual debe cambiar de paradigma, del modelo de formación instrucción, fundamentado en la transmisión de contenidos hacia el alumno pasivo, al modelo de educación-profesionalización con un componente mayoritario de comunicación e interacción entre alumnos y profesores, con un estudiante activo en todo momento” (Fernández Barberis & Escribano Ródenas, 2008). Es en este sentido que las tutorías académicas toman un rol central dentro de las trayectorias universitarias.

Cano González (2009) señala la importancia de la transición desde el profesor transmisor de conocimiento hacia un profesor-tutor, orientador y generador de aprendizajes competenciales. Algunos de los aspectos que aquí resalta el autor se consideran las pautas básicas para el desarrollo de las tutorías universitarias tales como el lugar central que toma el estudiante, donde es el responsable de la construcción de un conocimiento, que lo genera activamente y gracias a que el docente, en este nuevo escenario, enseña a aprender; los estudiantes participan de la clase, trabajan en equipo, de manera guiada y autónomamente.

Haciendo foco al trabajo colaborativo y su importancia en el aprendizaje de esta disciplina, la experiencia de otros autores muestra que la inclusión del aprendizaje basado en el trabajo en equipo en el laboratorio de anatomía mejora la actitud de los estudiantes hacia el trabajo con pares e incrementa el rendimiento académico (Huitt et al., 2014; Cambiaggi et al., 2012).

Bianculli y Marchal (2013) afirman que *“la tutoría universitaria es una herramienta posible para lograr que nuestra Universidad pública se convierta en un espacio de transformación y desarrollo en beneficio de nuestra sociedad”*.

Los programas de tutorías han sido desarrollados ampliamente en la enseñanza básica, su inclusión en la Universidad ha llevado a esta actividad hacia diferentes rumbos. En una aproximación hacia los objetivos de este trabajo cabe aclarar el enfoque académico que se propone a las tutorías, donde la acción tutorial académica se orienta a la mejora del



rendimiento académico del estudiante, con el objetivo de que acceda a su titulación en los años que se prevén en los planes de estudio. La acción tutorial debe centrarse en los métodos de trabajo, especialmente en los años iniciales (Bianculli & Marchal, 2013).

Es por esto que se plantearon a las tutorías como una manera de afrontar la problemática planteada.

El presente trabajo muestra las estrategias llevadas adelante por un grupo de docentes del curso de Embriología y Anatomía Sistemática junto con la Secretaría Académica de la facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP, cuyo principal objetivo fue favorecer la trayectoria académica de los estudiantes. Para ello se generó un nuevo espacio voluntario de tutorías académicas durante el receso de verano con la intención de mejorar la organización de los estudiantes y promover una mayor concurrencia a las mesas examinadoras de Febrero.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

- **METODOLOGÍA:**

- ***Planificación:***

Como punto de partida se determinó el cronograma de trabajo. El mismo contó con todos los temas incluidos en el programa de la materia, distribuidos en quince encuentros, razón por la que fue necesario reorganizar los contenidos del esquema clásico de cursada para poder abordar todos los temas.

En segunda instancia se realizaron reuniones con los tutores con el fin de establecer los objetivos de las tutorías y cómo debía ser la metodología de trabajo durante la misma. Los puntos más sobresalientes de las pautas de trabajo por parte de los tutores incluyeron la necesidad de crear un espacio abierto y participativo, donde el estudiante fuera capaz de llegar a resolver sus inquietudes, guiado y acompañado por los tutores responsables. Como escribió Homero en el siglo VIII a.C “Educar a una persona es ayudarla a ser lo que es capaz de ser”. Otro punto donde se hizo hincapié fue en la actitud y las formas de relacionarse que debían tener los tutores con los estudiantes, se destacó la importancia de mantener una

actitud proactiva y colaborativa para poder realizar un correcto seguimiento de cada grupo de trabajo, como así también en el hecho de evitar las clases expositivas, ya que es el estudiante quien debe protagonizar las actividades.

- ***Difusión y comunicación:***

Se realizó una reunión informativa en el mes de diciembre, donde se convocó a los estudiantes a través de la secretaría de asuntos estudiantiles, el centro de estudiantes y la secretaría de asuntos académicos. Durante la misma se explicaron los objetivos, la metodología, y las condiciones en las que se iban a desarrollar las tutorías. A partir de ese momento comenzaron las inscripciones voluntarias y personales que se extendieron durante todo el mes de diciembre. Se confeccionó un listado de inscriptos donde se registró el correo electrónico de cada aspirante, se utilizó este medio de comunicación para hacerles llegar en la primera semana de enero el cronograma definitivo, las pautas de convivencia y se les solicitó que confirmaran su asistencia. En simultáneo se creó un grupo de Facebook cerrado, donde sólo participaban inscriptos y tutores. Se escogió este medio complementario ya que se ha visto gran afinidad en el uso de este canal por parte de los estudiantes.

- ***Trabajo en las aulas:***

Las actividades se desarrollaron de lunes a viernes en el turno mañana, con una carga horaria semanal de veinte horas. Los estudiantes debían de cumplir con un 80% de asistencia a los encuentros. Otro requisito fue, al igual que durante el desarrollo de la cursada regular, concurrir con la vestimenta adecuada, elementos de protección personal (guantes y guardapolvos) y llevar estudiado el tema propuesto para el día y el material guía completo. El total de inscriptos (n=138) se dividió en tres comisiones (C1 n= 44, C2 n= 49, C3 n=45), éstas a su vez fueron sub divididas en pequeños grupos de entre cinco y siete estudiantes cada uno, los cuales se conformaron según afinidad y preferencias. Las comisiones C1 y C3 contaron con un tutor cada una, mientras que la C2 trabajó con dos tutores.

Al inicio de la actividad el tutor presentaba las pautas de trabajo de ese día, las cuales variaban según los contenidos y el material disponible. Como elemento en común, se trataban de directrices que guiaban el proceso de estudio autónomo de los estudiantes, donde se establecían los puntos claves a tratar. A partir de los lineamientos establecidos para abordar el tema, cada grupo reducido comenzaba a trabajar, poniendo en común el material de estudio, los conceptos previos y las piezas anatómicas que tenían a su disposición. Los tutores, por su parte, recorrían los grupos evacuando las dudas puntuales que se presentaban; en primera instancia guiando al estudiante en la búsqueda de dichos contenidos en las bibliografía de referencia, en una segunda aproximación al grupo se retomaba la lectura en conjunto y se trataba de esclarecer los puntos que presentaban dificultad. Por otra parte, los tutores realizaban preguntas con función diagnóstica y con el fin de promover el ejercicio de la descripción anatómica y mejorar la oralidad por parte de los estudiantes.

Como fruto del intercambio docente-grupo se detectaban dificultades en temas similares, por lo que se recurría a una puesta en común, y de este modo se aclaraban conceptos básicos y fundamentales, como así también se jerarquizaban los contenidos desarrollados.

En el cierre de la actividad se realizaba una mostración de las piezas anatómicas enfatizando los conceptos más relevantes.

Un aspecto fundamental que se soslayó durante toda la actividad fue el hecho de utilizar constantemente el vocabulario anatómico específico, promoviendo el correcto uso de la nomenclatura y entrenando a los estudiantes en la realización de descripciones completas y ordenadas de cada órgano y estructura estudiada.

- ***Acompañamiento fuera de las aulas:***

A modo de complemento se propuso un espacio virtual de consultas a través de la mensajería instantánea de Facebook. Por otra parte los tutores intervinieron como moderadores en las consultas y debates que se planteaban dentro del grupo de esta misma red social.

- **RESULTADOS:**

- ***Cumplimiento de la asistencia:***

Como muestra la tabla 1, sobre un total de 138 estudiantes inscritos a la tutoría en el mes de diciembre y confirmados durante la primera semana de enero, un 71% cumplió con el requisito del 80% de asistencia a los encuentros.

**Tabla 1. Cantidad de estudiantes inscritos y presentes por comisión.**

	COMISION 1	COMISION 2	COMISION 3	TOTAL
<b>AUSENTES</b>	17	9	14	40
<b>PRESENTES</b>	27	40	31	98
<b>INSCRIPTOS</b>	44	49	45	138

- ***Resultados observados durante las mesas examinadoras de febrero:***

A modo de resumen la Tabla 2 muestra el comportamiento que han tenido los alumnos que participaron de la tutoría frente a la primera instancia de evaluación final en el mes de febrero. Se constató que el 57% de los alumnos que cumplieron con la asistencia durante la tutoría asistió a la EFI; de los cuales un 55% aprobó el examen.

**Tabla 2. Asistencia y calificación de los tutorados en la primera mesa de febrero.**

	COMISION 1	COMISION 2	COMISION 3	TOTAL
<b>DESAPROBADOS</b>	8	10	7	25
<b>APROBADOS</b>	10	12	9	31
<b>AUSENTES</b>	9	18	15	42
<b>PRESENTES</b>	18	22	16	56
<b>TOTAL</b>	27	40	31	98

Por otra parte, el porcentaje de asistencia registrado en la segunda mesa de febrero fue de un 37% y el porcentaje de aprobación se mantuvo en un 56%.

**Tabla 3. Asistencia y calificación de los tutorados en la segunda mesa de febrero.**

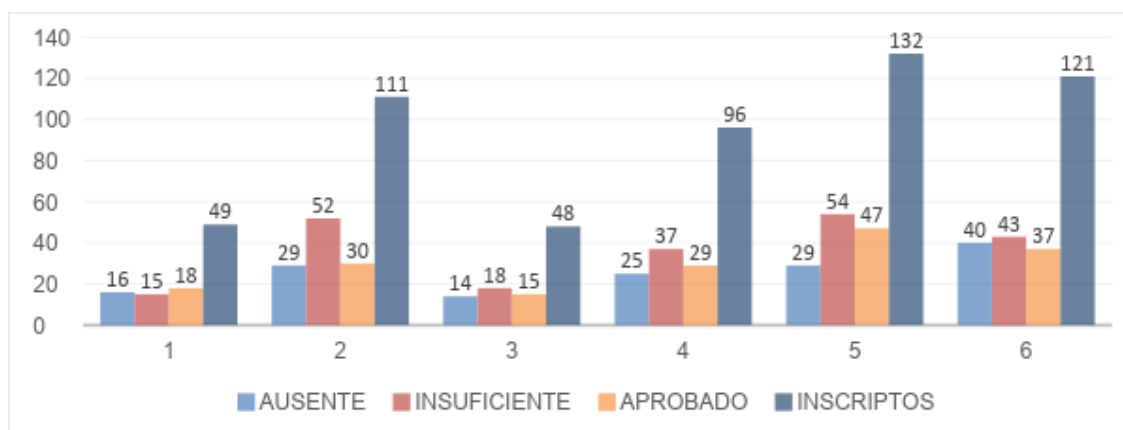
	COMISION 1	COMISION 2	COMISION 3	TOTAL
<b>DESAPROBADOS</b>	0	7	4	11
<b>APROBADOS</b>	4	5	5	14
<b>AUSENTES</b>	13	16	13	42
<b>PRESENTES</b>	4	12	9	25
<b>TOTAL</b>	17	28	22	67

Por otra parte, el porcentaje de asistencia registrado en la segunda mesa de febrero fue de un 37% y el porcentaje de aprobación se mantuvo en un 56%.

Los resultados globales de las tutorías, incluyen los efectos manifiestos en el primer y segundo llamado de febrero. Del total de estudiantes que cumplieron con la tutoría, un 33% no se presentó a en ninguna de las mesas de febrero, mientras que el 46% aprobó en alguna de las instancias y el 21% restante resultó desaprobado. Si consideramos a los tutorados que efectivamente se presentaron a rendir examen, los aprobados ascienden al 68%.

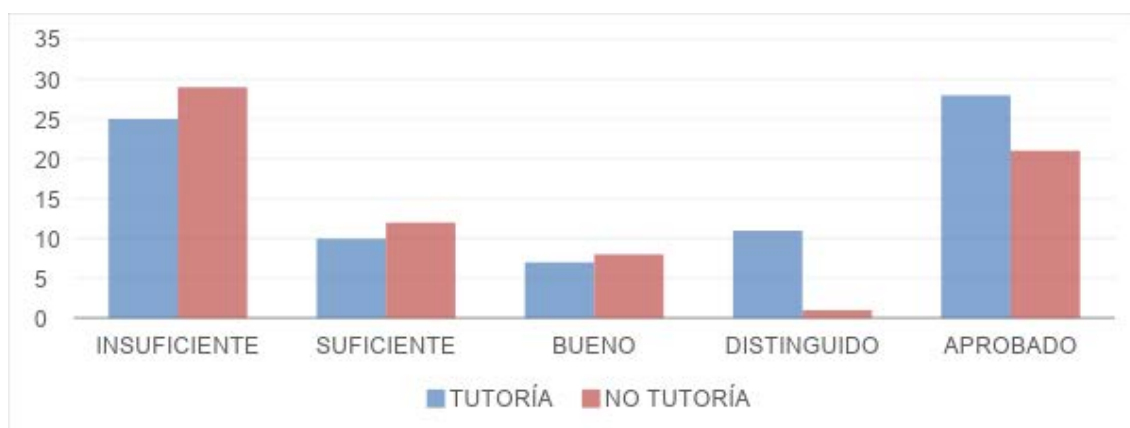
Para visualizar el efecto de la tutoría sobre el desempeño de los estudiantes en las mesas examinadoras, se comparó la cantidad de inscriptos, ausentes, aprobados e insuficientes a largo de los años 2016, 2017 y 2018 en las mesas del mes de febrero. El gráfico 1. Muestra el comportamiento de todos los estudiantes, resaltando la gran concurrencia a la primera mesa posterior a la finalización de las tutorías.

**Gráfico 1. Comparación entre las mesas de febrero de los años 2016, 2017 y 2018**



Se realizó una clasificación de los alumnos comparando las calificaciones obtenidas durante la primera mesa de febrero de 2018 entre tutorados y no tutorados (Gráfico 2). Se consideró “insuficiente” a aquellos que no alcanzaron el puntaje mínimo para acreditar la materia, “suficiente” quienes obtuvieron la calificación mínima de cuatro puntos, “bueno” estudiantes cuyas calificaciones se encontraron entre cinco y seis puntos, mientras que los “distinguidos” fueron todos los que calificaron entre siete y diez puntos. La categoría “aprobado” se refiere a la sumatoria de los estudiantes ubicados en las categorías: “suficiente”, “bueno” y “distinguido”. Se observó que aquellos estudiantes que realizaron la tutoría no sólo aprobaron más en comparación con los que no la realizaron, sino que también alcanzaron mayores calificaciones ya que la proporción de “distinguido” fue mayor. El 14% de los tutelados recibió esta categoría, mientras que solo el 1% de los no tutelados alcanzó dicho estatus.

**Gráfico 2. Desempeño académico en la primera mesa de febrero de 2018.**



## CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, podemos concluir que la tutoría académica del curso de Embriología y Anatomía Sistemática desarrollada en el año 2018 en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de la Plata ha sido satisfactoria, cumpliendo con los objetivos propuestos.

El compromiso con la actividad, manifestado por el cumplimiento de la asistencia mínima mostró que se puede considerar un 29% de abandono e inasistencia a la actividad,

respecto a la inscripción. Este valor puede ser considerado como referencia para próximas planificaciones, ya que al ser una actividad voluntaria resulta difícil organizar aulas, docentes y material necesario.

El número de estudiantes presentes a la primera mesa de febrero de 2018 se triplicó en comparación con las mismas mesas de los años 2016 y 2017.

La cantidad de estudiantes aprobados entre ambas mesas de febrero de 2018 aumentó un 82% con respecto a lo sucedido los años 2016 y 2017.

Los alumnos que participaron de las tutorías mostraron mejores calificaciones en comparación a aquellos que no participaron de las tutorías.

Debido a la escasa asistencia a los horarios de consulta y préstamo de preparados y teniendo en cuenta que estas actividades no están disponibles en instancias previas a la primera mesa de final de febrero, se plantea a las tutorías como una alternativa viable y efectiva para afrontar las dificultades que presenta el estudiante al momento de rendir la EFI. Se ha visto que el acompañamiento brindado durante las tutorías impulsó a los estudiantes a rendir la materia y con buenos resultados en cuanto a lo académico. Los tutorados manifestaron que esta experiencia fue muy útil para ordenarlos en el estudio, que los ayudó en la expresión oral y en la confianza a la hora de enfrentarse a la evaluación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Bianculli, K. y Marchal, M. (2013). "Las tutorías universitarias. Estudio de caso: Programa de Tutorías PACENI de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP". Mar del Plata: UNMDP.*

*Cambiaggi, V., Fontana, P., Barros, M., Garavaglia, C., Mazzone, N., Piove, M., Zuccolilli, G. (2012). "¿Es posible enseñar por competencias en disciplinas básicas?" Una experiencia práctica en el curso de Anatomía I de la facultad de Ciencias Veterinarias de la UNLP. IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agrarias y forestales. UNLP. La plata. Buenos aires. Argentina. ISBN 978-950-34-0875-0*

- Cano González, R. (2009). "Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo?". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- Fernández Barberis, G.M. y Escribano, M.C. (2008). "Las tutorías en la formación académica y humana de los alumnos en la Universidad San Pablo" *CEU. Rect@ Vol Actas\_16* (1), 1-11.
- Gogalniceanu, P., Palman, J., Madani, H., Sheena, Y., Birch, W., Paraskeva, P., Douek, M. (2010). "Traditional undergraduate anatomy education—a contemporary taboo?" *ANZ Journal of Surgery*, 80 (1-2), 6–7.
- Huitt, T. W., Killins, A., Brooks, W. S. (2014). "Team-based learning in the gross anatomy laboratory improves academic performance and students' attitudes toward teamwork". *Anatomical Sciences Education*, 8 (2), 95–103.
- Gutiérrez Martín, G. B., García Iglesias, M. J., Pérez Martínez, C., Sahagún Prieto, A. M., Martínez, S., Díez Láiz, R., López Cadenas, C., Rodríguez Lago, J. M., Fernández Martínez, N., Sierra Vega, M., García Viéitez, J. J., Fernando Rodríguez Ferri, E. (2015). "Implementación de tutorías académicas en línea en una asignatura básica del grado en veterinaria". *Revista de docencia Universitaria*, 13, 97-121.
- Mompeó, B. y Pérez, L. (2003). "Relevancia de la anatomía humana en el ejercicio de la medicina de asistencia primaria y en el estudio de las asignaturas del segundo ciclo de la licenciatura en medicina". *Educación Médica*, 6(1), 41-51.
- Papa, V. y Vaccarezza, M. (2013). "Teaching Anatomy in the XXI Century: New Aspects and Pitfalls". *The Scientific World Journal*, 2013, 1-5.
- Smith, C. F., Mathias, H. S. (2010). "Medical students' approaches to learning anatomy: Students' experiences and relations to the learning environment". *Clinical Anatomy*, 23 (1), 101–103.
- Soley, J.T., Kramer, B. (2001). "Student perceptions of problem topics/concepts in a traditional veterinary anatomy course". *Journal of the South African Veterinary Association*, 72(3), 150–157.
- Torres Merchan, N. Y. (2013). "Enseñanza de Anatomía: Una Experiencia a Partir de Cuestionamientos Propuestos en Situaciones Contextuales". *Escenarios*, 11 (1), 131-138.



## Inserción a la vida universitaria: la mirada de los estudiantes en la primera etapa de su trayectoria en la Facultad de Ciencias Veterinarias

❖ CAMBIAGGI, VANINA | vcambiaggi@gmail.com

❖ BENITO, MARÍA LUCILA | lucila\_benito@yahoo.com.ar

FCV, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

Este trabajo presenta algunos avances de una encuesta realizada recientemente a todos los ingresantes del ciclo lectivo 2018 de la Facultad de Ciencias Veterinarias que realizaron el curso de inserción a la vida universitaria. La encuesta revela la mirada que tienen los estudiantes sobre el curso de ingreso y su inserción en el mismo con el objeto de poder construir información relevante para el acompañamiento en la primera etapa de su trayectoria. El recorrido que proponemos es mostrar los datos arrojados que dan cuenta de la experiencia que tienen los jóvenes al final del curso de Inserción a la vida universitaria. Nos interesa aportar conocimiento sobre la problemática del ingreso a la universidad pública desde un registro que prioriza las dimensiones institucionales, culturales y experienciales de la vida estudiantil. Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro no solo con los conocimientos, sino también con una cultura particular, donde el sujeto necesita un determinado tiempo para conocerla y re-conocerse en ella. Al finalizar el curso sobre la inserción a la vida universitaria que dura un mes y medio, los estudiantes realizaron una encuesta con preguntas cerradas, a través de la plataforma moodle, con el objetivo de tener una primera aproximación de sus trayectorias y seguir pensando en generar dispositivos de inclusión y permanencia con recorridos y experiencias educativas diversas.

**PALABRAS CLAVE:** Ingreso, experiencias de los estudiantes, inserción universitaria, afiliación institucional e afiliación intelectual.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años en el campo educativo se ha dado un proceso de reconstrucción del Estado y de restitución de lo público, que suponen el reconocimiento de la educación como derecho humano. En este marco, resulta central focalizar la mirada en la universidad pública. Las reflexiones acerca de quiénes son los sujetos que acceden al nivel, cuáles son las condiciones en que lo hacen y cuáles son las posibilidades reales de egreso, han comenzado a ocupar un lugar destacado en la agenda de la educación superior.

La masificación y ampliación de la matrícula de las universidades públicas y de la educación superior en general que tuvo lugar en las últimas décadas, se ha visto interpelada por el ingreso de nuevos sujetos que integran el espacio universitario producto del pasaje de la “universidad de elite” a la “universidad de masas” (Dubet, 2005). Si bien las clases sociales más privilegiadas continúan representando la mayor parte del estudiantado, esta reconfiguración ha incidido en la pérdida de su centralidad. Ya en “Los herederos”, escrito en los años sesenta, Bourdieu y Passeron señalaban que el modelo de universidad de origen social burgués, en el cual las determinaciones sociales eran condicionantes para ingresar al nivel y finalizar exitosamente los estudios, estaba debilitándose. En este marco, la función social de la universidad se resignifica a partir de la responsabilidad ética que supone generar estrategias de inclusión y permanencia de estudiantes con recorridos y experiencias educativas diversas.

Si bien es importante señalar que el aumento de estudiantes universitarios en las aulas de las distintas facultades, en los últimos veinte años, ha crecido de manera significativa, es importante destacar que en la mayoría de los casos, el número de jóvenes que acceden y permanecen en el nivel universitario disminuye considerablemente a medida que transitan los primeros tramos de la carrera iniciada (Brachi, 2005).

Pensar las trayectorias implica el compromiso de la Universidad y de los diferentes niveles del sistema en su conjunto, en el marco de una acción que resulte superadora de la exclusiva

responsabilidad individual del alumno. Supone, asimismo, el reconocimiento de que las dificultades actuales atraviesan a la totalidad del sistema, aun cuando se expresen de diversas maneras, lo que plantea la importancia del desarrollo de espacios de vinculación para enfrentarlas.

El importante crecimiento de la matrícula universitaria a partir de la mitad del siglo XX trajo varios cambios en este nivel del sistema que afectaron la dinámica institucional, las plantas docentes, las condiciones de ingreso, su financiamiento, entre otros.

El incremento y diversidad de población en las aulas de la Facultad, plantea el desafío de la reflexión y la intervención educativa respecto al proceso de inclusión excluyente al que refiere Ezcurra (op. cit.), para trabajar fuertemente con la población de ingresantes a fin de lograr la afiliación institucional e intelectual de los mismos.

La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria (Coulon, 1995: 211). El desenvolvimiento de estos dos subprocesos no es necesariamente simultáneo: puede ocurrir que el ingresante supere las “pruebas” que le impone la dimensión institucional sin haber podido sortear la etapa de afiliación en lo intelectual.

La comunidad de la Facultad de Ciencias Veterinarias entiende el ingreso como la etapa de inserción a la vida universitaria donde los estudiantes proveniente de distintos lugares deben adaptarse a un nuevo estilo de vida que representa ser un estudiante universitario. En las páginas que siguen se intenta describir las acciones llevadas a cabo en el curso introductorio con el objetivo de acompañar la construcción del oficio del estudiante universitario, intentando no perder de vista la heterogeneidad del conjunto de los estudiantes en relación con procedencias, edades, trayectorias educativas previas, capitales culturales. Para esto es importante tener análisis certeros de qué piensan los jóvenes cuando ingresan a la facultad, sus principales dificultades a la hora de insertarse a la vida universitaria. En el presente ciclo lectivo los estudiantes realizaron una encuesta en la etapa final del curso de

inserción a la vida universitaria, las cuales son analizadas permitiendo seguir avanzando en el diseño e impacto de las estrategias de ingreso.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### El inicio de la trayectoria en los estudiantes ingresantes

El ingreso y permanencia en los estudios universitarios exige formular y plantear estrategias para favorecer el acceso y la continuidad de quienes demandan formación universitaria, así como convocar e incorporar a la población de jóvenes, que no reconocen a la educación como posibilidad de futuro. Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro no solo con los conocimientos, sino también con una cultura particular, donde el sujeto necesita un determinado tiempo para conocerla y reconocerse en ella.

Para favorecer la inserción estudiantil, en la Facultad en todo el transcurso del curso de Inserción a la vida universitaria se desarrollan encuentros generales con los estudiantes en los cuales se les da la bienvenida y se les informa sobre cuestiones administrativas, de organización de la institución, sobre extensión universitaria, se realizan simulacros de evacuación y se dan normas de seguridad, se informa sobre programas de bienestar estudiantil, charla del área de derechos humanos, se realizan visitas a la biblioteca, al museo de anatomía y al hospital escuela y se imparten una serie de charlas que abarcan las variadas actividades reservadas del título de médico veterinario en las áreas de salud animal, producción y salud pública y bromatología. A continuación de estos encuentros los ingresantes inician el proceso de cursada de cinco módulos disciplinares: Bioestadística, Biología Celular, Bioquímica, Biofísica y Embriología y Anatomía) con el objetivo de poder favorecer la afiliación institucional e intelectual de manera de atravesar lo más rápido posible la dimensión de lo desconocido que es lo que la institución representa para el estudiante ingresante y reemplazarlo por un sentirse reconocidos (Pierella 2014).

Al pertenecer a una universidad nacional, el ingreso a la carrera de Medicina Veterinaria es irrestricto y sólo se plantea como estrategia de ingreso, la asistencia al 80% de las clases y la realización de las evaluaciones diagnósticas al final de cada módulo.

Desde el año 2016 se planteó una evaluación para cada uno de los 5 módulos de manera obligatoria, donde el aprobado otorgaba una serie de créditos para acceder a la promoción de los cursos del primer cuatrimestre de la carrera. El resultado de desaprobación no generaba cambios en la situación académica del estudiante que podía matricularse libremente en todos los cursos del primer cuatrimestre. Esta estrategia favoreció el interés de los estudiantes en los contenidos impartidos y mejoró el porcentaje de asistencia de los estudiantes a los módulos en comparación con el ingreso 2015.





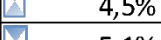

### ¿Quiénes son los jóvenes que ingresan a la facultad?

Las ciencias veterinarias poseen un interés creciente para los graduados de la escuela secundaria y esto se traduce en una carrera con un incremento de la matrícula año a año. El número de aspirantes fue ascendiendo gradualmente en los últimos años pasando de 640 estudiantes en el año 2012 a 823, 872, 901, 947 y 967 en los años 2014, 2015, 2016, 2017 y 2018 respectivamente.

Esta tendencia nos obliga a pensar en estrategias que permitan asistir a un mayor número de estudiantes anualmente.

Según indican datos estadísticos y diagnósticos elaborados en los últimos años la población de estudiantes provienen: del interior de la provincia de Buenos Aires (13 %), del gran Buenos Aires (38%), de La Plata, Berisso y Ensenada (35%), de otras provincias (13%) y de otros países (4%). En cuanto a la edad de los estudiantes el 32% tiene 19 años, y casi un 25% tienen entre 20 y 21 años, el 79% son mujeres y el 44,5% trabajan.

Tabla I

Edad	
18 años	 18,9%
19 años	 32%
20 y 21 años	 24,5%
22 /25 años	 15%
26/29	 4,5%
30 y mas	 5,1%

El 23% han estudiado o estudian una carrera universitaria y/o terciaria de los cuales el 80% no la finalizaron. Un dato de interés es que el promedio de edad es de 19,8 esto se relaciona con que el porcentaje de estudiantes que terminaron el secundario es alto y un 84% no adeudan materias del secundario.

Del total de aspirantes a la carrera en el ciclo lectivo 2018, 939 hicieron el curso de los cuales el 17,1% registra ausente o abandonó en el transcurso del trayecto. Otro dato de interés es que el 26% de los estudiantes desaprueban al menos una evaluación de los módulos cursados, si bien no es una condición para que queden fuera del curso, da cuenta del comportamiento de la población.

Como se puede ver en el Tabla II los ingresantes se adaptaron sin inconvenientes al curso, pero a la hora de indagar en cada módulo acerca de los contenidos es interesante la mirada de acuerdo a las diferentes materias.

Tabla II

<b>Adaptación de los estudiantes en el curso de ingreso</b>	
<b>Me adapte sin inconvenientes</b>	51,5%
<b>Me costó al principio luego pude adaptarme</b>	37,7%
<b>Me costó mucho adaptarme</b>	4,6%
<b>Todavía no me adapto</b>	6,2%

La tabla III refleja el porcentaje de la evaluación que hacen los ingresantes acerca de los contenidos de los módulos. Un dato interesante es que tanto Bioestadística como Embriología y Anatomía tienen porcentajes altos en relación a que nunca vieron los contenidos de esos módulos durante el secundario

TABLA III

EVALUACION DE LOS CONTENIDOS DE LOS MODULOS SEGÚN LOS INGRESANTES					
	Bioquímica	Bioestadística	Biol. celular y de desarrollo	Biofísica	Anatomía
Contenidos iguales a los del secundario	27,1%	9,3%	30,3%	27,2%	3,5%
Profundice contenidos del secundario	53,3%	19,9%	62%	46,2%	18,3%
Nunca había vistos estos	19,5%	70,8%	7,7%	26,6%	78,2%

En relación a esto, entre las primeras dificultades que se le presentan a los ingresantes son las palabras desconocidas, y en segunda instancia no poder retener lo leído como lo refleja la Tabla IV.

TABLA IV

PRINCIPALES DIFICULTADES QUE SE LE PRESENTAN A LOS INGRESANTES	
Palabras desconocidas	52,7%
No identificación de ideas principales	11,1%
No retención de lo leído	28%
Otros inconvenientes	8,2%

Otros aspectos interesante a analizar en la encuesta revela que un 63% consideran que presentan alguna dificultad en la expresión oral y/o escrita (TABLA V) un 82% tiene alguna técnica de estudio ya sea hacer resumen, tomar apuntes y/o subrayar la bibliografía implementada (Tabla VI).

TABLA V

DIFICULTAD EN LA EXPRESION ORAL O ESCRITA	
Si tengo dificultad oral y escrita	17,1%
Solo la expresión oral	36,2%
Solo la expresión escrita	9,7%
No presento dificultad	37%

TABLA VI

TECNICAS DE ESTUDIO ELEGIDAS POR LOS ESTUDIANTES	
Subrayado	24,4%
Resumen	28,1%
Esquema de Contenidos	6,6%
Mapa conceptual	10,8%
Toma de Apuntes	24,1%
Fichas	1,9%
Otros	4,1%

En este sentido, iniciar una carrera universitaria trae implícita una trayectoria educativa previa, con la consiguiente aprobación del nivel medio y una articulación entre éste y el nivel universitario. Al ingresar a la universidad se produce un nuevo encuentro no solo con los conocimientos, sino también con una cultura particular, donde el sujeto necesita un determinado tiempo para conocerla y reconocerse en ella.

## CONCLUSIONES

Es evidente que estas observaciones y descripciones indican que muchas veces las expectativas de la institución se encuentran muy lejos de las expectativas de los estudiantes. Por lo tanto, es difícil pensar en proyectos generales que involucren a todos los estudiantes dado que no encontramos como mencionados previamente factores comunes que dificulten sus trayectorias; en este sentido hemos enfocado nuestros esfuerzos en implementar estrategias niveladoras previas al inicio de la carrera que aporten al aspirante los medios necesarios para favorecer su afiliación tanto institucional como académica.

El ingreso universitario irrestricto (sin examen de admisión) carece de un sistema de selección previa de los estudiantes, pero en realidad realiza un proceso de selección largo que expulsa, después de varios años, a aquellos estudiantes que no logran afiliarse y progresar en sus estudios. En este modelo, una consecuencia previsible es el incremento progresivo de la matrícula de los cursos de los primeros años. Esto trae aparejado como consecuencia nociva,



que los docentes de los primeros cursos cada vez tienen a su cargo mayor número de estudiantes y esta modificación de la relación docente/alumno favorece el anonimato del estudiante y posterga su compromiso con la institución. De esta forma, se ingresa en un círculo vicioso que se transforma en una situación crítica para la institución educativa: mayor abandono y desaprobación del curso, al año siguiente se traduce en una mayor matrícula y esto se incrementa matemáticamente cada año.

Junto a estas preocupaciones nos encontramos que, gran parte de nuestro trabajo como docentes tiene que ver con escuchar y reflexionar acerca de las experiencias y saberes que los estudiantes traen en torno a la Universidad, al conocimiento, a las formas de validez que este tiene y sus procesos de construcción. Asimismo forma parte de nuestro quehacer, tener estrategias que posibiliten un análisis de aquellas condiciones estructurales que están en el seno de las dificultades para garantizar la permanencia. Problematizar el ingreso supone también reflexionar sobre nuestra tarea intentando consolidar una propuesta educacional que se piense desde las aulas.

Se está trabajando en una adecuada difusión del plan de estudio, así como de los alcances de la profesión y su vinculación con la salud pública tratando de generar una concientización por la carrera elegida. Es necesario explicar que los planes de estudio tienen un tiempo de duración acorde a los contenidos impartidos y la extensión en el tiempo del tránsito del estudiante hace que se pierda el hilo conductor de la carrera y se produzca como consecuencia una desactualización de los contenidos aprendidos hace mucho tiempo.

Como desafío para los equipos de gestión del área académica de la Facultad debemos plantear un intenso trabajo de recabar más información de los estudiantes, analizarla y buscar alternativas para darles a los ingresantes herramientas que fortalezcan la afiliación tanto académica como institucional. Este trabajo debe ser permanente en el tiempo ya que el perfil del estudiante y sus problemáticas son diferentes año a año y de carácter individual. Para ello las instituciones deben plantearse espacios como los Departamentos o Direcciones de Ingreso que trabajen durante todo el año pensando en estrategias de intervención que actúen como nexo con el secundario para que el proceso de afiliación pueda ser una transición más larga (comenzando desde el secundario) y menos estresante para el estudiante.

## BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1973). *“Los Herederos”*. Los Estudiantes y la Cultura. Bs. As.: Ed. Nueva Colección Labor.

Bracchi, C. (2005). *“Los `recién llegados` y el intento para convertirse en herederos: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios”*. Tesis de Maestría. Facultad de Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Carlino, P. (2005). *“Escribir, leer y aprender en la universidad”*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica ISBN: 9505576536.

Coulon, A. (1995). *“Etnometodología y educación”*. Barcelona: Ed. Paidós.

Dubet, F. (2005). *“Los Estudiantes”*. Revista de Investigación Educativa 1 -Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Malbrán, M. d. C. (2004). *“La tutoría en el nivel universitario”*. Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales Vol. 1(1), págs. 5-11. ISSN 1667-8338 © LIE-FI-UBA.

Matas Terrón, A. (2012). *“Evaluación de los aprendizajes”*. Universidad de Málaga. En Beltrán, J.F., Conradi, M., Gutiérrez, J.J. y Rodríguez, M. Eds. *Nuevos estándares en la innovación docente en Historia Natural. Actas del I Congreso de innovación docente universitaria en Historia Natural*. 473 pp. Grupo de Investigación Didáctica de la Universidad de Sevilla. Sevilla.

Pierella, M. P. (2014). *“El ingreso a la universidad pública: diversificación de la experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional Universidades”*. México DF; Año: 2014.

Piove, M. L., Sánchez, H.L., Silva, L., Cambiaggi, V.L., y Zuccolilli, G.O. (2012). *“El perfil del alumno del curso de Anatomía I de la carrera de Ciencias Veterinarias. Algunas consideraciones”*. Actas del IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales. (pp. 1105-1111). Argentina: Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0875-9

## Elegir una nueva carrera: una estrategia de intervención, orientación y acompañamiento en la toma de decisiones en la FCNyM

- ❖ **DIPPOLITO ANDREA** | dippolitoa@gmail.com
- ❖ **LANDINI CECILIA** | cecilandini@gmail.com
- ❖ **SPÄTH GRISELDA** | griseldaspath@gmail.com
- ❖ **LAGO FLORENCIA** | florldago@gmail.com
- ❖ **SOLARI, MARÍA JULIA** | mjuliasolari@hotmail.com

FCNyM, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

En esta ponencia se analizan, como una de las variables posibles en el análisis de las Trayectorias estudiantiles, las causas por las cuales los estudiantes deciden inscribirse en una segunda carrera de la facultad después de haber transitado el primer año de sus estudios. Consideramos que esta es una de las tantas decisiones que toman los estudiantes a lo largo de su carrera, la cual impacta directamente en el logro de sus metas en la universidad. Estas decisiones, no sólo se relacionan con el aprendizaje formal, sino también con la historia personal de cada estudiante y el tránsito por el primer año. Entre estos se destacan su formación preuniversitaria, el contexto socioeconómico, niveles de motivación, hábitos, relación con los docentes y con sus pares, viajes de campaña, entre otros. En base a estos aspectos se diseñó una estrategia de trabajo que nos permitió, por un lado, analizar las causales de la inscripción en segunda carrera del área disciplinar, y por el otro, detectar las causas del fracaso en la culminación del primer año de las carreras.

Este trabajo se enmarca en el Programa de Trayectorias Estudiantiles Intermedias de la Secretaría Académica de la UNLP, implementado en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo desde

el año 2014. El diagnóstico inicial nos permitió generar una mirada más exhaustiva sobre cada una de las situaciones y el diseño de las líneas estratégicas que presentamos en este trabajo.

En este sentido, se presentan los resultados de las entrevistas realizada a los estudiantes de la FCNyM de la cohorte de ingreso 2017, que se inscribieron en segunda carreras para el ciclo lectivo 2018.

**PALABRAS CLAVE:** Trayectorias estudiantiles, intervención, orientación, inserción, decisiones académicas.

## INTRODUCCIÓN

Los estudiantes transitan su experiencia en la universidad de múltiples maneras, configurando lo que se ha denominado trayectorias educativas. Aunque las representaciones simbólicas del sistema educativo suponen ciertas rutas (camino prefigurados con independencia de quienes los recorren) estas muchas veces no implican un recorrido lineal, ya que emergen de la interacción de factores diversos: las condiciones de vida de los estudiantes, los determinantes institucionales y las estrategias individuales y colectivas puestas en juego, entre otros (Silva Laya 2011).

El primer año de los estudios universitarios es un período durante el cual los estudiantes experimentan numerosas transiciones. Es un lapso crucial para la integración al nuevo ámbito académico y social, por lo que dependiendo de cómo recorran y vivan las transiciones, los estudiantes definirán la continuidad y el rumbo de sus estudios (de Garay y Sánchez: Medina 2012; Rodríguez Laguna y Leiva Piña 2007)

En el marco del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles (Dirección de Estrategias de Grado SAA UNLP) orientado al conocimiento de las trayectorias estudiantiles y sus peculiaridades en las distintas unidades académicas, comenzamos a intentar reconocer y analizar aquellas cuestiones características de la FCNyM.

El trabajo inicia en 2015 analizando específicamente la cohorte de ingresantes (Dippolito et al 2016, Dippolito et al 2017). Como parámetro para la sistematización del análisis se tomó

como referencia el número de estudiantes que al cierre del ciclo lectivo no hubieran podido cumplir con el requisito formal de aprobar el examen final de la asignatura troncal para su carrera de inscripción. En este sentido contábamos como fuente de información directa el hecho de que se inscribieran para rendir este examen bajo el reglamento de condicionalidad (Título IX del Reglamento General de Planes de Estudio de la FCNyM).

Como evidencia indirecta analizamos los casos de aquellos estudiantes que en el traspaso al segundo año de su carrera optaran por inscribirse en una segunda carrera de la misma Unidad Académica.

Para el análisis de las trayectorias, en especial en el tramo intermedio es importante tener en cuenta tanto las carreras que se dictan en la facultad, como la manera en que se vinculan entre ellas según los planes de estudio, ya sea por las materias que tienen en común como por sus correlatividades. Esta característica permite que una vez finalizado el primer año los estudiantes puedan optar por inscribirse en una segunda carrera ya sea con la intención de modificar su opción o de continuar ambas.

Para ello diseñamos una entrevista, con el objetivo de indagar sobre sus características y los factores asociados a sus situaciones para consolidar, potenciar o redirigir las estrategias. La entrevista fue diseñada en primera instancia como una herramienta diagnóstica. Luego de la primera experiencia, se transformó en una estrategia de intervención que al mismo tiempo permite tanto la indagación como la orientación.

Así, en base al diagnóstico se diseñaron e implementaron acciones estratégicas diferenciales para cada situación, vinculadas con acciones académicas para optimizar el tránsito por el primer año de las carreras

En este trabajo indagamos en las trayectorias de los estudiantes de la FCNyM de la cohorte de ingreso 2017, que se inscribieron en segunda carreras para el ciclo lectivo 2018 que fueron entrevistados para diagnóstico y orientación en diciembre de 2017.

### **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

La estrategia consiste en la realización de entrevistas individuales estructuradas con preguntas abiertas y cerradas (Taylor y Bogdan, 1996). Entendemos a la entrevista, desde una

perspectiva constructivista, como una relación social, de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro (Guber: 2001). La implementación de esta técnica permite indagar sobre las características comunes y diferenciales de los estudiantes en cuestión, y los factores asociados a su situación a través del análisis de las dimensiones académicas, socioculturales y psicosociales, que se relacionan con la inadecuación entre la disposición del estudiante y las demandas institucionales.

Las preguntas de apertura del discurso refirieron a características de las trayectorias estudiantiles previas al ingreso a la FCNyM: orientación del colegio secundario y fecha de finalización, actividad estudiantil entre el secundario y el ingreso a la FCNyM. También se indagó en las condiciones del ingreso a la FCNyM en sí: el conocimiento del plan de estudios, y en las condiciones de exclusividad del estudio: beca o subsidio y trabajo.

Respecto a la inscripción en segunda carrera, se registró la carrera de origen y destino, y preguntó por los motivos e influencias, y por las expectativas (buscando identificar si se trataba de cambiar de carrera o hacer las dos) (Dippolito et al. 2016).

Analizamos las trayectorias de los estudiantes de las carreras de la FCNyM, se habían inscripto en una segunda carrera de la misma facultad antes de cumplir los requisitos académicos para cursar su segundo año en la facultad

Buscábamos distinguir las situaciones en que los estudiantes habían tomado autónomamente decisiones sobre sus carreras que no los perjudicaran, de aquellas en que frente a una dificultad en el cumplimiento habían tomado una opción administrativa que no favorecía la continuidad de los estudios o la trayectoria planificada.

Por su parte, para quienes no rindieron la materia troncal, la dificultad en culminar el primer año de la carrera, impide el comienzo del segundo, relentizando la trayectoria. En este caso identificamos distintas condiciones de vida y/o estrategias, que los estudiantes adujeron como motivo: dificultades para organizarse, falta de tiempo y/o dificultades para enfrentar la situación de examen final.

Al analizar las entrevistas pudimos no solo distinguir los estudiantes que pusieron en juego las estrategias para manejar su situación académica, y los que no; sino poner en valor la entrevista como instrumento de orientación. Las entrevistas, así, además de constituir un instrumento de construcción de datos (utilizados para el diagnóstico), emergieron como un

dispositivo de orientación para los estudiantes, donde se les recordaban entre otras cosas las condiciones de regularidad en las carreras y las acciones relevantes para la permanencia y continuidad en la facultad.

A partir de ello comenzamos a estandarizar la realización de las entrevistas, tanto en su aspecto formal como temporal. En lo formal para que incluyeran los componentes de orientación acorde a cada situación, y en lo temporal, para realizarlas en el momento oportuno, que permitiera a los estudiantes a partir de la información brindada realizar la acción pertinente. Así las entrevistas se realizan en el momento de solicitud de inscripción en segunda carrera permitiendo de ser necesario rendir los exámenes finales correspondientes antes del cierre del ciclo lectivo

Buscamos conocer las trayectorias después de que los estudiantes participaron de las entrevistas, para consolidar, potenciar o redirigir las estrategias que diseñamos para fomentar la autonomía en la toma de decisiones.

Se entrevistó a 15 estudiantes ingresantes de la cohorte 2017, y que se inscribieron en una segunda carrera de la Facultad para 2018.

No hubo registro de estudiantes de la Lic. En Antropología o Lic. en Geoquímica que se inscribieran en segunda carrera.

**Analizamos los distintos aspectos contenidos en las entrevistas, agrupando a los estudiantes según su carrera de origen:**

De los cinco estudiantes de geología, 2 se inscribieron en antropología, uno en geoquímica, otro en botánica y otro más en ecología. Todos manifiestan gusto para anotarse en la segunda carrera, por lo que sería una decisión vocacional.

Tres finalizaron sus estudios secundarios en 2016. Los cinco manifiestan su deseo de hacer ambas carreras, priorizando una o la otra. Uno de los casos representa además una decisión estratégica para poder continuar cursando, ya que a la cuestión de tener aprobada la asignatura troncal se le suman las correlatividades pertinentes para avanzar en el segundo año. El caso de el estudiante que opta por cursar Geología y Geoquímica como segunda carrera, atendiendo a los requisitos generales de plan de estudio vigente, la decisión no vincula con

problemas de cumplimiento de los mismos y cabe aclarar que ambas carreras tienen recorrido idéntico hasta cumplido tercer año.

Dos estudiantes de zoología que manifiestan querer inscribirse en geología y otro en ecología. Ambos tienen todas las cursadas de primer año aprobadas durante el ciclo lectivo 2017.

Dos estudiantes de botánica, se inscribieron uno en antropología y otro en geología. El segundo caso es vocacional, quiere hacer solo geología, manifestando que descubre el gusto por las rocas durante primer año. En el caso de la inscripción a geología es claramente vocacional en el caso de la opción por Antropología se plantea la dificultad por abordar asignaturas del área de exactas así como cuestiones vinculadas al campo de acción de la Antropología.

Tres estudiantes de paleontología que se inscribieron: uno en antropología y dos en zoología.

Los tres casos manifiestan ser vocacionales y no presentan dificultades en el cumplimiento académico del primer año.

Otro de los estudiantes, está ya graduado en educación física después de haber incursionado en otras dos carreras de la UNLP.

Finalmente tres estudiantes de ecología, que se inscribieron en geología, botánica y antropología. Tienen todas las cursadas de primero aprobadas, y manifiestan anotarse en segunda carrera por gusto. Quien se inscribe en antropología egresa de la escuela secundaria en 2016 y quiere conocer el área de Antropología y hacer ambas carreras.

## **CONCLUSIONES**

La intervención aquí descrita se aplica desde el año 2015. Inicialmente la entrevista presentó carácter diagnóstico. Luego de la primera experiencia y atendiendo a los resultados obtenidos se definieron dos líneas de acción: Utilizar la entrevista con objetivos diagnósticos y orientadores y acompañar con decisiones académicas dirigidas a los estudiantes de primer año de todas las carreras.

Es así que el primer dato a destacar es la modificación numérica observable entre los 64 estudiantes de ingreso 2015 (Dippolito et al ,2016) entrevistados originalmente (que representaban el 10% de la matrícula inscripta) a los 15 estudiantes ingresantes 2017 entrevistados en el mes de diciembre de 2017.



**En este punto las decisiones estratégicas de intervención incluyeron:**

- a. Reordenamiento de las bandas horarias en primer año en función de optimizar el funcionamiento de la planta docente, la disponibilidad de horarios y la relación docente/alumnos, esta estrategia fue trabajada de manera conjunta entre las cátedras de primer año coordinadas por la Secretaría de Asuntos Académica y la Dirección de Asuntos Estudiantiles y resultó en el aumento del número de horarios disponibles para los estudiantes en estas asignaturas y en una optimización de la relación docente/alumno.
- b. Se estableció en acuerdo con las asignaturas de primer año un cronograma de fechas de primeros parciales de cada asignatura, de manera que fueran sucesivos y no coincidentes en la misma semana.
- c. Se profundizó la articulación con las asignaturas de primer año que tomaron como recurso común la plataforma virtual Aulas Web UNLP, ya trabajada en el Curso Introductorio desde el año 2014, como una manera de sostener la vinculación y la continuidad con los ingresantes.
- d. Se implementó un taller de tutorías optativo sobre el final de las cursadas del primer año a los efectos de consolidar las diferentes maneras de dar cumplimiento a los requerimientos académicos vigentes.
- e. Se implementó una entrevista (diagnóstica y orientadora) para aquellos estudiantes que piden condicionalidad para la materia troncal que los habilita a cursar materias de segundo año.
- f. En aquellos casos que los estudiantes lo requirieron se pautó una entrevista con un orientador académico de la carrera en que el estudiante se inscribió.

Es así que para los ingresantes 2017, aplicando la entrevista, podemos establecer que la motivación principal para anotarse en la segunda carrera fue el gusto descubierto de distintas formas a lo largo de la cursada del primer año, más que una estrategia de permanencia en la facultad.

Visualizamos además, que la acción académica de anotarse en una segunda carrera fue acompañada en la gran mayoría de los casos por la acción de rendir el examen final de la materia troncal, el cual fue aprobado en todos los casos. Este hecho es de gran importancia

dado que evita la relentización de la trayectoria estudiantil, al menos durante los primeros años de las carreras.

En los casos en los que los estudiantes no habían rendido el examen final identificamos distintas condiciones de vida y/o estrategias, que los mismos adujeron como motivo: dificultades para organizarse, falta de tiempo y/o dificultades para enfrentar la situación de examen final.

Se observa además que en la mayoría de los entrevistados que en 2016 finalizaron sus estudios secundarios la orientación y elección de carrera es un proceso de gran complejidad que deberemos revisar ya que supera la complejidad esperada por los equipos de ingreso y tutorías.

Pudimos establecer que la motivación principal para anotarse en una nueva carrera de la misma Facultad (que inicialmente incluía cuestiones académicas) se transformó en vocacional atendiendo al efecto orientador de la entrevista y su aplicación temporal así como a la acción tutorial y demás acciones académicas mencionadas.

En aquellos casos en que los estudiantes ingresan a la Facultad en secuencia directa con la finalización de sus estudios secundarios, se observa que el proceso de orientación y elección de carrera les ocupa los dos primeros años, ya que se observa que no han presentado dificultades académicas en el cumplimiento de sus obligaciones.

Este último aspecto nos parece de suma importancia atendiendo a la necesidad de dar mayor difusión y fortalecer acciones de orientación y difusión de las carreras, sus requerimientos académicos, áreas de incumbencia y alcance de los títulos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Garay Sánchez, A. y Sánchez Medina, R. L. (2012). "La modificación de la política de admisión en la UAM y los cambios en las trayectorias escolares al primer año de estudios en la Unidad Azcapotzalco", Perfiles Educativos 78 vol. XXXIV, nro. 135, IISUE-UNAM.*

*Dippolito, A., Landini, M. C. y Posadas, P. (2017). "Transitar la universidad: implementación de una propuesta de evaluación continua, diagnóstico y acompañamiento". Inclusión, trayectorias estudiantiles y políticas académicas en la universidad. M. Ros, L. Benito, L. Germain, S. Justianovich (Comp). EDULP. ISBN 978-950-34-1549-8.*

Dippolito, A., Landini, M. C., Lago, F., Späth, G., y Solari, M. J. (2016). "Trayectorias estudiantiles intermedias: una aproximación diagnóstica sobre aspectos inherentes a la FCNyM". IV Encuentro Nacional de Servicios de Orientación Universitaria. "Hacia una mirada interdisciplinaria". Universidad Nacional de La Plata. <http://blogs.unlp.edu.ar/blogs/>

Guber, R. (2001). "La entrevista etnográfica o el arte de la "no directividad"". *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Grupo Editorial Norma, pp 75-100.

Rodríguez Lagunas, J., Leyva Piña, M. A. (2007). "La deserción escolar universitaria. La experiencia de la UAM. Entre el déficit de la oferta educativa superior y las dificultades de la retención escolar".

*El Cotidiano* vol. 22, nro. 142: 98-111, Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, México.

Silva Laya, M. (2011). "El primer año universitario". *Un tramo crítico para el éxito académico. Perfiles*

*Educativos* vol. XXXIII, nro 102, | IISUE-UNAM.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). "Introducción a los métodos cualitativos de investigación". *La búsqueda de significados*. Barcelona: Ed. Paidós.

## Estudio de las preferencias profesionales de estudiantes de Ciencias Veterinarias que cursan Producción Porcina y Producción Ovina y Caprina.

❖ PASTORELLI, VANESSA R. | [vpastorelli@fcv.unlp.edu.ar](mailto:vpastorelli@fcv.unlp.edu.ar)

❖ SOTO, ANDRÉS T.

❖ REYES, RICARDO

❖ MACARIO, TOMÁS

❖ WILLIAMS, SARA | [swilliams@fcv.unlp.edu.ar](mailto:swilliams@fcv.unlp.edu.ar)

Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

### RESUMEN

El presente trabajo se realizó con docentes pertenecientes a dos cátedras, Producción Porcina (PP) y Producción Ovina y Caprina (POyC). Ambas cátedras dictan sus cursos obligatorios homónimos correspondientes al Ciclo Superior de la carrera, núcleo Producción Animal, ubicados en el segundo cuatrimestre de 4 ° año correspondiente al plan de estudios 406/14. En épocas donde el mundo y nuestro país se direccionan a fortalecer las economías regionales, surge la necesidad de conocer más profundamente hacia quienes dirigimos nuestras asignaturas. El conocimiento de la procedencia y las expectativas de foco profesional de los estudiantes es un insumo de gran interés docente. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo fue establecer si existe relación entre la procedencia del estudiante y su preferencia como expectativa profesional. Como resultados se obtuvo que la mayoría de los estudiantes de Ciencias Veterinarias de 4° año (año 2017) proviene de la provincia de Buenos Aires, distribuyéndose equitativamente entre los que proceden de la Región Metropolitana de Buenos Aires y los de procedencia del resto de partidos de la provincia. En relación las expectativas de foco profesional futuro, demuestran que mayoritariamente las preferencias

están orientadas hacia los grandes animales, que si se los asocia con los de producción animal, son las áreas de mayor preferencia, seguidos muy de cerca por los que eligen los pequeños animales. Esta información es de sumo interés, ya que demuestra el perfil del estudiante de 4° año, en relación a su procedencia y preferencias. Tal vez, futuras investigaciones podrán relacionar el desempeño según estos parámetros, así como establecer estrategias de enseñanza como consecuencia de los hallazgos.

**PALABRAS CLAVE:** Veterinaria, procedencia, preferencias profesionales.

## INTRODUCCIÓN

En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata (FCV-UNLP), cuando nuestros estudiantes comienzan a transitar el Ciclo Superior de la carrera, una de los primeros cursos que inician el núcleo de Producción Animal es Zootecnia General en tercer año, donde se marcan las generalidades de la producción animal. Es en este momento cuando descubren esta nueva orientación de la carrera con un enfoque diferente al que estaban acostumbrados más orientado hacia la medicina y la clínica.

En el cuarto año de la carrera de Ciencias Veterinarias correspondiente al plan de estudios 406/14, se comienzan a dictar los cursos referidos a la producción animal, separando las asignaturas por especies productivas.

El presente trabajo se realizó con docentes pertenecientes a dos cátedras, Producción Porcina (PP) y Producción Ovina y Caprina (POyC). Ambas cátedras dictan sus cursos obligatorios homónimos correspondientes al Ciclo Superior de la carrera, núcleo Producción Animal, poseen una carga de 49 horas, distribuidas en 16 semanas; siendo su carga semanal de 3 horas, ubicados en el segundo cuatrimestre de 4° año.

Los dos cursos en líneas generales constan de clases teóricas y prácticas. Los contenidos están distribuidos en APO (Actividad Presencial Obligatoria) (14 para PP y 17 para POyC). Las estrategias didácticas constan de clases expositivas, resolución de problemas, trabajo de

campo y prácticas de intervención profesional realizadas con los animales en predios de la facultad u otros establecimientos productivos públicos o privados.

El objetivo general para ambos cursos es que el alumno adquiera los conocimientos y obtenga las habilidades necesarias para el manejo de la producción de las especies referidas tanto a nivel nacional como en el resto del mundo teniendo siempre presente el bienestar animal y el respeto por el medio ambiente.

Ambas cátedras, a posteriori que los estudiantes se inscriben para cursar por el Sistema SIU-Guaraní, los citan para realizar una inscripción en cátedra, donde los docentes confeccionan una ficha individual que contiene los datos necesarios para el desarrollo del cuatrimestre, a saber; fotografía 4x4, nombre, apellido, DNI, e-mail, listado de APO para asentar asistencias, evaluaciones, actividades extra programáticas, ausencias y sus justificaciones y observaciones para otros datos que se deseen consignar. Esta ficha es una herramienta de alto valor, no solo para resolver cuestiones administrativas sino también como una guía de la trayectoria de cada estudiante y por lo tanto una fuente de información de gran utilidad a la hora de analizar distintos aspectos de nuestra tarea docente como se apreciará en el presente trabajo.

Desde hace años, los docentes de ambas cátedras trabajan de forma colaborativa en lo que respecta a la investigación en docencia, abordando las diferentes problemáticas que se percibían. Es así que se trabajó sobre los instrumentos de evaluación de los cursos, sobre los conocimientos previos en relación al rendimiento académico. Y una variable común que observamos, pero no medida hasta el momento, que hace a la afinidad hacia nuestras materias es la procedencia del estudiante. La producción animal puede resultar más cercana y más fácil de comprender a aquellos estudiantes que provienen de regiones donde el ámbito rural tiene una presencia más importante en contraposición a los estudiantes de áreas netamente urbanas. También, en los grandes centros urbanos la oferta de la escolaridad media en educación agropecuaria se diluye, en tanto en las localidades del interior constituyen una opción educativa altamente valorada. Por otro lado, la visión referencial del rol del médico veterinario es completamente diferente. En el imaginario urbano, el estereotipo de médico veterinario es el profesional dedicado a los pequeños animales (gatos y perros). En el interior, visibilizan el rol del veterinario de forma más completa en cuanto a sus incumbencias profesionales.

La medicina veterinaria, como parte de las ciencias agropecuarias, tiene sus particularidades. Se han investigado por ejemplo, las relaciones entre el desempeño académico de los estudiantes de la FCV-UNLP en dos materias básicas de primer año según procedencia y modalidad de educación media (Zuccolilli. 2013), pero en el caso de relacionar la procedencia y afinidad por foco profesional en medicina veterinaria no ha sido documentada.

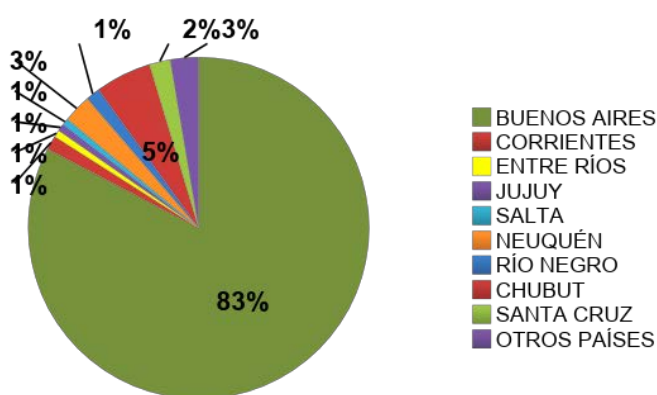
En épocas donde el mundo y nuestro país se direccionan a fortalecer las economías regionales, surge la necesidad de conocer más profundamente hacia quienes dirigimos nuestras asignaturas.

El conocimiento de la procedencia y las expectativas de foco profesional de los estudiantes es un insumo de importancia para analizar a posteriori otras relaciones que hacen a nuestro interés docente. Durante la última inscripción, en cátedra de una de las materias (segundo cuatrimestre de 2017), nos interesó indagar sobre este aspecto. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo fue establecer si existe relación entre la procedencia del estudiante y su área de foco profesional de preferencia como expectativa profesional.

### **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

Para el presente trabajo se utilizó como fuente de datos las fichas individuales de los estudiantes. Para cumplir con el objetivo, se agregaron dos preguntas: una relacionada con la procedencia de los estudiantes y la otra sobre el área de trabajo o especie animal que les apasione y los motive, a qué les gustaría dedicarse profesionalmente, ya que los estudiantes están en una etapa de la carrera en que tienen una idea más o menos formada de la orientación que adoptarán como profesionales. Es importante destacar que la inscripción fue personal, en un ámbito tranquilo y relajado, donde ingresan dos estudiantes que son atendidos individualmente por un docente cada uno. Al finalizar la confección de la ficha se les realizó las preguntas sobre procedencia y área de foco profesional de preferencia, dejando en claro que su respuesta no era obligatoria, justificando su utilidad para alejar temores o suspicacias y obtener una respuesta sincera en lo posible. Este momento de diálogo distendido podría considerarse como una breve entrevista entre estudiante y docente.

Posteriormente, se seleccionaron las fichas de los estudiantes que cursaron ambas materias (PP y POyC n=150). Los datos obtenidos se volcaron a una planilla de datos para realizar el análisis de los mismos mediante estadística descriptiva (porcentuales y análisis de frecuencia). Los resultados obtenidos fueron que los estudiantes que se encontraban cursando las cursos PP y POyC provenían mayoritariamente de la provincia de Buenos Aires (83%) y seguidos por la región patagónica (10%). En el caso de los estudiantes extranjeros (n=4) provienen de Chile, Costa Rica y Ecuador (n=2). En el Gráfico 1 se observa la distribución por provincia y otros países.



**Gráfico 1: Distribución por procedencia de los estudiantes que cursaron. Producción Porcina y Producción Ovina y Caprina, Plan 406/14, año 2017.**

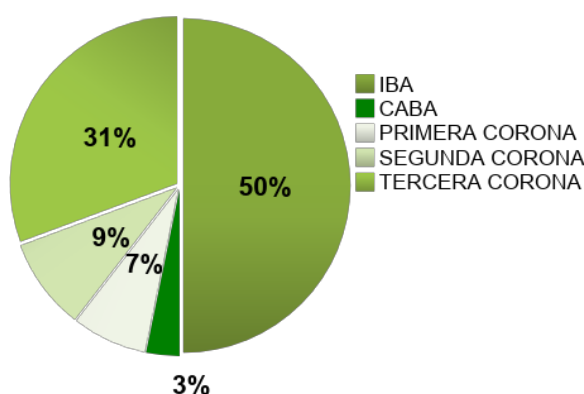
Dado que la mayoría de la población procede de la provincia de Buenos Aires se realizó un desglose de estudiantes que provienen de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) y de del resto de partidos de la provincia de Buenos Aires (IBA). La denominación Región Metropolitana designa un área geográfica aún mayor, conformada por la Ciudad de Buenos Aires, el Gran Buenos Aires y un conjunto de partidos contiguos cuyo número varía según los criterios adoptados para su delimitación. Dicha región llega a comprender un total de cuarenta municipios, si se incluye en la misma al denominado Gran La Plata (conformado por La Plata, ciudad capital de la provincia de Buenos Aires, Berisso y Ensenada). La región ha sido subdividida por estudiosos y planificadores en cordones o coronas. Los mismos consideran, además de criterios de carácter socio-económico, la mayor o menor cercanía con respecto a la



Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), dibujando periferias concéntricas en torno a la misma. Gran parte de la bibliografía considera los 24 partidos del Gran Buenos Aires como distribuidos en los dos primeros cordones o coronas, mientras que el resto de los partidos de la Región conformarían una tercera corona. (Maceira, 2012)

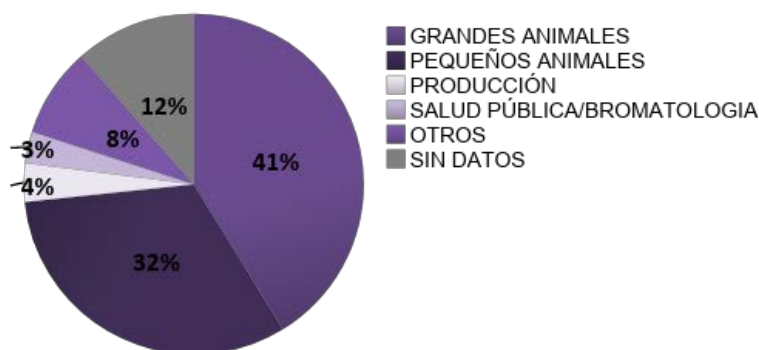
Por lo tanto para este trabajo, se diferenció a los estudiantes que provenían de CABA y de las tres coronas de la RMBA, motivado por el grado de integración del medio rural, siendo extensa en los partidos de IBA y la tercer corona del RMBA, pero no estrictamente así en CABA y las dos primeras coronas del RMBA que son ámbitos netamente urbanos.

Los estudiantes de IBA (n= 62) proceden de 44 localidades diferentes. La distribución de los estudiantes de la RMBA (n=62) corresponde a 4 estudiantes que viven en CABA y los que provienen del resto de la RMBA (n=58), 9 tienen origen en la primera corona, 11 en la segunda y 38 en la tercera corona del AMBA. Los estudiantes de la primera corona declararon provenir de Avellaneda, Banfield, Don Bosco, Quilmes y Sarandí. Los de la segunda corona de Almirante Brown, Berazategui, Burzaco, Claypole, Hudson y Monte Grande. Por último, los estudiantes de la tercera corona proceden de las localidades de Coronel Brandsen, Berisso, City Bell, Ensenada, General Rodríguez, La Plata y Villa Elisa. En el Gráfico 2 se puede observar la distribución de los estudiantes pertenecientes a la provincia de Buenos Aires.



**Gráfico 2:** Distribución de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires que cursaron Producción Porcina y Producción Ovina y Caprina, Plan 406/14, año. 2017. Referencias: IBA: Localidades del Interior de la provincia de Buenos Aires; CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Con respecto a las áreas de foco profesional que se evidenciaron con mucha seguridad por parte de los estudiantes fue la dedicación a pequeños animales (PA) o grandes animales (GA), después algunos nombraron la producción animal (PROD) o la salud pública y/o bromatología (SP/B). En este estudio se categorizó en calidad de “otros” (OTROS) a aquellas áreas de afinidad muy específicas como diversas nombradas por los alumnos, a saber: animales silvestres o exóticos, anestesia y medio interno, economía familiar, genética, investigación, microbiología, y reproducción. También se consignaron aquellos estudiantes que no aportaron datos (SD). En el Gráfico 4 se pueden distinguir las preferencias globales de áreas de foco profesional.

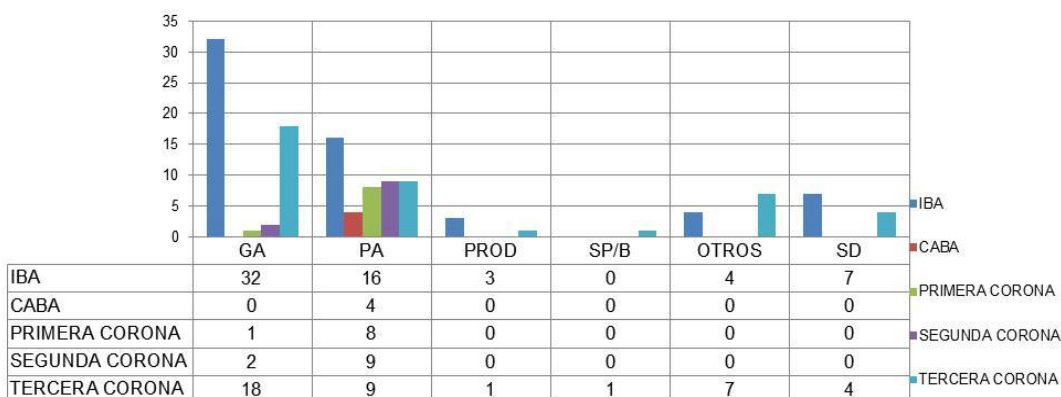


**Gráfico 3: Distribución por foco de preferencia profesional de los estudiantes que cursaron Producción Porcina y Producción Ovina y Caprina, Plan 406/14. Año 2017**

En el Gráfico 4 se indican las áreas de foco profesional preferidas por los estudiantes relevados discriminados por provincias y otros países. En el Gráfico 5 se observa el detalle de las preferencias de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires.



**Gráfico 4: Distribución de los estudiantes por provincias y otros países por foco de preferencia profesional.** Referencias: GA: grandes animales; PA: Pequeños animales; PROD: producción animal; SP/B: salud pública y/o bromatología; OTROS; otras áreas de afinidad; SD: sin datos.



**Gráfico 5: Distribución de los estudiantes de la provincia de Buenos Aires Por foco de preferencia profesional.** Referencias: GA: grandes animales; PA: Pequeños animales; PROD: producción animal; SP/B: salud pública y/o bromatología; OTROS; otras áreas de afinidad; SD: sin datos.

## CONCLUSIONES

Como conclusión de los hallazgos obtenidos puede apreciarse claramente que los estudiantes de Ciencias Veterinaria de 4º año (año 2017) proceden mayoritariamente de la provincia de

Buenos Aires, distribuyéndose equitativamente entre la RMBA y del resto de partidos de la provincia (IBA). En relación a la expectativa de foco profesional, demuestran que mayoritariamente las preferencias están orientadas hacia los grandes animales (bovinos, equinos, porcinos, ovinos y caprinos) que si se los asocia con la producción animal, son las áreas de mayor preferencia. La mitad de los estudiantes del IBA y de la tercera corona de la RMBA, son los que demuestran la mayor afinidad por los grandes animales y la producción animal. Seguidos muy de cerca, están los estudiantes que eligen los pequeños animales, que son la totalidad de los estudiantes de CABA, casi la mayoría de los estudiantes de la primera y segunda corona de la RMBA y casi la cuarta parte de los estudiantes del IBA. El interés de los estudiantes que provienen de otras provincias también se orienta hacia los grandes animales. Esta información es de sumo interés, ya que demuestra el perfil del estudiante de 4° año, en relación a su procedencia y preferencias. Tal vez, futuras investigaciones podrán relacionar el desempeño académico según estos parámetros, así como establecer estrategias de enseñanza como consecuencia de los hallazgos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Maceira, V. (2012). "Notas para una caracterización del Área Metropolitana de Buenos Aires". Polvorines, Buenos Aires. Instituto del Conurbano, Universidad Nacional de General Sarmiento. [Http://www.ungs.edu.ar/ms\\_ico/wp-content/uploads/2012/02/Informe-sobre-Región-Metropolitana-de-Buenos-Aires-ICO-UNGS.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_ico/wp-content/uploads/2012/02/Informe-sobre-Región-Metropolitana-de-Buenos-Aires-ICO-UNGS.pdf)*
- Zuccolilli, G. (2013). "El perfil y desempeño académico de los estudiantes en los cursos de las Ciencias Morfológicas veterinarias". Tesis de Especialización en Docencia Universitaria UNLP. <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>*

## Pasar del dicho al hecho. Desafíos en la Educación Superior

❖ **OBREGÓN, VICTORIA** | victoriaobregon@yahoo.com.ar

❖ **SEPÚLVEDA, PATRICIA** | psepulvedauvq@gmail.com

**Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.**

### RESUMEN

Uno de los problemas que interpelan a las universidades, y afectan por igual a propuestas de estudios presenciales y a distancia, tiene que ver con que la masificación en el acceso a estos estudios ha ido acompañada de altas tasas de fracaso académico y abandono (Ezcurra 2011, Chiroleu, 2012). Dicho proceso, ha identificado al primer año de ingreso a la universidad como período clave para el abandono o la retención de los estudiantes en el sistema, pues es donde se observan los niveles más altos de desgranamiento (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016, Sepúlveda 2016). Asumimos que se trata de un momento clave para encarar acciones concretas en instituciones como la UNQ, surgidas en el conurbano bonaerense con un mandato democratizador y una importante demanda de parte de los “nuevos estudiantes” o “estudiantes no tradicionales” (Ezcurra, 2011, Figuera Gazo 2015), y donde se observa una feminilización de la matrícula en algunas carreras (Yanoulas 1996).

Destacamos dos aspectos contextuales: el deterioro de la dimensión económica, pues desde 2015 se ha observado una caída en el poder adquisitivo de los asalariados, que conforman una parte importante de la matrícula de la UNQ, y parece incidir en los motivos de abandono (Cifra n°23) y los cambios que dieron origen al Ciclo Introductorio de la UNQ en reemplazo del Curso de Ingreso que debían atravesar los estudiantes para acceder a la UNQ a partir de 2016 inicial.

El presente trabajo revela algunos ejes de la investigación en curso -centrada en el primer año de estudios en la UNQ/UVQ en el período 2015-2017 en todas las unidades académicas de la Universidad y en ambas modalidades-. Considera, además, las características del perfil de los/as ingresantes y las dinámicas institucionales, las estrategias pedagógicas arbitradas para

promover su incorporación y retención, poniendo ambos en diálogo con los resultados de una etapa previa de investigación que tuvo en cuenta el punto de vista de los actores y su percepción respecto de los efectos de dichas acciones. Resaltamos el lugar central de la perspectiva de género en el proceso de investigación, no sólo por el incremento sostenido de la presencia femenina en la matrícula universitaria, sino también por su dimensión y alcance en el interior de las distintas carreras -tanto presenciales como a distancia-. También por constituir el género un aspecto que ilumina el análisis que aquí se pretende.

Por último, se han considerado los antecedentes que representan estudios similares realizados en otras universidades, por ejemplo Ezcurra (2011), García de Fanelli (2014), De Donini y Gorostiaga (2016), Feldferber y Gluz (2011) Gluz y Grandoli (2009) Pierella (2014) Chiroleu (2016) Unzué (2016), Suasnabar y Rovelli (2016). Y, como se mencionó, los resultados de primera etapa de investigación en la que mediante enfoque cuali-cuantitativo se indagó respecto de las trayectorias académicas de estudiantes, graduados y ex estudiantes UVQ y las construcciones subjetivas que las sustentaron.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Superior, Inclusión, Deserción, Trayectorias, Género.

## **INTRODUCCIÓN**

La investigación, de la que se desprende este trabajo, se inscribe en el campo de los estudios que abordan la enseñanza universitaria desde una perspectiva fundada en la inclusión y la democratización de estos estudios. La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) ha sido creada, como otras Universidades del Conurbano bonaerense, con un objetivo democratizador, permitiendo la emergencia de un particular grupo de ingresantes universitarios con un perfil que tradicionalmente no accedía a las universidades de la región metropolitana (Cambours Donini y Gorostiaga 2016). Sin embargo a pesar de la inspiración democratizadora que llevó a una gran expansión del sistema de Educación Superior (ES) algunos especialistas hablan de una inclusión excluyente. Lo que se ha atribuido a que el acceso masivo de los sectores menos favorecidos sería un logro más aparente que real, porque el abandono que afecta más a esas

frangas socio-económicas (Ezcurra 2011) Así Adriana Chiroleu (2012) ha llegado a afirmar “*La universidad continuó siendo un espacio de predominio de los estratos medios (y altos) y de visita de los más bajos*”.

En lo que refiere a la UNQ la relevancia de su propuesta se funda en que además recupera las preocupaciones y propuestas Institucionales orientadas a la retención. Asimismo en los documentos de gestión institucional a nivel general y de los respectivos departamentos se hacen explícitas referencias a las preocupaciones sobre la Inclusión educativa e institucional para estudiantes y su intención de afianzar las trayectorias educativas, mejorar el desempeño académico de los estudiantes en las carreras de grado, en la modalidad presencial y virtual, con especial énfasis en los estudiantes que se incorporan a los departamentos a partir de la implementación del ciclo introductorio.

## **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Nuevos estudiantes, acceso masivo, ingreso, inclusión/deserción:**

Como se ha mencionado, si bien leemos como positiva la masificación en el acceso a la ES, aún no podemos hablar de una verdadera democratización del conocimiento. Una de las razones se asocia con la identificación del primer año de ingreso a la universidad, como un período clave en el abandono o en la retención de los estudiantes de los sectores menos favorecidos.

También se ha señalado que esta problemática no radica centralmente en la expansión del sistema, sino en la diversidad de las cohortes de entrada. Tal diversidad se traduce en variedad de expectativas, historias previas, niveles socioculturales y al mismo tiempo presenta el desafío de identificar diferentes perfiles estudiantiles, con grandes variaciones en la longitud y velocidad de sus trayectorias académicas (Rodríguez Espinar, 2014).

Encontramos que las Universidades han avanzado en el desarrollo de estrategias de retención, como cursos de apoyo, tutorías y becas. Si bien estas acciones pueden contribuir a la inclusión, es necesario considerar a las instituciones universitarias, su organización, su propuesta, sus docentes y la cultura institucional como condicionantes clave para el desempeño, permanencia y abandono de los estudiantes, y trabajar al respecto. Es de gran importancia la

enseñanza implementada y las habilidades y rendimientos aguardados por los/as docentes, así como las intervenciones que las instituciones ponen en juego con vistas a acompañar las trayectorias estudiantiles.

Entendemos que la experiencia del primer año debe ser un asunto de todos/as los actores, ningún esfuerzo respecto de la retención y sobre los/as alumnos/as puede lograr efectos relevantes, ni a largo plazo, si no se cuenta con el compromiso de los/as docentes, hay una relación muy fuerte entre sus habilidades y prácticas de enseñanza respecto de las trayectorias estudiantiles. Si bien es condicionante clave en cualquier tipo de alumnos/as, lo es en mayor medida respecto de la población con estatus en desventaja. Ezcurra (2011).

La bibliografía especializada indica que los/as estudiantes de estatus desfavorecido tienen más probabilidades de sufrir dificultades académicas y estar ansiosos por la posibilidad de fracaso. También se los denomina en la bibliografía especializada “*nuevos estudiantes o estudiantes no convencionales*” (Ezcurra 2011, Figuera Gazo et al. 2015) Ahora bien, estas dificultades son un factor importante aunque no exclusivo de la deserción se trata de un proceso en el que influye una gama de condicionantes estructurales adversos y confluyentes. El fenómeno del abandono estudiantil amerita una mirada multidimensional ya que se asocia tanto a factores endógenos (condiciones y estrategias institucionales) como exógenos (biografía escolar, saberes previos, contexto familiar y socioeconómico) donde las condiciones económicas son un factor importante a considerar. En el desarrollo actual de la investigación, entendemos necesario contextualizar los análisis, hacer lugar a la compleja interacción de los factores personales y situar los estudios en los colectivos y contextos académicos específicos.

### **Perspectiva de género**

Siguiendo a Cristina Palomar Vereá (2005), el hablar de género en relación con la Educación Superior puede tener los siguientes significados:

- a-** Demográfico o sea haciendo referencia a la distribución y presencia de los sexos;
- b-** la producción de carreras académicas en relación con estudios de género,



- c- institucional con la incorporación de la perspectiva respecto de las jerarquías inequitativas
- y d- epistemológico respecto del cuestionamiento académico de fondo referido a la transmisión de valores patriarcales y androcéntricos.

En el marco de la primera etapa de la investigación dimos cuenta del aspecto demográfico, la presencia de ambos sexos en la matrícula como en la distribución por carreras, lo que coincidió con la bibliografía especializada nacional e internacional al respecto (García de Fanelli 2014, Pinkazs y Tiramonti 2006, Faur 2008, Bonder y Rosenfeld 2005, Graña 2008, Ovando Crespo 2007). Es decir, se identificó mayoría de mujeres, con diferencias en la distribución en el interior de las carreras, también se observaron en ellas mejores performances y mejores índices de permanencia (ver Sepúlveda 2016 y 2017).

La incorporación en el análisis los conceptos de: feminización y feminilización (Yanoulas 1996 citado por Pinkazs y Tiramonti 2006) permitió identificar que la feminización en las carreras de la Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) es alta y sigue en aumento. Carreras como Educación, Terapia Ocupacional y Contador Público presentan los mayores porcentajes femeninos. Lo que consideramos no debe llevar a pensar en el fin de las desigualdades de género. Creemos que la feminización de la matrícula universitaria debe ser entendida en el nivel de la política (Scott Wallach, 2008) y contextualizada históricamente. Si bien debemos considerar que las mujeres que optaron, y optan, por acceder a la universidad o retomar sus estudios están mostrando mayores márgenes de autonomía -en todos los niveles de su existencia- también dan cuenta de cambios ocurridos en las autopercepciones de sus derechos y en sus expectativas de ascenso social; no podemos soslayar que las diferencias en los accesos, los estudios seleccionados y los espacios ocupados luego, muestran que la presencia masiva de mujeres no implica el fin de las desigualdades de género y da cuenta de una estructura patriarcal que se mantiene fuerte, aunque pensamos, no indemne.

En el caso particular de la UVQ las encuestas y entrevistas realizadas permitieron identificar estereotipos de género tradicionales operando en las/os estudiantes tanto al momento de elegir la carrera como al momento de organizar los tiempos destinados al estudio. Consideramos que las desigualdades se encuentran más allá de las fronteras de la Universidad, en el proceso de construcción identitaria genérica que se produce en el flujo ininterrumpido de

los aprendizajes y que se inicia muy precozmente en el seno familiar, se continúa luego en la escuela y en el resto de la vida social. Sin embargo, también se identificaron márgenes de autonomía en las decisiones y auto valoraciones actuantes respecto de sus capacidades apoyadas en sus trayectorias como graduadas y estudiantes Universitarias avanzadas.

### **Estrategias Institucionales y pedagógicas de acceso, permanencia y graduación**

Volviendo sobre la importancia del primer año de trayectoria universitaria en la permanencia o abandono de los estudios superiores, en tanto experiencias que suelen ser difíciles per se, difieren según el perfil de los/as alumnos/as. Se trata de un proceso de ajuste social, más complicado para los/as estudiantes de estatus menos favorecido, por el mayor desconocimiento respecto a lo que el nuevo ambiente les puede ofrecer y posible impacto en sus vidas. Algunos expertos hablan de un aprendizaje del oficio de estudiante que va más allá de las competencias académicas necesarias (Coulon, 1997, Fenstermacher 1989) Se trata de un proceso complejo que permite al novato interpretar las reglas y construirse un conjunto de referentes en el mundo universitario, Implica, además de constancia y el trabajo individual, un esfuerzo de socialización y adhesión a una identidad colectiva estudiantil (Cambours de Donini y Arias, 2016)

En este proceso la influencia institucional es central ya que la implicación de el/la estudiante tiene dos componentes, por un lado el/la alumno/a y por el otro la institución sobre todo a través de la enseñanza. Comunicación intensa entre profesores/as y alumnos/as, entornos institucionales en los que las expectativas en materia de desempeño son claramente informadas y ubicadas a niveles razonables, contribuyen positivamente. Varios autores identifican una brecha entre el/la alumno/a real y el/la esperado/a como factor negativo en la inclusión. Ana María Ezcurra (2011) refiere al sistema institucional de expectativas, en buena medida tácito y en especial a conocimientos y habilidades que se dan por supuestos y que estructuran las demandas académicas dominantes. Los estándares de los profesores respecto del estudiante esperado se relacionan, directamente aunque no de modo manifiesto, con las normas y criterios de evaluación formales y, especialmente informales. Estos estándares en general perjudican a los estudiantes de clases sociales en desventaja quienes carecen de conocimientos y habilidades necesarias para lograr desempeños acordes con las expectativas institucionales.

Es así como las propias instituciones universitarias, aún aquellas como la nuestra nacidas al calor de la democratización del conocimiento, enfrentan dificultades para incorporar políticas inclusivas, pues ensayan estrategias pedagógicas e institucionales, a veces pensando en un estudiante ideal que no se corresponde con el real. En relación a la UNQ, las acciones institucionales y pedagógicas respecto del primer año de ingreso de los estudiantes en UNQ son distintas según se trate de a distancia o presenciales. Por ejemplo, en 2011 la Universidad Virtual de Quilmes diseñó el Curso Inicial de Socialización (CIS) con carácter propedéutico, nivelatorio y obligatorio, destinado a los estudiantes de las carreras de grado, en la modalidad virtual, de acuerdo a lo que se expresa en la Resolución (CS) N°: 696/11 de la UNQ. (Medina (2016) Desde sus inicios la UVQ se ha diferenciado de las carreras presenciales por el rol de los tutores académicos encargados del seguimiento de la trayectoria completa de los estudiantes virtuales (Bustamante 2016) este actor se encuentra más desdibujado y desarticulado a nivel presencial. Hasta diciembre de 2015 en la modalidad presencial los estudiantes ingresantes debían aprobar un curso que constaba de tres asignaturas diferenciadas por unidad académica. Una vez aprobado pasaban a ser considerados estudiantes universitarios dado que el curso de ingreso no formaba parte de las carreras. Debían asistir, además, al Taller de Vida Universitaria, cuya acreditación era condición necesaria para ingresar a la Universidad. A partir de diciembre de 2015 se aprobó la reglamentación (Resolución CS N° 311/15) que estableció la modificación del régimen de ingreso. El objetivo de la nueva propuesta se enmarcó en una política académica que buscaba promover y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El Ciclo Introductorio (CI) pasó a conformar el primer trayecto curricular de cada una de las carreras de grado y pre-grado de modalidad presencial de la Universidad Nacional de Quilmes, compuesto nuevamente por tres asignaturas, especificadas en cada plan de estudios.

### **Metodología de la investigación desarrollada y en curso**

Respecto del enfoque la propuesta de investigación que está en curso, recoge el guante de lo planteado por Cambours de Donini y Gorostiaga, quienes identificaron en la literatura un *“área de vacancia en estudios cualitativos que indaguen en las intervenciones institucionales y*

*pedagógicas al comienzo de los estudios universitarios y en las visiones de los alumnos y docentes sobre tales intervenciones” (2016, p.12)*

Entre las formas posibles para analizar los relatos de experiencia obtenidos a partir de entrevistas, pueden identificarse: el análisis no formalizado y acrítico centrado en la voz de los actores y otro muy formalizado centrado en la identificación de variables. Nuestro enfoque asume la importancia de las conceptualizaciones subjetivas que son fruto de la experiencia de los agentes y de su reflexión sobre la construcción del mundo social. Esto implica estudiar el mundo, sin perder la perspectiva analítica del investigador, considerando la mirada de los actores; y no suscribir a enfoques que niegan las interpretaciones y la construcción personal e interpersonal de significados, valores y hechos sociales que estos realizan. Sin embargo hemos considerado también incorporar análisis estadísticos y de los datos censales realizando una triangulación de métodos para enriquecer la información (Ruiz Olabuénaga, 2003).

## **CONCLUSIONES**

Como señalamos desde el principio se trata de una investigación en curso, si bien tiene fuertes anclajes en investigaciones anteriores centradas en lxs estudiantes y graduadxs virtuales. El desafío de esta nueva etapa está puesto en la ampliación de la mirada, al incorporar a todas las unidades académicas presenciales y, al mismo tiempo, una reducción del foco, al atender a la percepción de los actores (docentes, estudiantes, tutores) en el primer año de acceso universitario sobre las acciones enfocadas en la retención. Además del cruce metodológico entre análisis de datos estadísticos y la escucha atenta a través de entrevistas y grupos focales, de las voces de los protagonistas. Sabemos, además, por acercamientos a estudiantes egresadxs, que se trata de trayectorias sexuadas y en tal caso hay tensiones específicas de las que deberemos dar cuenta y que solo se hacen visibles en la reducción de escala, en la entrevista en profundidad. Cómo transformar estos conocimientos en acciones será nuestro mayor desafío en un contexto sociopolítico que se presenta adverso.

## BIBLIOGRAFÍA

Arias, M. F., Gorostiaga, J., Lastra, K., Mihal, I., Muiños de Britos, S. (2016). "Políticas institucionales para favorecer el acceso y la permanencia en cuatro universidades del Conurbano". En *Cambours de Donini, A. & Gorostiaga, J.(coords.). Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas. Buenos Aires: Aique.*

Bonder, G., Rosenfeld, M. (2004). "Equidad de género en Argentina. Datos, problemáticas y orientaciones para la acción". Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) Argentina. Recuperado de (21/04/2016): <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/recursos/121>

Bustamante, E. (2016). "La tutoría virtual de grado". En *Sepúlveda, P. (comp.). Permanencias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios en entornos virtuales desde una mirada inclusiva. Bernal: Colección Ideas de Educación, SEV-UNQ-AIESAD.*

Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González Afonso, M. y Álvarez Pérez, P. (2006). "Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios". *Relieve*, 12(1), 105-127. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_1.htm)

*Cambours de Donini, A. & Gorostiaga, J.(coords.) (2016). "Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas". Buenos Aires: Aique.*

Chiroleu, A. (2012). "Expansión de oportunidades, inclusión y democratización universitaria". En *Política universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Los Polvorines, Buenos Aires: UNGS.*

Coulon, A. (1997). "El oficio de estudiante. La entrada en la vida universitaria". París: PUF.

Ezcurra, A. M. (2011). "Igualdad en la Educación Superior. Un desafío mundial". Los Polvorines, Buenos Aires: UNGS.

Faur, L. (2008). "Desafíos para la igualdad de género en la Argentina". Buenos Aires, Programa Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD.

Figuera Gazo, P., Torrado Fonseca, M., Dorio, I. y Freixa, M. (2015). "Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 107-123. Recuperado de: [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1429284808.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1429284808.pdf)

García de Fanelli, A. M. (2014). "Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina". *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 9-38. Recuperado de: <http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2014/10646.pdf>

Graña, F. (2008). "El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género". *PRAXIS Educativa*, 12(12), 77-86. Recuperado de (20/03/2017): <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112902008>

Lorenzo, M. F. (2016). "Han recorrido un largo camino muchachas. La participación femenina en la Universidad de Buenos Aires entre 1940 y 1965". En: *Que sepa coser, que sepa bordar, que sepa abrir la puerta para ir a la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.

Medina, M. (2016). "La socialización en los estudiantes universitarios de la Universidad Virtual de Quilmes". En Sepúlveda, P. (comp.). *Permanencias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios en entornos virtuales desde una mirada inclusiva*. Bernal: Colección Ideas de Educación, SEV-UNQ-AIESAD.

Mena, M. (2009). "Algunas preocupaciones teóricas en torno a la educación a distancia: denominaciones, instituciones y regulaciones". En Pérez, S; Imperatore, A (comp.). *Comunicación y Educación en Entornos Virtuales de Aprendizaje, perspectivas teórico-metodológicas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Ovando Crespo, C. (2007). "Género y educación superior. Mujeres en la docencia y la administración en las instituciones de educación superior". En: *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/segrera/05OCrespo.pdf>

Palomar Vereá, C. (2005). "La política de género en la educación superior". *Revista de estudios de género. La ventana*, 3(21), 7-43. Recuperado de: <http://148.202.18.157/sitios/publicaciones/ite/periodo/laventan/Ventana21/7-43.pdf>

Pinkasz, D. y Tiramonti, G. (2006). "Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina". *Equidad de género*, 51. Recuperado de (30/05/2016): [www.oei.es/reformaseducativas/equidad\\_genero\\_reformas\\_educativas.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad_genero_reformas_educativas.pdf)

*Rodríguez Espinar, S. (2014). "La problemática en la determinación de buenas prácticas en la transición a los estudios universitarios". En Figuera Gazo, P. (ed.). Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción. Barcelona: Laertes.*

*Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). "Metodología de la investigación cualitativa". Bilbao: Universidad de Deusto.*

*Scott Wallach, J. (et al.) (2008). "Género e historia". México: Fondo de Cultura Económica.*

## Enseñanza de tests psicométricos a estudiantes de psicología. Desafíos en los nuevos paradigmas éticos y en salud mental

❖ TRIACA, GISELLA | gise115@yahoo.com.ar

❖ MARTÍNEZ, SILVINA | psicsilvinamartinez@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología UNLP, Argentina.

### RESUMEN

El presente trabajo gira en torno a la experiencia pedagógica enmarcada en la Asignatura "Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I", perteneciente al tercer año de estudios de la Facultad de Psicología de la UNLP ubicada en el área de formación profesional, su área de evaluación y diagnóstico psicológico. Se plantea a los alumnos una actividad práctica en base a una breve reseña histórica acerca de los orígenes de los test y su utilización con el propósito de que puedan vincular lo acontecido en los inicios con los nuevos paradigmas éticos y en salud mental propiciando la reflexión sobre los hechos y su lectura en clave actual. Interesa señalar algunas cuestiones fundamentales acerca de los test y la evaluación psicológica, su conceptualización, la postura sostenida por la cátedra al respecto y sus implicancias.

**PALABRAS CLAVE:** Test, psicometría, evaluación, ética, salud.



## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo gira en torno a la experiencia pedagógica enmarcada en la Asignatura "Fundamentos, Técnicas e Instrumentos de Exploración Psicológica I", perteneciente al tercer año de estudios de la Facultad de Psicología de la UNLP ubicada en el área de formación profesional, sub área de evaluación y diagnóstico psicológico. Está destinada particularmente a la transmisión de contenidos que abordan los fundamentos teóricos y epistemológicos que sustentan a los contenidos técnico- instrumentales que involucra. El Programa General de la asignatura comprende tres partes. La primera está ligada a la aparición del campo de la evaluación psicológica, a su definición conceptual y sus alcances. La segunda a la presentación de los instrumentos seleccionados (test psicológicos, escalas de desarrollo o baby test, inventarios, entre otros). Finalmente en la tercera se presentan aspectos relativos a los objetivos, resultados y comunicación de la evaluación psicológica y a las consideraciones éticas que deben ser tenidas en cuenta.

Algunas preguntas formuladas por los estudiantes a lo largo de los años constituyen ejes sobre los cuales se organiza este trabajo: ¿Por qué sería importante que los alumnos de la carrera de Psicología aprendan a evaluar el nivel cognitivo de las personas ya sean adultos y/o niños? ¿Qué aspectos éticos y normativos deben tomarse en consideración? ¿Cuándo corresponde realizar una evaluación cognitiva? ¿Quedan rotuladas las personas que han sido evaluadas con test de inteligencia?

Las inquietudes de los alumnos hace que acerquemos a la dinámica de las clases reflexiones que serán en lo cotidiano de la futura vida profesional, y que deberán analizar y tomar decisiones a la luz de los acontecimiento apócales, y cambios que se den en la sociedad como los suscitados luego de la Ley Nacional de Salud Mental.

Consideramos que la enseñanza en la universidad debe ser académica y formadora de criterios hacia la excelencia en la investigación, el conocimiento y perfeccionamiento en las prácticas que serán base del futuro desarrollo profesional.

En el paso por la universidad no se agotan los saberes necesarios para el desempeño continuo y en el tiempo de una futura profesión, sino base indispensable para el despliegue de desempeños profesionales que podrían no tener límites.

De esa calidad de “apertura” hacia la construcción de una profesión, es de lo cual se trata nuestro trabajo desde la experiencia pedagógica.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Durante las primeras clases se trabaja en profundidad con la definición de test psicológico, clasificación y origen de los mismos con el propósito de que los estudiantes puedan vincular con los nuevos paradigmas éticos y en salud mental propiciando la reflexión sobre los hechos y su lectura en clave actual. Para ello se les plantea una actividad práctica en base a una breve reseña histórica acerca de los orígenes de los tests y su utilización. Se toma el período de tiempo transcurrido desde fines del siglo XIX hasta los años veinte, finales de la Primera Guerra Mundial. Ya en el siglo XXI, los nuevos paradigmas y cambios en la sociedad, hacen que, si bien existan técnicas nacidas en el siglo pasado, sus adaptaciones y ajustes a los individuos de época, permitan continuar en la asignación de confiabilidad y validez propias de los instrumentos psicométricos, pero también es necesaria, la interpelación de la práctica desde la ética y deontología de un futuro ejercicio profesional.

La Psicología surge con el interés de poder abordar y conocer las diferencias individuales, sus características personales. En el siglo XIX se realizaron los primeros intentos para examinar las diferencias individuales relativas a las características “mentales” según el contexto científico-histórico de la época. La aparición de los primeros test está marcada por un lado, por el nacimiento de una psicología científica destinada a medir las características elementales de los procesos mentales, y por otra parte, por la influencia de la teoría de Darwin que destacó el rol que juegan las variaciones individuales en la evolución de las especies. Otros factores determinantes se encuentran en las circunstancias socioeconómicas y políticas relativas a la necesidad de generalizar la instrucción de las personas.

Ya iniciado el siglo XX, las demandas sociales de la época estaban referidas a las problemáticas ligadas a la enseñanza primaria obligatoria en la que se observaba que no todos los sujetos aprendían de la misma manera. Esto impulsó la necesidad del estudio de las diferencias individuales. En ese sentido “los métodos de evaluación del funcionamiento intelectual provenientes de la psicología científica naciente se revelaron incapaces para

responder a la demanda social de la época en ese dominio” (Huteau & Lautrey, 1995). Una de las soluciones a las cuestiones planteadas en aquel entonces se encuentra en la obra de Alfred Binet, quien sostenía que las diferencias en la capacidad intelectual debían ser examinadas a través de capacidades tales como la memoria, la imagen mental, el razonamiento y el juicio, marcando así una ruptura con el asociacionismo de Wundt de fines del siglo anterior. En 1904, el Ministro de Educación de Francia encomienda a Binet estudiar el problema del diagnóstico de la debilidad mental ante la sanción de la ley de escolaridad primaria básica obligatoria para todos los niños, creando como resultado de sus investigaciones junto con su colaborador Th. Simon, la Escala Métrica de la Inteligencia en 1905 y sus sucesivas revisiones, realizadas por el mismo autor en 1908 y 1911 y luego por otros autores hasta la actualidad. Su metodología de trabajo consistió en ir graduando los reactivos a utilizar según la edad de los sujetos examinados. Así, en el estudio de los sujetos con debilidad mental, encuentra que sus conductas se asemejan a la de los niños con un desempeño normal de menor edad. Esto permitía identificar a aquellos que necesitaban una ayuda especial para poder cumplir con las exigencias escolares.

Los primeros test de administración colectiva surgen en Estados Unidos en el año 1917 cuando ingresa en la Primera Guerra Mundial. La Asociación Estadounidense de Psicología formó una comisión donde desarrollaron los Test Alfa y Beta del Ejército (Army Alpha y Beta) con la finalidad de clasificar de manera rápida el nivel intelectual general de un millón y medio de reclutas. Finalizada la guerra pasaron por gran cantidad de revisiones y sirvieron como modelo para la mayor parte de los test colectivos de inteligencia generando un notable impulso en el movimiento psicométrico creándose pruebas para todas las edades, desde niños preescolares hasta universitarios.

A partir de ese momento se diseñaron infinidad de test colectivos, simplificándose las instrucciones y los procedimientos de aplicación, lo cual posibilitó por ejemplo, que los maestros comiencen a aplicar test de inteligencia a sus alumnos, así como también las universidades evaluaban a los estudiantes para su ingreso. Todo este auge psicométrico generó un uso indiscriminado de los instrumentos.

Se establece aquí un punto de detención como para posibilitar la actividad de reflexión en base a los antecedentes históricos aquí presentados. Interesa que el alumnado pueda analizar y

comparar dos momentos socio-históricos completamente diferentes en función de los cambios de paradigmas éticos y en salud mental. Tomando en cuenta la reseña presentada vale preguntarse si hoy día, por ejemplo, podría considerarse ético el hecho de utilizar test psicológicos para reclutar sujetos para la guerra o regular el ingreso a una institución educativa considerando exclusivamente su cociente intelectual.

Los paradigmas cambian y la necesidad de revisar nuestras prácticas también. A diferencia de aquellas épocas, en la actualidad existen consideraciones éticas que deben respetarse por parte de los profesionales evaluadores y que son transmitidas a los alumnos desde el inicio de la cursada. En este sentido, M. Fernández Liporace (2009) señala que es fundamental saber que todos los sujetos examinados tienen derechos tales como el tener acceso a la mejor atención que se le pueda brindar, ser tratado con absoluto respeto, poder dar consentimiento informado para que la evaluación sea realizada, trabajar en un clima cordial y relajado, guardar los requisitos básicos de una estricta confidencialidad notificándole quiénes y de qué forma tendrán acceso a esos resultados (familia, instituciones, etc.). En el caso de la evaluación de niños y adolescentes deberá contarse con la autorización explícita de los padres, lo mismo que para la evaluación de personas consideradas con insania desde lo judicial, con dificultades de comprensión o con patologías de alteración en el juicio de realidad. Es importante tener absoluto respeto hacia la diversidad cultural, las particularidades religiosas, cosmovisionales, sexuales, sociales y de cualquier otra faceta del comportamiento humano, así como también prestar plena atención a las características particulares de cada persona, aquellas que la hacen única e irrepetible, es decir, sus aspectos subjetivos.

Siempre ante una evaluación psicológica, posteriormente se debe realizar una comunicación de los resultados, ya sea a través de un informe escrito o una devolución oral, de manera clara, directa, sin emplear terminología técnica, y adecuada a las posibilidades de cultura, origen, formación y características particulares de los examinados. Debe ser confidencial, y expresada de forma contenedora y cuidada como para no generar ningún perjuicio en los sujetos evaluados y nunca debe ser estigmatizadora.

Algo que debe impregnar a los docentes en los tiempos de enseñanza, como un eje transversal a la formación de la carrera, es la referencia y marco del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos y de la FEPPA (Federación de Psicólogos de la República Argentina), y

otros documentos específicos a articularse a la asignatura en cuestión vinculados a la ética del evaluador tales como el Código de Ética del Psicodiagnosticador (ADEIP, 1999), también las Pautas Internacionales para el Uso de Test (ADEIP, 2000; ITC, 2006), entre otros.

La Ley de Salud Mental en su artículo tercero especifica : *“En el marco de la presente ley se reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona. Se debe partir de la presunción de capacidad de todas las personas.”* (El resaltado es nuestro).

El mismo artículo refiere que *“En ningún caso puede hacerse diagnóstico en el campo de la salud mental sobre la base exclusiva de: a) Status político, socioeconómico, pertenencia a un grupo cultural, racial o religioso. b) Demandas familiares, laborales, falta de conformidad o adecuación con valores morales, sociales, culturales, políticos o creencias religiosas prevalecientes en la comunidad donde vive la persona.”* (Ley de Salud Mental 26.657, 2013:12-13).

La vieja usanza de los test para “calificar” a un niño o adolescente en su desempeño cognitivo, es claro que, a la luz de las nuevas legislaciones en salud mental, pensar una evaluación psicológica para habilitar el ingreso a una institución educativa queda hoy en día por fuera del marco ético, legal y deontológico de un profesional de la salud mental. Por lo anteriormente dicho, es preocupante cuando los instrumentos de evaluación psicológica son administrados por profesionales que no pertenecen a la psicología.

El uso de las técnicas psicométricas se enmarca en una concepción de evaluación psicológica ampliada, con la respectiva información y consentimiento del paciente, con el uso de diversas técnicas que permitan arribar a la elaboración de un informe y/o devolución que le permita al sujeto examinado conocer tanto sus fortalezas como sus debilidades, pudiendo orientar hacia espacios y/o actividades que potencien y/o respeten las capacidades del individuo, más que “etiquetar” y ofrecer diagnósticos que obturen las posibilidades subjetivas. (Piacente, 2012)

## CONCLUSIONES

Retomando los interrogantes planteados al inicio de este trabajo interesa señalar algunas cuestiones fundamentales acerca de la evaluación psicológica, su conceptualización, la postura sostenida por la cátedra al respecto y sus implicancias.

Partimos de la conceptualización de la evaluación en sentido amplio, desde donde se entiende a la totalidad del proceso que va desde la obtención de datos a la interpretación de los resultados y a la consecuente toma de decisiones que se desprenden de sus alcances. En sentido estricto corresponde sólo al momento de estimar el valor de los resultados obtenidos, a partir de procedimientos y técnicas diversas, es decir en el momento de analizar, elaborar e interpretar tales resultados y a formular las consideraciones que pueden realizarse a ese respecto.

Dicho de otro modo, evaluar es estimar el alcance y significación de los resultados obtenidos, circunstancia que conduce a tomar decisiones respecto de ellos. En la actualidad, y tal como se sostiene en la cátedra, se concibe a la evaluación psicológica como una actividad compleja que requiere del interjuego de conocimientos altamente especializados en psicología, particularmente en teoría de los test y de la experticia en áreas de la práctica profesional y de investigación.

Respecto al uso de las técnicas actualmente se establecen áreas de incumbencia profesional tendientes a que todo proceso de evaluación psicológica sea realizado exclusivamente por profesionales de la psicología.

La evaluación es un proceso conceptual, de resolución de problemas que depende de la recolección, análisis e interpretación de información relevante sobre las unidades de análisis bajo estudio que posibiliten tomar decisiones o hacer recomendaciones fundamentadas. Para ello es necesario identificar los interrogantes que deben ser respondidos, la información necesaria para darles respuesta, la selección pertinente de los métodos y técnicas a utilizar, el manejo experto de los mismos, el dominio en el análisis, elaboración e interpretación de los resultados, la competencia para su comunicación a diferentes audiencias y la actuación a lo largo del proceso evaluativo conforme a los principios éticos de la comunidad científica.

La delimitación de sus alcances requiere considerar dos cuestiones de importancia: los propósitos de la evaluación, refiere al por qué y al para qué de la evaluación, que guían las

decisiones a tomar a partir de los resultados que se encuentren; y los ámbitos en los que se efectúa, es decir, dónde realiza la actividad y las relaciones que guarda con el sistema de recursos sociales con los que se cuenta, a los fines de poder orientar las recomendaciones que surgen de la evaluación, debiendo enmarcar siempre el desempeño profesional ante los nuevos paradigmas y miradas respecto a la salud mental que rigen desde el marco normativo legal.

Para finalizar, a través de la descripción pedagógica presentada en este trabajo, la propuesta apunta a generar el debate, la revisión crítica y el poder interpelar la historia desde una mirada focalizada en parámetros actuales posibilitadora de una transformación de la realidad en concordancia con el espíritu de la Reforma Universitaria en su centenario, fortaleciendo la excelencia académica teniendo en consideración las realidades y necesidades de la comunidad en la cual está inmersa, la enseñanza desde miradas que apuntalen la formación continua y la vocación por el conocimiento y la investigación, y sobre todo el continuar forjando un desempeño profesional en pos del desarrollo de la salud mental de la población.

## BIBLIOGRAFÍA

Anastasi, A. (1966). *“Psicología Diferencial”*. Cap 1: *Orígenes de la Psicología Diferencial*. Madrid: Ed. Aguilar.

Anastasi, A. (1982). *“Funciones y orígenes de los test psicológicos”*. En A. Anastasi, *Tests Psicológicos*. Madrid: Aguilar.

Anastasi, A. & Urbina, S. (2015, 7ª ed.). *“Test Psicológicos. Cap 2: Antecedentes históricos de las pruebas actuales”*. México: Prentice Hall.

Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico (2000a). *“Código de Ética del Psicodiagnostador”*. Rosario: ADEIP.

Asociación Argentina de Estudio e Investigación en Psicodiagnóstico (2000b). *“Pautas Internacionales para el uso de los test”*. Versión Argentina. Rosario: ADEIP.

Casullo, M. M., Askenazi, M., & De Figueroa, N. (1988). *“Las Técnicas Psicométricas y la Evaluación Psicológica”*. Bs. As.: Tekne..

Casullo, M. M., De Figueroa, N., & Askenazi, M. (1991): *“Teoría y Técnicas de Evaluación Psicológica”*. Buenos Aires: Psicoteca Editorial.

*Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires. "Código de Ética".*

*Federación de Psicólogos de la República Argentina –FEPPRA (1998). "Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina". [www.fepra.org.ar](http://www.fepra.org.ar)*

*LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL Nº 26.657 (2013). Ministerio de Salud de la Nación.*

*Huteau, M. & Lautrey, J. (1995). "Les test d'intelligence". París: Éditions La Découverte.*

*Liporace, M. F., Cayssials, A. N., Pérez, M. (2009). "Curso Básico de Psicometría". Cap 1: Psicometría, evaluación psicológica y ámbitos de aplicación. Buenos Aires: Lugar.*

*Piacente, T. (2012). "El informe psicológico. Consideraciones sobre el modelo de las comunicaciones científicas". [http://psicologiaescienciahn.atspace.cc/wp-content/uploads/2016/04/22-informe\\_psicologico.pdf](http://psicologiaescienciahn.atspace.cc/wp-content/uploads/2016/04/22-informe_psicologico.pdf)*

*Piacente T. (2012). "Delimitación del campo de la evaluación psicológica". Problemas terminológicos:*

*Testificación, exploración psicológica, psicodiagnóstico y evaluación psicológica. En: <https://es.scribd.com/document/268677940/evaluacion-psicologica>*



## Enfoques para indagar las trayectorias académicas y las experiencias de formación de estudiantes en el tramo inicial y medio de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la Universidad Nacional de La Plata

- ❖ PASO, MÓNICA<sup>1</sup> | mo\_paso@hotmail.com
- ❖ CARRERA, CECILIA<sup>2</sup> | mcecilia.carrera@yahoo.com.ar
- ❖ PERILLI, VALERIA<sup>3</sup> | valeriaperilli@gmail.com

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP, Argentina,

<sup>2-3</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

En este trabajo presentamos avances de un proyecto de investigación denominado “Trayectorias académicas y experiencias de formación e inclusión en el tramo inicial y medio de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la UNLP”. La pesquisa pretende comprender las trayectorias académicas y las formas de ser estudiantes que construyen los sujetos en relación con la cultura institucional y curricular de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales tomando en cuenta dos momentos del itinerario formativo que consideramos relevantes. Por un lado, focalizamos las experiencias académicas de estudiantes noveles y recursantes, que cursan un ingreso y un primer año con materias básicas, apoyados por estrategias co-curriculares (tutorías, talleres de preparación de exámenes, entre otros) que acompañan la transición entre prácticas pedagógicas y culturas institucionales disímiles. Por otro lado, abordamos las experiencias de quienes transitan por el tramo medio de las carreras, con una mayor especificidad disciplinar y algún grado de flexibilización y diversificación (optatividad, programas de intercambio) desde lógicas distintas a las de los primeros años. Nuestro objetivo es relevar las voces de los estudiantes, siendo de interés conocer la

autopercepción que tienen de sí en tanto sujetos que estudian, su valoración de las experiencias formativas y de inclusión, curriculares como extra-curriculares en las que participan así como la relevancia que le asignan al curriculum y a otros dispositivos co-curriculares para configurar su experiencia estudiantil y sus posibilidades formativas. En la introducción exponemos la relevancia que tiene para el equipo de trabajo indagar el tema y desde qué problemáticas concretas de la educación universitaria definimos el enfoque y objetivos. En el desarrollo presentamos los principales antecedentes y enfoques desde los cuales formulamos el problema de investigación. Por último, esbozamos unas conclusiones provisionales que recapitulan lo abordado en los distintos apartados del trabajo y reflexionamos sobre la relevancia de indagar la experiencia formativa atendiendo centralmente al punto de vista de sus protagonistas.

**PALABRAS CLAVE:** Trayectorias académicas, Formación, Ingeniería, Estudiantes universitarios, Universidad Nacional de La Plata.

## **INTRODUCCIÓN**

En este apartado damos cuenta del sentido que tiene para nosotros investigar las trayectorias y las experiencias formativas y de inclusión de los estudiantes así como abordar el tema desde la perspectiva de los sujetos indagados. Reconocemos la existencia de un campo de estudios que tiene por objeto a los estudiantes y en el que nos inscribimos. No obstante, asumimos que aún hay facetas enigmáticas y vacancias de conocimiento, si se interroga la cuestión desde una perspectiva pedagógica, preocupada por aportar saberes tendientes a mejorar la democratización de la educación universitaria.

La focalización en las experiencias y trayectorias de un grupo singular de estudiantes, de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal, profundiza y extiende una línea de investigación en la que venimos trabajando y que se orientó a comprender las visiones sobre la heterogeneidad y la diferencia estudiantil que construyen quienes desarrollan prácticas en el tramo inicial de distintas especialidades de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Plata. El

trabajo de campo realizado nos permitió comprender el modo en que docentes de ingreso y primer año y otros actores (tutores, asesores pedagógicos, coordinadores de programas) piensan acerca de la identidad, el comportamiento y las trayectorias estudiantiles así como vislumbrar la importancia que tales representaciones tienen como mediadoras de la actuación frente a los alumnos. Si bien la idea del estudiante como una categoría social homogénea es interpelada tanto desde la teoría cuanto por la presencia de múltiples sujetos en los escenarios académicos, no es controvertible afirmar que, en la práctica, la imagen de un alumno standard, sigue estando muy extendida. En efecto, nuestra investigación permitió apreciar que la heterogeneidad de trayectorias (vitales, procedencia social, cultural y educativa, socio-geográfica, condición laboral, etaria) del alumnado, no siempre es observable entre quienes actúan en programas del ingreso y en primer año, o bien está invisibilizada y/o parcialmente velada por creencias que condicionan las prácticas de quienes las portan. Lo anterior nos hizo reflexionar y plantear que la diferencia y la heterogeneidad del perfil estudiantil son tópicos que transitan fluidamente por ámbitos especializados (como áreas pedagógicas, de orientación), pero aún no han conmovido profundamente las aulas y el curriculum, que siguen líneas clásicas de enseñanza (Paso, Carrera, Felipe y Anthonioz Blanc, 2015; Paso, Carrera, Felipe y Roa, 2017).

La preocupación por indagar la perspectiva estudiantil también se explica a partir de la experiencia de miembros del equipo en el asesoramiento pedagógico y la coordinación de estrategias de inclusión y permanencia inscriptas en políticas institucionales muy expandidas en los últimos años. Los estudios de la educación universitaria, de dilatada tradición, han posibilitado identificar distinta transformación institucional y señalada tendencias y retos de este nivel educativo. En términos generales, es a partir de los años 50 del siglo XX cuando la universidad latinoamericana comienza a alejarse del modelo de universidad de las élites a partir de su crecimiento y expansión (Krotsch, 2014). En Argentina, en particular, la política de ingreso irrestricto a la universidad pública, recuperada en la inmediata post-dictadura, consolidó un modelo institucional masivo y diverso en la composición matricular, aunque no exento de dificultades para concretar la democratización efectiva del conocimiento (Chiroleu, 1998). En el mismo sentido, Montenegro afirma que “las instituciones universitarias se encuentran desde hace varias décadas con una doble tendencia: una masificación del nivel en coexistencia con

altas tasas de abandono estudiantil. Por tanto, existe una tensión entre la ‘ampliación del acceso’ y los altos índices de deserción, lo cual pone en cuestión la eficacia de las políticas de democratización de la universidad pública” (2016:24). En años recientes se agregaron nuevas variables, tales como la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza media y políticas conexas (de bienestar estudiantil, económicas, etc.) que han sido creadoras de un público cada vez más heterogéneo, demandante de ingreso a la universidad (Ezcurra, 2011a 2011b, 2011c). Los altos índices de abandono y de fracaso en los primeros años y las bajas tasas de graduación (Marquina, 2011; García de Fanelli, 2015) son particularmente significativas. Estos fenómenos, si bien se verifican en distintas carreras, son particularmente significativos en las especialidades que poseen ciclos iniciales con materias como Matemática, Química y Física, como las ingenierías y ponen en cuestión la eficacia de las estrategias para albergar nuevos públicos, ya que éstas se deberían traducir en mayores niveles de permanencia e inclusión.

Frente a la diversidad de perfiles estudiantiles, las fórmulas clásicas de organización académica, curricular y pedagógica de la universidad se han visto desbordadas y los agentes educativos muestran distintas actitudes y posturas ante la complejidad resultante. En el marco de universidades que ampliaron sus públicos pero sin transformar sus estructuras curriculares ni pedagógicas, junto con la selección explícita durante la admisión operan también formas de “selección implícita” (Sigal ,1993) a lo largo de la trayectoria junto con altos índices de fracaso y retraso estudiantil, que demostraron que el acceso irrestricto y la gratuidad eran condición necesaria pero no suficiente para la democratización. Ante los retos que implica la inclusión de públicos no tradicionales surgieron estrategias remediales -creación de áreas de ingreso, de igualación de oportunidades y permanencia, medidas co- curriculares (de orientación, tutorías, refuerzo)- centradas en los estudiantes. A nivel local, en algunas facultades de la UNLP que dictan especialidades de Ingeniería, esta tendencia se tradujo en modalidades para afrontar el bajo desempeño en los cursos de ciencias básicas y/o en ciclos propedéuticos, basados en la multiplicación de oportunidades de cursada (réplicas de cursos, alternativas semi-presenciales, regímenes libres) dentro del molde curricular y pedagógico tradicional. Es preciso destacar que analistas como Ezcurra (2011a, 2011b, 2011c) objetan las estrategias co-curriculares explicando que se centran únicamente en los sujetos educativos y no cuestionan la cultura institucional ni las prácticas pedagógicas y tradiciones dominantes. En la realidad concreta de las institucio-

nes, se vislumbra que los estudiantes son también creadores de estrategias (para permanecer, avanzar o retomar), mediante las cuales resignifican las reglas académicas y los planes de estudios, al calor de necesidades y/o de elecciones (laborales, familiares, vitales). De este modo, ellos moldean nuevas formas de ser estudiante, matizan y diversifican los aprendizajes, configuran itinerarios académicos otros, esbozando un curriculum paralelo al formal. Tales prácticas ponen en cuestión las trayectorias formales regidas por la duración teórica de las carreras, las correlatividades y otras formas de regulación construidas sobre supuestos de un estudiante full time, joven, sin obligaciones familiares, habituado a la cultura académica, procedente de sistemas educativos poco segmentados.

La problemática antes reseñada no deja de ser paradójica, por cuanto las políticas tendientes a construir una universidad más incluyente se basaron en premisas que asumen que los claustros universitarios dejaron de ser privativos de un público clásico, “los herederos” para abrirse a numerosos, diversos y hasta impensados estudiantes. Un nutrido corpus de investigación subraya que quienes demandan estudios universitarios en nuestro país se caracterizan por su diversidad social, cultural y por trayectorias educativas disímiles y desiguales (Fava y Garatte, 2011), producto de un sistema educativo fragmentado y estratificado en cuanto a la apropiación de conocimientos (Gluz y Rosica, 2011; García de Fanelli, 2015; Tiramonti, 2004; Kessler, 2002). Asimismo, en la política universitaria y en el discurso pedagógico se instituyeron nuevas formas de nominar a los sujetos (estudiante “de primer ingreso”, “de primera generación”, el “estudiante novel”) y se propusieron categorías analíticas (“transición”, “afiliación”, “desafiliación académica”, “construcción del oficio de estudiante”) para dar cuenta de las mutaciones, los procesos y de la diversidad del perfil estudiantil. Junto con las preocupaciones por investigar la problemática de las transiciones y del ingreso y primer año, comienzan a abrirse interrogantes acerca de otros tramos de la formación, como la mitad de carrera y el egreso que concentran problemáticas de otra índole pero de igual relevancia para hacer efectiva la democratización de la educación universitaria. Hasta aquí hemos sistematizado algunas características que singularizan al escenario académico y a los actores estudiantiles así como situaciones problemáticas relacionadas con ellos, que fundamentan la necesidad y el interés por indagar las experiencias y trayectorias estudiantiles. En el apartado siguiente damos cuenta de algunas conceptualizaciones

específicas y estudios que nos han resultado significativos para perfilar el enfoque y orientar la indagación.

### **ANTECEDENTES Y ENFOQUES RELEVANTES PARA ANALIZAR TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES**

Este proyecto de investigación se nutre de los aportes de un conjunto de investigaciones propias del campo de la educación superior. En principio, es preciso recuperar el concepto de trayectorias educativas en tanto permite pensar a los estudiantes como sujetos históricos en relación con sus contextos y situaciones particulares (Gabbai, 2012; Bracchi, 2016). “Las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas” (Gabbai, 2012: 45). Autoras como Terigi (2010) y Kaplan (2005) cuestionan un pensamiento que entiende las trayectorias educativas como procesos homogéneos, ideales, teóricos. Contraponen a ello la idea de trayectorias reales, plurales y diversas que nos hablan de itinerarios concretos y contradictorios. En base a estos antecedentes, sostenemos que lo relevante de estudiar las trayectorias estudiantiles es que a partir de ellas podemos conocer el modo en que los estudiantes construyen sus experiencias educativas. Éstas son conceptualizadas desde estas investigaciones como diversas, no lineales, no homogéneas ni predecibles, a pesar de que tanto en las instituciones como en buena parte de la literatura educativa se suele asumir que se trata de una experiencia educativa común (Bracchi, 2016). Esto no implica señalar, sin embargo, que la construcción de la trayectoria educativa dependa de decisiones puramente individuales; la trayectoria no es responsabilidad de cada sujeto, sino que se van *“construyendo a partir de lo que el agente adquiere y acumula, todo aquel capital – económico, cultural, social y simbólico- que le permitirá desarrollarse en los diferentes campos”* (Bracchi, 2005: 94). Tal entendimiento supone tomar en cuenta los condicionantes sociales en la construcción de las trayectorias. Los autores mencionados sostienen que estudiar las trayectorias *“implica referirse a los avances, a las elecciones realizadas en los itinerarios emprendidos, los retrocesos, en algunos casos los abandonos y en otros, los cambios de escuelas realizados, entre varias situaciones posibles”* (Gabbai, 2012: 49).

Asimismo, retomamos el estudio de Johnston (2013) en Reino Unido acerca de las complejidades de las experiencias estudiantiles universitarias durante el primer año en un contexto de masificación de la educación. El mencionado autor trabaja a partir del concepto “experiencia del primer año en la universidad” (por sus siglas, EPAU) y de otras ideas conexas como “experiencia positiva” y “experiencia exitosa de transición”. Focaliza su indagación en el primer año universitario, al que considera un lapso clave para la afiliación estudiantil y, en ese marco, postula distintas dimensiones en la experiencia del cambio que el estudiante debe procesar: cambios culturales y en la comunidad, cambios académicos, cambios sociales, cambios personales. Plantea también que las transformaciones de las universidades, de ser instituciones de élite a otras masificadas y la demanda de estudiantes de origen diverso han modificado los contornos, dimensiones y formas de la universidad (Johnston, 2013).

Entre los antecedentes locales de estudios en la universidad rescatamos el trabajo de Ros, Benito, Germain y Justianovich (2016) que socializa la experiencia del Programa de Seguimiento de Trayectorias Estudiantiles, creado en la UNLP en 2014, con el fin de comprender cómo los estudiantes construyen sus trayectorias a la vez que intervenir para mejorarlas. El programa cuestiona abordajes tradicionales de las trayectorias, centrados en las condiciones del alumno y plantea repensar esta problemática de un modo integral relacionando las condiciones, disposiciones y expectativas de los estudiantes con las condiciones estructurantes de la formación (el currículum, la institución, las prácticas de enseñanza, evaluación y acreditación, entre otros). En lo que respecta al primer año de carrera las autoras señalan que un porcentaje muy alto de estudiantes de trece instituciones de la UNLP no logran aprobar dos asignaturas en un ciclo lectivo. Identifican trayectorias discontinuas, fragmentadas entre el aprendizaje y la acreditación, recurrentes y desfasadas, que, por un lado, muestran el modo en que los estudiantes se relacionan con las propuestas pedagógicas, los tiempos y reglas del plan de estudios y, por otro, invitan a revisar críticamente los dispositivos, ordenamientos y jerarquías del saber que las instituciones sostienen.

Tales contribuciones nos invitan a interrogar la diversidad de los estudiantes universitarios, y las maneras en que esta característica configura sus experiencias académicas y sus procesos de formación. Es menester destacar en este punto las contribuciones de algunos autores (Bourdieu y Passeron, 2009; Carli, 2012) que ponen de manifiesto que la heterogeneidad de la población

estudiantil que aspira a integrarse a las carreras universitarias constituye una variable clave en el éxito y el fracaso académico posterior a su ingreso. Estos trabajos procuran explicar las desigualdades a través de una compleja trama de interacciones entre los condicionantes económicos y culturales y las prácticas del sistema educativo. Debemos distinguir aquí el importante aporte de la investigación “Los herederos. Los estudiantes y la cultura”, de Bourdieu y Passeron (2009), sobre los estudiantes universitarios franceses en la década del ‘60. Los autores se preguntan si existe una condición estudiantil única y unificadora. A partir de análisis estadísticos y entrevistas concluyen que tal condición no existe, sino que los estudiantes se encuentran diferenciados por origen social y futuro profesional, diferencias que la universidad contribuye a perpetuar, transformándolas en mérito individual. Lo que sí existe, afirman los autores, es una pretensión de unidad, asociada a una supuesta “esencia” del ser estudiante, marcada por las rutinas propias de las actividades académicas y sus exigencias, así como los momentos y espacios de tiempo libre, que suponen una licencia de las responsabilidades sociales y laborales. Es justamente, según Bourdieu y Passeron, en estas prácticas que podrían definirse como “propias” del ser estudiante que se expresan las desigualdades de origen social. Las conceptualizaciones que venimos destacando suponen dar relevancia a los estudiantes en tanto actores. Un conjunto de pesquisas del cual se nutre nuestro trabajo refiere a líneas de indagación que avanzan en ese sentido. Pedro Krotsch (2014) reconoce que pese a existir un campo interdisciplinario consolidado sobre estudios que atañen a la universidad, la problemática de los estudiantes ha estado ausente como línea de trabajo y reflexión. El autor aventura una primera hipótesis referida a que en el campo de estudios sobre universidad se ha prestado atención al análisis de la política pública, más que a su procesamiento por parte de actores sociales singulares, como es el caso de los estudiantes y la perspectiva que construyen acerca de esas políticas. Una segunda hipótesis alude a que, en Argentina, la literatura especializada ha estado enfocada principalmente en el estudio de los movimientos estudiantiles (Portantiero, 1978; Toer, 1988; Buchbinder, Califa y Millan, 2010) y reconoce que una investigación centrada únicamente en el papel de los movimientos estudiantiles resulta limitada debido a la crisis de representación y a la presencia de una nueva cultura juvenil y nuevos sectores sociales en la universidad. Desde su posicionamiento es necesario reconocer que hoy los estudiantes universitarios se encuentran fuertemente implicados en la cultura de los jóvenes



y menos adheridos a la cultura de la institución universitaria ya que la misma ha perdido la capacidad de transformar sus normas y valores en subjetividad (Krotsch, 2014). En este marco, el autor realiza dos grandes preguntas que consideramos relevantes para este estudio: ¿Qué significa ser hoy estudiantes en un contexto en el que la universidad se ha masificado y complejizado? ¿Es posible hablar de “los estudiantes” a pesar de la diversidad social de los mismos y la heterogeneidad institucional en la que se distribuyen? (Krotsch, 2014: 161).

Estudios recientes sobre las experiencias estudiantiles recuperan las anteriores preguntas que se erigen en antecedentes fundamentales de esta investigación. Son de importancia para nuestro trabajo la pesquisa desarrollada por Carli en la Universidad de Buenos Aires. En su investigación sobre las experiencias de estudiantes de las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales durante la década del '90 y luego de la crisis del 2001, la autora examina las transformaciones en la cultura institucional en la universidad pública producidas en el periodo de crisis social y su impacto en las trayectorias estudiantiles, la creación de nuevas formas de sociabilidad entre los estudiantes y de relación con las actividades y el conocimiento académicos. Esta línea de trabajo está signada por el objetivo de hacer historia del presente a partir de la experiencia universitaria de los/as estudiantes y propone suspender enunciados universalistas e inscribir en el debate cuestiones vinculadas a itinerarios biográficos, a la vida cotidiana institucional y a las experiencias que allí se construyen (Carli, 2012).

Recuperamos también otras dos investigaciones que se enfocan en comprender la experiencia académica de los estudiantes en carreras y facultades concretas. Ambos estudios contribuyen a una interpretación de la experiencia estudiantil que incluye tanto el análisis de las actividades académicas como de las políticas o de militancia. Una de ellas es la etnografía desarrollada por Cecilia Carrera sobre la formación de sociólogas/os en la carrera de Sociología de la FAHCE-UNLP (2014). Ante la pregunta por las maneras en que se configura la experiencia académica de estudiantes, la autora sostiene la centralidad que adquieren las diversas prácticas de militancia que muchos de ellos desarrollan. Estas prácticas y modos, desplegados en espacios diversos, tienen importancia en dos sentidos: por ser parte de formas de sociabilidad académica entre estudiantes (militantes y no militantes) y entre estudiantes y docentes; y por ser parte de prácticas académicas en las que los estudiantes aprenden parte de lo que significa “ser sociólogo”. La autora destaca también la importancia de las relaciones

de amistad, compañerismo e intimidad entre estudiantes, para comprender la vida académica. La otra investigación fue realizada por el Grupo Taller Pensar la Facultad (2009), en la carrera de Sociología de la UBA. Allí, los autores describen las características del recorrido curricular de los alumnos y marcan dos grandes momentos: los primeros años de la carrera, que caracterizan como de “vida colectiva” y “encantamiento” con la vida cotidiana en la Facultad, a la que definen como “efervescente”. La segunda parte del recorrido está marcada según los autores por el desencanto y la fragmentación. El cambio en la modalidad de cursada durante los últimos años, basada en la elección de talleres y materias optativas, va diluyendo el carácter colectivo del trayecto y promoviendo las decisiones individuales. Los autores sostienen que la fragmentación hace que las diferencias personales terminen agudizando desigualdades, donde el origen social y educativo condiciona en gran parte el desempeño e inserción futura de los sociólogos jóvenes.

## CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado los avances de una investigación que se encuentra en su primera etapa. Establecimos la relevancia que tiene indagar la voz de los estudiantes respecto de sus experiencias académicas tanto en el tramo inicial como en la etapa intermedia de las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales de la UNLP, considerando que ambos segmentos son muy significativos para comprender la dinámica de construcción de las experiencias formativas y las trayectorias estudiantiles que los sujetos realizan en interacción con dispositivos y prácticas que los interpelan desde lógicas específicas. Inscribiendo esta exploración en un campo de estudio más amplio sobre la perspectiva de los estudiantes, la focalización se realiza en términos de “trayectorias estudiantiles”, categoría que observa la experiencia académica de los sujetos en un sentido histórico y en su dinámica relación con las condiciones estructurantes de la institución universitaria y con los propios condicionantes sociales y culturales de los estudiantes. Además se problematiza sobre la relación entre dos etapas que son sustancialmente diferentes tanto en las carreras estudiadas –sus características curriculares, modalidades de cursada, etc.- como en una dimensión experiencial. Así es que además de

distinguir el tramo curricular inicial del tramo medio, se diferencia al estudiante novel (ingresante a la vida universitaria) de aquel que ya se ha involucrado en la cultura académica y curricular con un grado amplio de inclusión real y efectiva y/o que transita la etapa media de sus estudios y se enfrenta a nuevos/otros compromisos académicos.

Para abordar la trayectoria estudiantil tenemos particular interés en indagar la autopercepción de los estudiantes en relación a las prácticas y los dispositivos que se desarrollan en la institución para favorecer y/o acompañar su experiencia de formación), teniendo como premisa la diversidad y heterogeneidad de la población estudiantil y permaneciendo, alejados de una imagen universalizante o estandarizante del estudiante del nivel superior. Además tomamos en cuenta al estudiante universitario inmerso en el campo de la cultura juvenil -que se diferencia de manera marcada de las dinámicas de la cultura de la institución universitaria- y con capacidad para crear estrategias de permanencia y avance en el ámbito académico, combinando necesidades y elecciones personales con los requerimientos y obligaciones de este ámbito. Desde un marco teórico provisorio que recupera conceptualizaciones y resultados de investigación del campo de estudios de la educación superior, nos disponemos a construir conocimientos sobre el colectivo estudiantil que elige seguir especialidades de ingeniería en nuestra universidad. Comprender cómo le dan sentido a su experiencia formativa en vinculación compleja con una institución que posee tradiciones, historias y patrones curriculares y de inclusión singular, es uno de nuestros interrogantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Bracchi, C. (2005). *“Los “recién llegados” y el intento para Convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios”*. (Tesis de Maestría Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO-) Sede Argentina.

Bracchi, C. (2016). *“Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas”*. Revista Trayectorias Universitarias. Vol.2. N°3. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *“Los herederos. Los estudiantes y la cultura”*. Argentina: Siglo XXI Editores

Carli, S. (2012). *“El estudiante universitario”*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Carrera, C. (2014). *“Aprender a ser sociólogo. Prácticas de lenguaje, militancia y formas de sociabilidad en el proceso de formación de sociólogos y sociólogas en la FAHCE-UNLP”*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Chiroleu, A. (1998). *“Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencia”*. Revista Pensamiento Universitario, Núm. 7, Buenos Aires. Pág. 3-11

Chiroleu, A. (2009). *“La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina.”* Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, febrero.

Ezcurra, A. M. (2011a). *“Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos”*, en Gluz, Nora (editor), *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democracia es más que un problema de "ingresos"*, Universidad de General Sarmiento, Los Polvorines, Pág. 23-49.

Ezcurra, A. M. (2011b). *“Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave”*, en Fernández Lamarra, Norberto y Costa de Paula María De Fátima (compiladores), *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*, Buenos Aires: Eduntref. Pág. 60-72.

Ezcurra, A. M. (2011c). *“Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial”*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina.

Fava, M. y Garatte, L. (2011). *“¿Nivelar o exigir? Proyectos y experiencias de ingreso en Ciencias Agrarias y Forestales en la UNLP”*, en IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre ingreso a la universidad pública (CD-ROM), Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 4 al 6 de mayo de 2011.

Gabbai, M. I. (2012). *“Desigualdad, Jóvenes, Violencias y Escuelas Secundarias: relaciones entre trayectorias sociales y escolares”*. (Tesis de Maestría Facultad Latinoamericana De Ciencias Sociales) Sede Académica Argentina.

García de Fanelli, A. M. (2015). *“La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI”*, Propuesta Educativa, Número 43-Vol 1-Año 24, 2015, Págs. 17 a 31.

Gluz, N. y Rosica, M. (2011). "Ingreso condicionado o condicionantes en el ingreso. El acceso al sistema", UNCOMA, Mar del Plata.

Grupo Taller Pensar la Facultad (2009). *Aprendiendo Sociología. La impronta de la Carrera en la experiencia de los estudiantes*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. UBA

Johnston, B. (2013). "El primer año de la universidad. Una experiencia positiva de transición". Madrid: Narcea.

Krotsch, P. (2014). "Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?" en Carli S. (Comp.) *Universidad Pública y Experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Montenegro, J. (2016). "Políticas de acceso a la Universidad Nacional de La Plata. Un análisis de las estrategias de ingreso desde la sanción de la Ley de Educación Superior (1995-2015)" (Tesis de maestría en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata).

Paso, M., Carrera, C., Felipe, C., Roa, A. y Stremi, A. (2016). "Estrategias para interpelar e incluir a estudiantes no tradicionales en carreras de Ingeniería". *El caso de la Facultad de Informática de la UNLP (2010-2016)*. Revista Trayectorias Universitarias, Vol. 2 N° 2.

Paso, M., Carrera, C., Felipe, C. y Anthonioz Blanc, L. (2015). "Políticas de inclusión en la Universidad Nacional de La Plata: modalidades, actitudes y estrategias de trabajo para albergar las diferencias". Ponencia presentada al III seminario Nacional formación y trabajo docente: aportes a la democratización" organizado por la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente, realizado en Ensenada los días 2, 3 y 4 de septiembre de 2015.

Portantiero, J. C. (1978). "Estudiantes y política en América Latina". *El proceso de la reforma universitaria (1918-1938)*. México: Siglo XXI.

Ros, M., Benito, L., Germain, L. y Justianovich, S. (2016). "Una mirada acerca de las trayectorias estudiantiles en la UNLP". *Aportes para pensar los desafíos a las experiencias pedagógicas*. Revista Trayectorias Universitarias Vol. 2 - N° 3.

Sigal, V. (1993). "El acceso a la Educación Superior". *El ingreso irrestricto: ¿una falacia?* Revista Desarrollo Económico, vol. 33 n° 130. Buenos Aires.

Toer, M. (1988). "El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín". Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

## Una propuesta pedagógica en la formación de trabajadores sociales. Habilitando espacios y resignificando la transmisión de conocimientos en busca de nuevos recorridos

❖ **BURONE, ELBA** | elbaburone@gmail.com

❖ **NOGUEIRA, CECILIA** | mcecilianogueira@yahoo.com.ar

**Facultad de Trabajo Social-UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

Nos proponemos presentar, una experiencia pedagógica que desarrollamos en el espacio áulico de una comisión de trabajos prácticos, en la materia Investigación Social II de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, dando cuenta de los aportes significativos de la Especialización en Docencia Universitaria para nuestra práctica docente.

Si bien la materia Investigación Social II tiende a proporcionar conocimientos teóricos epistemológicos y metodológicos destinados a la realización de investigaciones, propusimos en el espacio de reuniones de cátedra, la realización de esta experiencia como aporte a quienes en el futuro no elijan la carrera de investigador como inserción en el campo profesional y que desarrollen su actividad profesional en otros espacios institucionales.

Coincidimos con Remedi (2004:3) cuando expresa que *“Toda intervención va a trabajar del lado de lo instituyente, (...) apunta a trabajar sobre procesos emergentes (...) sobre los intersticios institucionales y esto hay que aprender a observarlo, a reconocerlo y hay que aprender a hacerlo”*.

Reconocer la compleja naturaleza de las prácticas de la enseñanza entendiéndolas como prácticas sociales supone preguntarnos acerca de las decisiones que tomamos anticipando el peso educativo, afectivo, académico y político de las respuestas que obtengamos.

**PALABRAS CLAVE:** Practicas docentes, trabajo social.

## INTRODUCCIÓN

Este relato se centra en una experiencia pedagógica, desarrollada en el marco de una materia de tercer año de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata en el espacio de una comisión de trabajos prácticos constituida por 35 a 40 estudiantes.

Escribir como dupla docente, por primera vez esta experiencia, supone el desafío de volver a reflexionar acerca de su sentido, sus potencialidades y limitaciones. Destejer la trama de significados que ha adquirido es una aventura nueva para nosotras. Coincidimos con Ross (2014:1) quien afirma que *“En tal sentido situar a la práctica de enseñanza como una práctica social e históricamente situada implica que podamos leer las problemáticas que como docentes nos atraviesan desde las coordenadas socio-históricas que las configuran y no como prácticas aisladas o individuales.”*

La materia, Investigación Social II tiene como objetivo general *“Concebir, planificar y gestionar acciones de investigación con especial énfasis en la producción de conocimiento propia del Trabajo Social, reflexionando sobre cuestiones epistemológicas y metodológicas propias de las ciencias sociales”*.

A pesar de esta relación explícita con el quehacer profesional es percibida por los estudiantes, como alejada de la intervención en trabajo social, a excepción de aquellos que se dedicarán exclusivamente a la carrera de investigación

Si bien la materia Investigación Social II tiende a proporcionar conocimientos teóricos epistemológicos y metodológicos destinados a la realización de investigaciones, propusimos en el espacio de reuniones de cátedra, la realización de esta experiencia como aporte a quienes en el futuro no elijan la carrera de investigador como inserción en el campo profesional y que desarrollen su actividad profesional en otros espacios institucionales.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los acontecimientos que se dan en el espacio áulico universitario *“supone ejercitar la habilidad de observación que se basa no sólo en las percepciones, sino fundamentalmente, en el deseo*

*de interpretar –encontrar significados- a los sucesos desarrollados en una interacción predeterminada pero rehecha por los participantes” (Becerra y otros, 1989:228).*

Jackson, creador de la categoría curriculum oculto, hace referencia a lo que acontece todos los días en las aulas, aquello que es objeto de enseñanza pero que no se explicita, las enseñanzas implícitas. Al no estar escrito, permite que se pueda aprender más por las relaciones sociales que se establecen y por las actitudes que se manifiestan que por lo que se dice o se declara en la transmisión de determinados contenidos, es decir, se aprende más por lo que se hace que por lo que se dice.

El objetivo que teníamos en el contexto permanente de cuestionarnos dónde, para qué y para quién de la enseñanza en la Universidad, era promover que los estudiantes puedan comprender la relevancia de la utilización de las técnicas de recolección de información, en este caso la entrevista en profundidad y la observación, en la realización de un informe social promoviendo una lectura crítica de las intervenciones profesionales.

Uno de los principales obstáculos en relación al aprendizaje de estas técnicas es que tanto mirar como dialogar, forma parte de nuestras actividades cotidianas y son las que nos permiten interactuar y vincularnos en los espacios de la vida por los cuales transitamos. La entrevista y la observación comparten algunas características con las llevadas adelante por el sentido común en la misma manera en que se alejan.

Según Valles (1997:202): *“La entrevista de investigación social encuentra su mayor productividad no tanto para explorar un simple lugar fáctico de la realidad social, sino para entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vinculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible”*. En el mismo sentido, para Vélez Restrepo (2003:153): *“El acceso al mundo del otro debe ser un proceso concertado de negociación, mediado por el respeto a sus ritmos, sus tiempos, silencios y estados de ánimo físicos-mentales sin traspasar los límites de información y confidencialidad que abierta o soterradamente ellos quieran establecer”*. En el caso de la observación, los autores consignados en la bibliografía de la cátedra la entienden como *“el modo de establecer algún tipo de contacto empírico con los objetos/sujetos/situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación, comprensión.”* (Piovani, 2007:191)



Por su parte Valles (1997) remarca que en ella se recogen diversas experiencias investigadoras, donde el denominador común consiste en la participación activa a lo largo de todo el proceso de investigación (diseño, recogida y análisis de los datos, conclusiones y recomendaciones de acción). Este mismo autor, refiere que para que ésta sea científica debe cumplir con cuatro requisitos fundamentales: 1) Estar orientada y enfocada a un objetivo concreto de investigación establecido de antemano 2) ser planificada sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas 3) estar controlada y en permanente relación con teorías sociales 4) ser sometida sistemáticamente a controles de veracidad, objetividad, fiabilidad y de precisión. Por otro lado, a pesar de ser instrumentos que se utilizan con suma frecuencia y constituyen una parte importante en la realización de estrategias de intervención profesional, los alumnos no se encontraban familiarizados con los mismos y habían realizado durante la cursada, referencias previas en relación a esto.

La articulación entre la investigación social, especialmente las técnicas de recolección de información y la intervención profesional en diversas instituciones, principalmente estatales, constituyó siempre un desafío para nosotras, debido tal vez, a una fuerte impronta como trabajadores sociales con experiencia en trabajo en territorio. En nuestro caso, además de trabajar como docentes habíamos compartido una experiencia laboral en el conurbano de la Provincia de Buenos Aires. Nuestra tarea consistía en relevar a través de informes sociales, las demandas y necesidades de las personas de los barrios periféricos para que el municipio pudiera dar una respuesta directa. Trabajar en ese espacio nos permitió reflexionar acerca de que allí están naturalizadas las problemáticas sociales en las cuales debemos intervenir profesionalmente y que esas definiciones se construyeron colectivamente y con intencionalidad (objetos pre-construidos).

En ese contexto entendimos como imprescindible articular espacios del ejercicio profesional en territorio con la utilización y la implementación fundamentada de las técnicas de recolección de información que forman parte del programa de la materia. La frecuente desarticulación entre la teoría y la práctica que encontramos en la enseñanza universitaria produce el aislamiento del conocimiento en relación al contexto histórico donde acontecen los problemas. Articular estas dos dimensiones contribuye a enriquecer las trayectorias educativas de los alumnos y los estimulan a pensarse como futuros profesionales. En este

sentido acordamos con Ross (2014:5) en cuanto a que *“los estudios sobre las prácticas docentes han señalado la importancia que la experiencia biográfica de los sujetos, en tanto alumnos o estudiantes, y la experiencia laboral docente tienen en la configuración de modos particulares de acción, más allá de las instancias de formación pedagógica sistemática”*.

Nos pareció oportuno implementar, como dispositivo pedagógico, una representación de la aplicación de un instrumento para la recolección de información mediante la realización de una entrevista y de la observación que luego dará origen al informe social. El objetivo es que vieran actuadas o sobre actuadas situaciones previsibles en el desarrollo de la técnica para identificar así la diferencia entre una práctica profesional que incorpora y pone en valor la dimensión humana y otra que consiste en la reproducción incesante de prejuicios y vulneración de derechos. La experiencia propia en territorio, los relatos de los entrevistados visitados por otros trabajadores sociales, permitió planificar la representación.

Para ello una de nosotras representaba a una persona entrevistada, sujeto de la intervención, y la otra a una trabajadora social. Los alumnos tenían la consigna de tener los textos específicos leídos y realizar algunas anotaciones de lo observado. Decidimos también, a partir de la preparación del encuentro exacerbar una forma de comunicación muy particular, en la que se vislumbra la falta de registro y empatía de la profesional interviniente. El análisis de nuestras propias experiencias, con nuestros aciertos y errores permitió hacer una puesta en escena que generó gran impacto entre los alumnos. Acordamos con Grassi (1989:9) en cuanto a que *“...trabajo social (o servicio social) actual, como a la disciplina que ejerce de polea de transmisión entre las clases, a nivel del aparato estatal, en cuyo interior los conflictos entre éstas se reproducen y procesan. Sus profesionales son, por lo tanto, asalariados contratados por instituciones del Estado —mayormente— aunque también por organizaciones de la sociedad civil, o eventualmente, de manera directa por las clases dominantes (empresas) cuyos servicios se dirigen a las clases subalternas; y más específicamente, a la vida cotidiana de estas clases. Estas dos condiciones (de asalariado y de dirigir sus servicios a los pobres) hacen que dentro del campo profesional adquieran particular relevancia las contradicciones de clase, de una coyuntura y de una formación social determinada.”*

## BREVE RESUMEN DE LA REPRESENTACIÓN

**Personajes:** 1) Mónica, vecina desocupada. 2) La trabajadora social del municipio, quien no se identifica con su nombre. Los demás personajes (hijos, perros, llamado telefónico de parte del municipio y vecina son imaginarios). La trabajadora social golpea las palmas, ya que no hay timbre y a partir de allí comienza a desarrollarse la representación que debe recorrer ciertos ejes y preguntas.

La pregunta sobre las condiciones habitacionales, que son obvias ya que la profesional las observa.

La pregunta acerca de la historia personal que es interrumpida.

La incomodidad de la trabajadora social en relación al espacio y la presencia de los hijos durante la entrevista.

La pregunta acerca de la composición familiar y el requerimiento de información en relación a situaciones vinculares que no se corresponden con el objetivo del informe.

La pregunta acerca de la situación laboral en tono de reproche y de crítica como beneficiaria de programas sociales.

Disposición espacial: los alumnos se sientan en media ronda, en el centro se ubica el escritorio que va a hacer de mesa en una vivienda precaria imaginada. En ella se encuentra Mónica, quien limpia y ordena la casa mientras atiende a dos de sus hijos.

El tono de Mónica, la vecina: esperaba la visita de la trabajadora social porque vive en situación de indigencia y necesita asistencia urgente. Amable, paciente, con facilidad para la comunicación, respetuosa humilde. Quiere y necesita hablar de sus necesidades y de su situación.

El tono de la trabajadora social: entra enojada porque se embarró las botas. Ninguna empatía, supone a Mónica ignorante de su mundo, impaciente, poco profesional, ejerce mucha violencia simbólica, poco respetuosa de los límites en la interacción, visiblemente molesta por el espacio en el que transcurre la entrevista, burócrata.

A manera de puesta en común y luego de esta representación hicimos una primera pregunta muy general: ¿qué observaron? Cada vez que repetimos esta experiencia, notamos que los estudiantes se tomaban varios minutos para comenzar a contestar. El hecho de haber sido testigos tan cercanos de una interacción tan intensa los deja a algunos sin palabras. Este

dispositivo que acorta mucho la distancia entre profesores y alumnos hace que sea un espacio muy significativo para todos, un terreno fértil para la transmisión de saberes mutuos y para el aprendizaje.

*“Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto creador, sujeto que imagina, produce diseños alternativos que, en lo esencial, dan lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Diseños que le otorguen la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido, que lo coloquen no en situación de sujeto de posesión/reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, nuevos atajos más allá de cualquier camino preestablecido” (Edelstein; 2005:151)*

Al principio aparecen calificativos valorativos en relación de la dimensión o falta de dimensión ética y humana, pero esto deja paso a la reflexión crítica con respecto a la actuación de la trabajadora social, teñida por la falta de profesionalismo y el prejuicio y la escasa calidad en el manejo de técnicas como la entrevista y la observación. Algunos de ellos preguntaban “Pero: estas cosas ¿suceden así? ¿Esos profesionales son egresados de la Universidad? Es que estas situaciones han sido muy poderosas para nosotras también. Enseñar desde lo que sabíamos nos permitió abrir un canal honesto de interacción. Este espacio que habilitó la posibilidad de realizar preguntas profundamente sensibles en relación al perfil de los profesionales tuvo en cuenta que los educadores constantemente tomamos decisiones fundamentadas a partir de la adhesión a *“determinadas concepciones pedagógicas sobre los procesos de formación de sujetos, que finalmente se expresan y concretan en las prácticas, en el hacer de estudiantes y educadores, atravesados por las condiciones sociales e institucionales de sus contextos.”* (Ross, M., Morandi G.; 2014: 1)

Rescatamos también las posibilidades concretas de las condiciones del ejercicio profesional, sumamente limitantes, en los que nos encontramos las/los trabajadoras/es sociales reconociéndonos como mujeres trabajadoras, identificando y problematizando nuestro lugar dentro de la división sexual del trabajo. Consideramos que estas aproximaciones estimularon la reflexión crítica de los estudiantes ante la observación de la situación de entrevista presentada, comprendiendo la necesidad, además, del compromiso ético de la profesionalización en la aplicación de las técnicas. Es necesario estar dispuestos a asumir la aplicación

de la técnica como un arte u oficio que no se improvisa y en el cual deben estar presentes buenas dosis de creatividad, imaginación y compromiso. (Vélez Restrepo, 2003:108)

Esta propuesta fue llevada a cabo durante seis años en el espacio áulico que compartimos. En algunas ocasiones la experiencia fue trasladada al espacio del teórico. A pesar que la repercusión fue siempre muy positiva y movilizante esta propuesta no se llevó adelante el último año en ese espacio, ya que la materia pasó de ser anual a cuatrimestral, por cuestiones de planificación. Pero resolvimos, en plena implementación de la materia con la carga horaria reducida, repetir la experiencia en uno de los prácticos, los alumnos de ese espacio le solicitaron a la titular que volviera a incluirlo en el teórico para todos los compañeros: un reconocimiento impensado que nos llenó de orgullo.

La autoobservación del quehacer profesional en territorio supone hacer rupturas con el sentido común, de deconstruir y construir lo ya aprendido para abrirnos a la posibilidad de encontrar nuevos sentidos. El respeto por el otro, el registro visual, el modo de hablar, saber escuchar los relatos que es la forma narrativa en la que se configura la memoria, para comprender la situación y el contexto pensando con ellos. “Pensar con” significa encontrar construcciones epistemológicas, teóricas y técnicas que surgen de los pueblos y sus movimientos buscando otras premisas “de otro modo” para poder re pensar las relaciones de los hombres y sus mundos y a partir de allí pensar juntos intervenciones éticas, sostenibles y más adecuadas.

Reconocer la compleja naturaleza de las prácticas de la enseñanza entendiéndolas como prácticas sociales supone preguntarnos acerca de las decisiones que tomamos anticipando el peso educativo, afectivo, académico y político de las respuestas.

Poner el cuerpo en la práctica profesional es algo a lo que estamos acostumbrados y preparados donde se promueven o cancelan derechos. Hacer lo mismo en el aula implica hacernos lugar y hacernos cargo de la función docente. Expresa el posicionamiento ético político de compromiso con los otros con nosotros y con nuestro lugar y nuestro tiempo. Una experiencia que vale la pena compartir, porque se enmarca en lo que consideramos el conocimiento socialmente relevante.

## CONCLUSIONES

Resulta oportuno referir que sólo estamos en condiciones de realizar aproximaciones a conclusiones preliminares, ninguno de los debates ni desafíos se encuentra finalizado.

Acordamos en que *“El conocimiento académico constituye un instrumento de reflexión cuando se integra, no como información fragmentaria sino como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa. Es justamente a través de la dimensión reflexiva, que el profesor deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica, para convertirse, en un mediador activo que reconstruye críticamente sus propias teorías.”* (Edelstein; 2000:4).

Nos siguen quedando más (y nuevas) preguntas que respuestas. Continuamos reflexionando en relación a los espacios que habilitamos y cómo los habitamos. Ponemos la mirada, en la definición de los campos de conocimientos y experiencias que ponemos en juego en el espacio de la práctica docente, nuestras concepciones acerca de la profesión, el contexto universitario y los lazos y los compromisos que nos unen con los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Edelstein, G. (1996). *“Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico”*. En: Camilloni, A. *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial. Paidós.

Edelstein, G. (2000). *“El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente”*. En: *Las prácticas docentes. Reflexión y taller de educadores*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Editorial Miño y Dávila. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Edelstein, G. (2005). *“Enseñanza, políticas y construcción didáctica”*. En: Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante Editorial.

Grassi, E. (1989). *“La mujer y la profesión de asistente social. El control de la vida cotidiana”*. Buenos Aires: Editorial HVMANITAS.

Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007). *“Metodología de las ciencias sociales”*. Buenos Aires: Emecé editores.

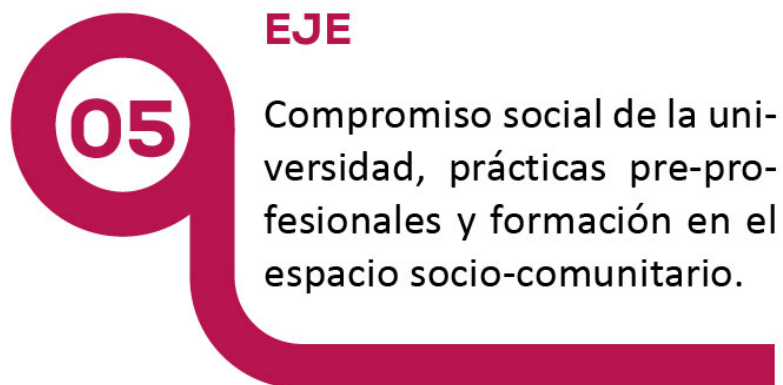
*Remedi y otros (1998). "Temas universitarios. La identidad de una actividad: ser maestro". Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco.*

*Ros, M. y Morandi, G. (2014). "Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en la universidad". Documento de trabajo - Especialización en Docencia Universitaria.*

*Ros, M. y Morandi, G. (2014). "La construcción de proyectos de formación. El proceso de diseño de situaciones de enseñanza. Relaciones entre diseño y acción". Documento de trabajo – Especialización en Docencia Universitaria.*

*Valles, M. (1997). "Técnicas cualitativas de investigación social". Madrid: Editorial Síntesis.*

*Vélez Restrepo, O. (2003). "Reconfigurando el trabajo social. Perspectivas y tendencias contemporáneas". Buenos Aires: Espacio Editorial.*





## PRÁCTICAS EN EL TERRITORIO

### El turismo como herramienta de recuperación de la memoria socio-histórica: prácticas pre-profesionales en el conurbano

- ❖ PEIRÓ APARISI, MARINA | marinapeiro@gmail.com
- ❖ REALES, MARCELO PABLO | preales@undav.edu.ar
- ❖ SCOTTO D'ABUSCO, DANIELA | daniela\_scotto\_d@hotmail.com
- ❖ SOSA, MARIANA | mariana0329@hotmail.com
- ❖ DOMOÑI, ELIANA DENISE | elianadomoni@live.com

Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina.

## RESUMEN

El presente escrito tiene como objetivo exponer la propuesta de un trabajo transversal desarrollado desde varias asignaturas de la carrera de Guía Universitario en Turismo<sup>230</sup>. Las mismas tienen como epicentro el abordaje del Conurbano -especialmente de Avellaneda-, desde la perspectiva del turismo como herramienta de recuperación socio-histórica, transformadora del territorio. El proyecto se basa en la producción y ejecución de itinerarios guiados que permitan poner en juego memorias que disputan sentido a la historia oficial, constituyéndose así en una innovación didáctica puesta en el aula universitaria con el propósito de mejorar la realidad social, de acuerdo al Proyecto Institucional de UNDAV.

Entendiendo que la Universidad pública y nacional es el espacio desde el cual se construyen y producen conocimientos vinculados al territorio es que se desarrolló la propuesta. Lucarelli define a la innovación como aquella práctica protagónica de enseñanza o de programación de la enseñanza, en la que a partir de la búsqueda de la solución de un problema relativo a las

formas de operar con uno o varios componentes didácticos, se produce una ruptura en las prácticas habituales que se dan en el aula de clase, afectando el conjunto de las situaciones didácticas (Lucarelli; 2009: p. 52). En este sentido, en el proceso de enseñanza, los itinerarios guiados asumen la articulación de la teoría y la práctica en la dinamización de las innovaciones, es decir, se ven afectados el componente curricular, los sujetos y la producción del conocimiento. El objetivo de la articulación es generar espacios de construcción de acciones y colaboración mutua para acordar enfoques comunes que apunten al aprendizaje significativo y a la formación de sujetos críticos sobre la realidad actual.

Lo aquí planteado depende del posicionamiento teórico y político desde el que nos situamos desde nuestro lugar de educadores y trabajadores del turismo. Afrontamos un doble desafío: por un lado, discutir ciertas perspectivas sumamente consolidadas a lo largo del siglo XX, según las cuales el turismo se explica fundamentalmente como una actividad mercantil. Sin embargo, como señala Palacios, aun cuando sea cierto que el turismo constituye una actividad mercantil, también posee una dimensión simbólica innegable (Palacios; 2013, p.9). Reconocer la centralidad que asume tal dimensión habilita propuestas novedosas y obliga a desarrollar una mirada reflexiva y crítica sobre la propia práctica profesional. Por otro lado, la formulación de estas experiencias genera una ruptura epistemológica de la que surgen múltiples interrogantes que nos propusimos abordar y hasta ensayar algunas respuestas. El proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte así en una acción más «práctica» que «técnica», a partir de situaciones problemáticas que demandan reflexión, donde el énfasis está puesto en aspectos subjetivos, estéticos y heurísticos.

Los contenidos fueron seleccionados por su valor formativo y las decisiones fueron tomadas grupalmente en pos de que el ejercicio de prácticas en territorio del Guía sea en términos de intervención colectiva.

**PALABRAS CLAVE:** Turismo, Patrimonio, Prácticas, Territorio, Compromiso social.

## INTRODUCCIÓN

Creemos importante resaltar uno de los aspectos más relevantes de la Reforma Universitaria de 1918 en relación a la ligazón entre Universidad y Sociedad. La Universidad Nacional de Avellaneda tiene entre sus propósitos centrales fundantes la participación activa en procesos de cambio por el progreso y la mejora de la calidad de vida de la comunidad en la que se inserta. Por esta razón, el enfoque de nuestras carreras está puesto en relación al rol de la Universidad como promotora de cambio con respecto a las problemáticas de la realidad actual, y el eje principal es formar egresados/as que piensen en las posibilidades de mejora de Avellaneda a partir de comprender a su profesión como una herramienta de transformación social. De allí que nuestro trabajo se enmarca en ponderar al guía de turismo como un actor fundamental para procesos de intervención social en el territorio; el turismo actúa como dispositivo y herramienta de intervención en pos de la inclusión y la integración social, creando circuitos que tengan como base la revalorización de nuestro patrimonio, las identidades coexistentes y nuestra propia historia en común. La visión social de nuestra Universidad funciona de articulador entre la comunidad académica, la comunidad local y el patrimonio, y la actividad turística es la que oficia de puente para recuperar la memoria socio-histórica.

En principio, nos propusimos poner en discusión ciertas perspectivas consolidadas en torno al turismo y a las narrativas instaladas en el consciente colectivo, abriendo un camino para la expresión de relatos que emergen de un “mapa de los silencios” (Reguillo; 2000, p.75), entendiendo al mismo como aquel que, relegado e invisibilizado del resto de los recursos patrimoniales, manifiesta paisajes de múltiples historias, memorias y espacios vinculados a hechos de la historia reciente, el pasado obrero, las luchas por la reivindicación de los derechos de los trabajadores y las biografías que componen la trama de lucha de clases que configuraron el actual territorio.

En este marco es que se trabajó en la producción y puesta en práctica de circuitos turístico-culturales sobre un mapa en tensión, que pone el foco en la revalorización colectiva y propia de la cultura y las identidades populares. Estos recorridos no sólo dan cuenta de los lazos entre universidad, territorio y patrimonio a través del turismo, también pretenden promover una mirada reflexiva sobre el espacio que habitamos, a partir de la visibilización de los “fuera de mapa”.

El Conurbano Sur, y sobre todo el Riachuelo, habitualmente aparecen homogeneizados en representaciones mediáticas a pesar de que allí conviven diversas expresiones. Por eso proponemos aportar otras miradas a este suceso estigmatizante y dar cuenta de cómo la zona Sur puede ser escenario de inspiración para el turismo, así como lo fue para cineastas, escritores y artistas. Resulta entonces necesario comprender el turismo como una actividad social productora de sentidos que, desde un enfoque basado en derechos, contribuya con procesos sociales transformadores capaces de estimular la participación y organización de las comunidades.

En simultáneo, se reconsideraron las nociones previas para poner en juego nuevas miradas que habiliten a la crítica y la elaboración de nuevas categorías conceptuales. Finalmente, entendiendo que los programas de las asignaturas implicadas se constituyen como herramientas que permiten alcanzar resultados, el ejercicio de prácticas en territorio incitó al aprendizaje del rol del Guía en términos de intervención colectiva.

De este modo, los recorridos intentan recuperar la memoria histórica y social de nuestros espacios interviniendo sobre las narrativas dominantes, revelando nuevos espacios de significados, a partir de la acción conjunta entre docentes y estudiantes. Con nuevas narrativas han surgido diversas producciones como: “Cartografías desde la sirga”, “El resurgir de un barrio olvidado”, “Recorridos de la memoria en territorios de conflicto: Estación Darío y Maxi”, “Las paredes hablan”, “Rescatando huellas al sur: del rollo de papel al rollo fílmico” y “Experiencia Turistren” como nuevos modos de visibilizar y habitar el Conurbano. A su vez, lo que en estas prácticas profesionales supervisadas aparece es otra vía de acceso al currículum: las actividades realizadas son el componente que organiza y jerarquiza la propuesta de experiencias y sus estrategias.

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

Conurbano Sur, Gran Buenos Aires, los suburbios... la lista de nombres prolifera, y parecería que cada término nombra algo similar pero diferente, incluso a veces, radicalmente distinto: ¿hay algo que una la vida en un barrio de la zona sur ribereño y al margen, con la vida supuestamente apacible de la otra orilla en la ciudad? “Todo lo interesante sucede en el Sur”, decía Borges, tal vez desde una perspectiva mítica.

En las últimas décadas, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se encargó de revitalizar desde múltiples programas de renovación y puesta en valor su área sur, dando como resultado un auge en el desarrollo turístico de barrios referentes de la porteñidad, como lo son Barracas y La Boca. Uno de los elementos identitarios que priman en torno a esa puesta en valor es su relación con el Riachuelo como factor determinante de origen y estructurador de su territorio, que llevó a consagrarlos como los barrios orilleros por excelencia, generando condiciones y características que hoy le son propias: el tango, la fábrica, el obrero, el inmigrante. Estos barrios quedan inscriptos en los límites de uno de los principales destinos de Argentina, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Partimos entonces para la realización de nuestro trabajo de un interrogante que resultará fundamental: ¿A qué razones e intereses responde esa jerarquización de la cultura y del turismo? Quizás, al realizar un análisis exhaustivo sobre diversas relaciones de poder que se ponen en juego podamos animarnos al desafío de ensayar algunas respuestas. Lo primero que llama la atención de cualquiera que mire un mapa es la extensión del Gran Buenos Aires, y esto no es un dato menor en los relatos del conurbano. ¿Es el turismo un productor de relatos del conurbano?, ¿qué sentidos reproduce? Es ahí donde nos interrogamos para poner en cuestión varios supuestos ya instalados.

Desde finales del siglo XIX, la ciudad no ha parado de crecer, extendiéndose hacia zonas que antes quedaban fuera de su trazado inicial, su cultura, su identidad. Esa extensión no se verificaba sólo en el espacio, también implicaba que cada vez más gente pudiera acceder a la cultura y las comodidades de la ciudad, que se integrara a su vida y su ritmo. Desde la última dictadura cívico-militar, esa inclusión se ha ido deteniendo y, en cambio, sólo queda la expansión territorial que hizo del conurbano la tierra incógnita inabarcable que vemos en el mapa pero también en los diarios y la televisión<sup>231</sup>.

El Conurbano Sur, y sobre todo sus márgenes en el Riachuelo, conforman un territorio habitualmente homogeneizado en las representaciones mediáticas. Sin embargo, allí convive una diversidad de expresiones. Con este trabajo nos proponemos aportar otras miradas a este suceso estigmatizante y dar cuenta de cómo la zona Sur, cruzando el Riachuelo, puede ser escenario de inspiración para el turismo y las carreras profesionales de nuestros estudiantes, así como lo fue para cineastas, escritores y artistas. En ese sentido nos resulta necesario comprender el turismo como una actividad social productora de sentidos de la realidad que,

desde un enfoque basado en derechos, contribuya con procesos sociales transformadores capaces de estimular la participación y organización de las comunidades. Es por ello que abordamos el estudio del espacio geográfico, el tiempo histórico y los actores sociales como categorías de análisis de la realidad social del área metropolitana en general.

## MARCO TEÓRICO

Las propuestas desarrolladas dependen de un posicionamiento teórico y político desde el que nos situamos para su producción. En principio, desde nuestro lugar de trabajadores profesionales del turismo, afrontamos un doble desafío: por un lado, discutir con ciertas perspectivas sumamente consolidadas a lo largo del siglo XX, según las cuales el turismo se explica fundamentalmente como una actividad mercantil, vinculada al ocio improductivo y las experiencias banales. Sin embargo, como señala Palacios (2013), aun cuando sea cierto que el turismo constituye una actividad mercantil, también posee una dimensión simbólica innegable. Desde nuestra perspectiva, reconocer la centralidad que asume tal dimensión no solo habilita propuestas novedosas, sino que obliga a desarrollar una mirada reflexiva y crítica sobre la propia práctica profesional y los efectos de la reproducción acrítica de visiones estereotipadas, atemporales y simplistas acerca del patrimonio y la identidad.

Por otro lado, se torna imprescindible confrontar con ciertas nociones anquilosadas que consideran el patrimonio como la expresión “natural” de aquellos objetos, edificios e historias “dignas” de ser preservadas. En las últimas décadas, diversas investigaciones han puesto en cuestionamiento la noción tradicional de patrimonio cultural como un acervo de bienes tangibles –generalmente obras de arte o monumentos– considerados intrínsecamente valiosos e indiscutibles, que expresan la identidad de un grupo, comunidad o sociedad. En contraposición, se ha desarrollado y difundido una conceptualización que entiende al patrimonio como una construcción social, dinámica y acorde a la realidad donde se inscribe. Es decir, lejos de ser una propiedad de los objetos, el patrimonio es una cualidad que se atribuye a ciertos bienes, expresiones, productos que son seleccionados y activados para integrar el corpus patrimonial de acuerdo a una jerarquía que valoriza unas y excluye otras. Esta conceptualización implica que la construcción del patrimonio es una operación conflictiva, enraizada

en el presente, a partir de la que se selecciona e interpreta el pasado, “creando” un pasado idealizado, de acuerdo a los valores hegemónicos presentes. En una sociedad fuertemente jerarquizada, siempre serán los sectores dominantes quienes dirijan y controlen, a través de sus instituciones, los criterios selectivos que decidirán qué debe ser valorado, transmitido y perpetuado de entre el cúmulo de elementos componentes de la cultura<sup>232</sup>.

En este mismo sentido, es válido rescatar que a comienzos del siglo XXI, comenzó un proceso de análisis sobre otras categorías que responden a la extensión territorial y la composición de bienes contemplados para convertirse en patrimonio. Esto tiene que ver con la inclusión de los sujetos y grupos sociales en un intento de patrimonializar las culturas como aporte a la diversidad cultural. Por supuesto que esto no resuelve los problemas del patrimonio en su totalidad, ni nace para corregir o solucionar desigualdades o demandas sociales pero sí será un punto fundamental en nuestro trabajo, al incorporar a los sujetos en la construcción objetual/material del patrimonio, entendiendo al mismo como un proceso y no simplemente como un resultado. Asociar nociones de folklore y cultura popular se convierte así en un modo de visibilizar otras culturas y otros grupos que acaban produciendo un nuevo mapa geocultural de valores patrimoniales que pone énfasis en los sujetos como productores culturales y no en meros depositarios o portadores.

En este complejo escenario, consideramos al turismo como un proceso social y cultural de producción de espacios, significados y experiencias que involucra múltiples dimensiones (políticas, culturales, ambientales, sociales, económicas) y una amplia gama de actores sociales con intereses diversos, frecuentemente contradictorios. En este sentido, se trata de una actividad atravesada por relaciones de poder que se expresan tanto en los lugares, objetos, relatos y memorias que son considerados de interés turístico como en los discursos y las prácticas de los actores involucrados (funcionarios, guías, promotores, turistas, residentes) influyendo en las modalidades de acercamiento entre los mismos. El análisis reflexivo de estas relaciones explícitas e implícitas constituye, a nuestro entender, un componente central en la formación y la práctica de los guías de turismo dado el lugar privilegiado que pueden ocupar como “voz autorizada”, productor y reproductor de significados, intermediario entre los espacios visitados y el turista que no sólo presenta registros históricos sino que proporciona una experiencia motivadora del pensamiento. Desde esta particular forma de concebir

nuestra práctica profesional es que han sido elaborados los circuitos que presentaremos a continuación, como estrategia privilegiada para la difusión, el acceso y el conocimiento de las identidades invisibles que coexisten en nuestra comunidad.

La metodología de trabajo consistió en el abordaje teórico en el aula, utilizando material audiovisual, textos y autores que conformasen el marco teórico y de referencia para la propuesta. Es así que se trabajó en profundidad el concepto de patrimonio desde varias concepciones, el vínculo existente entre territorio, patrimonio y turismo, la construcción colectiva de la memoria sobre la base del patrimonio y sus procesos de activación así como también la invisibilización del mismo.

### **DESARROLLO DE LAS PROPUESTAS**

Desde la carrera de Guía Universitario en Turismo promovemos el aprendizaje del rol del Guía a través del ejercicio de prácticas en territorio en términos de intervención colectiva. Por tal motivo, las prácticas de visitas guiadas que realizan nuestros estudiantes intentan recuperar la memoria histórica y social de nuestros espacios interviniendo sobre las narrativas dominantes revelando nuevos espacios de significados. Esta propuesta es el resultado del trabajo que vienen realizando compañeros docentes desde el inicio de la carrera abordando el territorio junto con el compromiso y trabajo de nuestros estudiantes que en este mismo sentido, intervienen ese territorio, relevando, mapeando, buscando información, pensado circuitos... en fin: recuperando las voces y memorias que duermen en las calles.

Estas prácticas dan cuenta de los vínculos entre universidad, territorio y patrimonio del municipio, a través de relatos pensados en el formato de circuito turístico, que profundizan en el conocimiento de la historia, la cultura y el paisaje cultural urbano de los espacios que habitamos, puesto que se trabaja sobre el aprendizaje de herramientas para la construcción de narrativas que disputan sentidos a los relatos hegemónicos sobre nuestros espacios. De esta manera, se pretende promover una mirada reflexiva sobre el espacio urbano donde convive la memoria con lo cotidiano, haciendo eje en la dimensión del conflicto como motor de las transformaciones espaciales y simbólicas, a partir de la visibilización de otros mapas posibles, que se traduzca en el diseño de circuitos orientados a respetar identidades, construyendo una



ética sobre la base del respeto a la diversidad, entendiendo que diversidad es cultura, cultura es patrimonio y el patrimonio es el recurso primario del Turismo. Así, con nuevas narrativas, han surgido diversas producciones de las cuales presentaremos un breve extracto de acuerdo a los objetivos establecidos y los resultados alcanzados.

- **“El Camino de Sirga”**

Se relaciona con un universo donde el Riachuelo es el protagonista a partir de su recuperación (las márgenes, la sirga, las fábricas que se establecieron en su orilla). El Riachuelo se convierte en el actor principal de una zona que históricamente estuvo vinculada a él: la utilización de la cuenca hídrica para una función incipientemente industrial con el establecimiento de las barracas, tanto de una orilla como de la otra, marcando la composición sociocultural de Avellaneda, vinculada a una zona con historia y tradición de producción y de trabajo.

Durante años, la cuenca fue considerada "la grieta" entre Provincia y la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, los distintos puentes que la atraviesan rompen con la idea de que el Riachuelo separa los pueblos: los puentes comunican, unen y funcionan en dos direcciones: de ida y de vuelta. Con el propósito de contribuir en esta dirección, hemos diseñado intervenciones utilizando como escenario la orilla del Riachuelo y a través de técnicas de la interpretación y la recreación nos proponemos una acción de memoria urbano-ambiental. Viejos imaginarios, aún vigentes, han posibilitado la construcción de una memoria única y totalizadora sobre la pieza urbana "Riachuelo", en torno a la idea de: el borde, el margen, la orilla, lo nauseabundo, el peligro, el sur "allá donde habitan los otros". Nuestra propuesta es la de hacer emerger historias que están dormidas tomando este paisaje cultural como hilo conductor y como en "la sirga", arrastrar las historias que vienen desde el río para recuperar otras voces que son parte de las identidades de este conurbano que se gestó en la orilla: tan vasto que puede ser escenario de varias literaturas y narraciones y hasta ficciones como las que vamos a contar.

- **“El Resurgir de un barrio olvidado”**

Entorno a la sede UNDAV Piñeyro, se trazó un circuito donde se devuelven al paisaje las antiguas fábricas, las recuperadas -como la SIAM-, las abandonadas, las recuperadas a través de Cooperativas de trabajo -como la Lavalan- y las reconvertidas con otros usos, como nuestra propia sede de la Universidad para poner en valor las formas de producción del siglo pasado y las formas de producción del presente.

- **“Recorridos de la memoria en Avellaneda: Estación Darío y Maxi”**

El circuito pone en foco la Avellaneda industrial, zona donde se inscriben las narrativas de lucha del movimiento obrero, reeditadas por el movimiento piquetero, y contrastándola con los atractivos activados de la zona del casco histórico. El recorrido se basa en el espacio donde habitó el pasado industrial y por ende también, los conflictos de poder entre obreros y clases dirigentes, poniendo el foco en los alrededores de la Estación rebautizada “Darío Santillán y Maximiliano Kosteki” en conmemoración a los dos jóvenes piqueteros asesinados en la jornada del 26 de junio de 2002, los Puentes que cruzan el Riachuelo (Pueyrredón, Bosch, Alsina) y la calle Mariano Ferreyra. La propuesta promueve la reflexión en un espacio donde las identidades están en pugna porque algunas voces plantearon el conflicto social desde discursos estigmatizantes de los sectores populares y de la militancia, naturalizando el vínculo entre protesta y violencia y reproduciendo el miedo.

- **“Las paredes hablan”: Circuito turístico de murales en Avellaneda**

El arte en el espacio público -el espacio más democrático de todos- nos muestra la dimensión simbólica de la ciudad, actúa como protesta y denuncia en un solo acto, embellece e interpela, informa y (re)significa, sobre todo, en cuanto a hechos e historias que muchas veces no figuran en las narraciones oficiales. El muralismo aparece como canal de información de las clases populares, sus reivindicaciones y su imagen. La pared fue el mensaje para aquellos que no sabían leer y aún hoy esta práctica se desarrolla como signo de comunicación y como marca

urbana, que, a diferencia del arte en el espacio privado, nos permite apreciar arte sin tener que abonar una entrada, sin respetar un horario limitado de visita o restricción alguna.

El recorrido planteado es un circuito pedestre donde se pueden observar una selección de intervenciones urbanas con una temática específica: la historia de Avellaneda interpretada por actores locales, las luchas populares y los movimientos obreros enmarcados en los períodos de industrialización y desindustrialización atravesados por la Nación.

- **“Rescatando huellas al sur: del rollo de papel al rollo fílmico”**

Se plantea desde el Taller de Técnicas de Interpretación del Patrimonio una acción de recuperación de la memoria urbana consistente en un recorrido por la historia argentina en el recorte territorial del Cine Wilde y sus alrededores a través de cargar de relatos un espacio que hasta hace menos de una década era considerado uno de los mayores vacíos urbanos del municipio de Avellaneda.

Utilizando diversas técnicas de interpretación y recreación se planteó una visita de aproximadamente tres horas en la cual el guía, como voz autorizada, repasa los orígenes de Avellaneda, el nacimiento de Wilde a partir de la estación y la fragmentación que opera históricamente el Camino Real, creando dos zonas bien delimitadas: el área residencial y los barrios obreros, los procesos de industrialización y desindustrialización y sus consecuencias sobre el territorio y sus habitantes, los actores sociales cuyas marcas hoy emergen en el nombre de los pasajes, la biblioteca popular y los espacios aledaños al Cine, y la recuperación del mismo como espacio de encuentro a partir de una iniciativa vecinal. El foco está puesto en el conflicto como motor de las transformaciones y específicamente, en la intervención estatal y las políticas culturales aplicadas en un espacio que pudiendo ser un proyecto inmobiliario o una de las fantasías de los ´90, se re-funcionaliza como espacio artístico-cultural para el uso y la apropiación por parte de la comunidad. El relato está estructurado de acuerdo a una película -en referencia al cine-, donde cada etapa histórica es una escena que se lleva adelante con juegos, dinámicas, intervenciones artísticas y soportes (audiovisuales, fotografías, láminas y mapas) para traer al presente hechos del pasado, creando una atmósfera en la cual la

interpretación del patrimonio opera de puente para la transmisión de contenido e información previamente investigada y analizada, para promover la reflexión y la inquietud en el visitante.

- **“Experiencia Turistren: Recorridos en tren por el Conurbano Sur”**

El objetivo es que los estudiantes tengan un acercamiento concreto y en profundidad al conurbano bonaerense, a partir de temas teóricos desarrollados, métodos de estudios y formas de análisis que se trabajan en el aula en pos de comprender la dinámica socio-histórica del objeto en cuestión. En la materia Práctico de Guiado III, a instancia de experiencias abordadas en Geografía Turística y Destinos y Patrimonio Turístico de AMBA, decidimos realizar una experiencia integral en un Circuito Turístico a Conurbano Norte y en ese marco, llevar a la praxis las potencialidades turísticas existentes en las áreas en que se inscriben los paisajes del AMBA, para profundizar la práctica de observación y relevamiento del entorno como hábito profesional. El agregado de es que los guías a cargo de la experiencia fueron los y las cursantes de Práctica de Guiado III, quienes además de guiar, deben cumplir con la organización y programación de una excursión de día completo.

Analizar los recursos turísticos en torno a la zona Sur implica analizar diversas categorías como el movimiento obrero, el ferrocarril como factor clave de la expansión, desarrollo y crecimiento del conurbano, el arte como vehículo de la memoria (Estación Darío y Maxi, Iglesia Santa Ana de Glew en la paleta de Soldi) y los procesos de transformación urbana (gentrificación, desindustrialización, elitización, usos y privatización del espacio público, patrimonialización) que pueden identificarse concretamente en estos espacios. De allí que el objetivo es que el conocimiento, la investigación, el relevamiento y la profundización de los contenidos queden enmarcados en una narrativa y a esto se suma la combinación de servicios de transporte y gastronomía; su proceso de evaluación en este sentido es integral: son guías y coordinadores de tareas y servicios para los pasajeros. La metodología utilizada es la realización de un circuito/paseo turístico en tren durante 9 horas recorriendo la historia y las geografías del conurbano sur a través de algunos sitios. El circuito consta de intervenciones que se realizan entre estudiantes y docentes en el espacio público a través de intervenciones a modo de visita guiada: en las estaciones de tren (Darío y Maxi, Escalada,

Adrogué y Glew) y en los vagones del Tren de la línea Roca, en el espacio público, en iglesias y edificios de carácter religioso, en monumentos o construcciones conmemorativas, edificios civiles o público, avenidas y vías de circulación, plazas, parques o espacios verdes. Todas las intervenciones se piensan y realizan sobre la base de los contenidos teórico-prácticos que se trabajan y desarrollan en los espacios áulicos de las asignaturas Destinos y Patrimonio Turístico de AMBA y Geografía Turística de AMBA.

## CONCLUSIONES

Creemos firmemente que los espacios seleccionados y visibilizados a partir de las diversas propuestas turísticas son fundamentales para la recuperación del patrimonio en tanto estrategia de valoración de identidades, ya que lo que hace diferente a un territorio de otro no es sólo su capacidad arquitectónica, sino la capacidad de representar simbólicamente varias identidades que conviven en una comunidad. La acción cultural de revalorizar esos otros patrimonios, ausentes en los circuitos turísticos tradicionales, oficia de vehículo de memoria y contemplan una explicación histórica sobre la función originaria y su filiación social, y han construido narrativas, lenguajes y prácticas que han dado gran singularidad a los espacios incluidos, constituyéndolos en territorios de memoria.

Sabemos que toda declaratoria y/o inclusión de una práctica o expresión en el marco de un circuito con cierta institucionalidad pone en movimiento una serie de procesos y juegos de poder. No queremos mostrar un discurso consensuado, sino más bien respetar y expresar la dimensión fundamental: visibilizar la expresión sin perder de vista las razones que le dieron origen y sentido. Es por esto que elegimos tomar al turismo desde un rol activo de concientización, aprendizaje y reflexión social –acorde al nuevo paradigma de la actividad planteado desde la propia Ley Nacional de Turismo 25.997-, buscando generar nuevas lecturas de algunos lugares muy conocidos y transitados cotidianamente que han sido relegados.

La Universidad pública y nacional es el espacio desde donde se deben generar actividades disparadoras de construcción y producción de conocimientos vinculados al territorio para pensarlo críticamente y que surjan nuevas producciones. El objetivo de la articulación de cátedras es generar esos espacios mencionados de construcción de acciones y colaboración

mutua para acordar enfoques comunes que apunten a la mejora del aprendizaje significativo integral y el fortalecimiento de los conocimientos en la formación de sujetos con una mirada crítica sobre la realidad actual.

Por último, interesa remarcar que las ciudades pueden ser miradas de muy diversas maneras a través del tiempo, pero son los relatos los que van conformando la dimensión simbólica de su identidad. Aquellas narrativas que expresan la relación de los sujetos con el territorio, expresadas a través de los imaginarios urbanos, son responsabilidad del guía profesional en turismo, quien debe acercar el patrimonio cultural al visitante desde un discurso plural y crítico, capaz de reconstruir y recuperar las historias y las memorias que guardan nuestras calles.

## BIBLIOGRAFÍA

*Cecilia Palacios (2013). "Buenos Aires y sus marcas memoriales: ¿en torno a la conformación de circuitos de memoria? X Jornadas de Sociología". Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

*Lucarelli Elisa (2009). "Teoría y prácticas en la Universidad". Las innovaciones en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila.*

*Reguillo Rossana (2000). "Identidades, culturales y espacio público: un mapa de los silencios" en Diálogos de la Comunicación: FELAFACS.*

*Careri, Francesco. "Walkscapes, el andar como práctica estética". 2ª ed., 3ª tirada, Barcelona: Ed. Gustavo Gili.*

*Fernández de Paz, Esther (2015). "De tesoro ilustrado a recurso turístico: el cambiante significado del patrimonio cultural". PASOS, revista de Turismo y Patrimonio cultural. Vol. 4 n°1 págs. 1-12. 2006.*

*Gartner, Alicia (2015). "Historia oral, memoria y patrimonio". Aportes para un abordaje pedagógico. 1ª ed., Págs. 33-82. Buenos Aires.*

*Prats, Llorenc y Santana Talavera, Agustín (2011). "Turismo, identidad y patrimonio: las reglas del juego". En Prats y Santana (coord.) Turismo y patrimonio, entramados narrativos. PASOS, revista de Turismo y Patrimonio cultural.*

*Prats, Llorenç. (1998). "El concepto de patrimonio cultural". En Política y Sociedad nº27. Madrid.*

*Risler, Julia y Ares, Pablo (2013). "Iconoclastas, Manual del mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa". 1º ed. Buenos Aires: Tinta Limón.*

---

<sup>230</sup> Los trabajos presentados se realizaron en el marco de las asignaturas Destinos y Patrimonio Turístico de AMBA, Práctica de Guiado I, II y III, Taller de técnicas de interpretación del patrimonio y Gestión de Transporte.

<sup>231</sup> Gorelik, Adrián (2015) Conurbano de ficción: relatos del barrio y del descampado.

<sup>232</sup> Fernández de Paz. De tesoro ilustrado a recurso turístico: el cambiante significado del patrimonio cultural. En revista PASOS, vol. 4, nº1, págs. 1-12, 2006.

## Trabajos Prácticos a Campo en Parasitología

- ❖ **BURGOS LOLA** | lolay0@hotmail.com
- ❖ **ARCHELLI SUSANA** | susanaarche@yahoo.com.ar

**Facultad de Ciencias Veterinarias. UNLP Argentina.**

### RESUMEN

Se presenta una Propuesta de Diseño de Intervención, para la enseñanza de las parasitosis y en especial de las Enfermedades Zoonóticas parasitarias que necesitan un abordaje más completo, a tal fin se propone cuatro Trabajos Prácticos a Campo (TPc). Esta intervención sería extrapolable a cualquier unidad académica que tenga incluido en su currícula la asignatura Parasitología, con una propuesta superadora a los convencionales trabajos Prácticos áulico o taller. La importancia del TPc permitirá integrar y profundizar los conocimientos teóricos adquiridos en las clases teóricas y prácticas, pero de una manera sumamente activa y motivando al estudiante a comenzar a realizar prácticas, que serán en el futuro dentro de su esfera profesional. Para poder implementar los TPc es fundamental la elección de la zona estudio-trabajo, esta área debe ser de una localidad relativamente cerca de la facultad y con características epidemiológicas acordes a la Parasitología. El accionar de los alumnos dentro de un ambiente real y con muestras tomadas por el mismo, permite que el diagnóstico este inmerso en un contexto auténtico y a la vez establecer relaciones esenciales entre paciente, enfermedad, agente-etiológico y ambiente.

**PALABRAS CLAVE:** trabajo práctico a campo; parasitología; zoonosis; epidemiología.



## INTRODUCCIÓN

La Carrera de Microbiología Clínica e Industrial, es de post-grado, los alumnos ingresantes deben tener un título previo de carreras con orientación biológica, como Médicos, Veterinarios, Biólogos, Bioquímicos. Por lo tanto, los estudiantes son egresados recientes de las mencionadas carreras afines o con diversa cantidad de años de actividad profesional. La Carrera dispone de un plan previo de 5 materias y dos ciclos a cursarse con régimen de correlativas, el primer ciclo, consta de 8 materias y el segundo de 5. El plan previo, es importante como nivelación de conocimientos, de estos alumnos, que provienen de diferentes carreras de grado.

Este trabajo pertenece a una Propuesta de Diseño de Intervención. Se propone incluir Trabajos Prácticos a Campo (TPc), para la enseñanza de Parasitología, que pertenece al primer ciclo de la carrera mencionada. Es posible también extrapolarla a cualquier otra unidad académica, que se enmarca, recupera y busca ser una propuesta superadora de las experiencias de los Trabajos Prácticos áulicos (con preparados de colección) en cualquier área de la Parasitología, con una mirada pedagógico-didáctica.

Se sugiere un mínimo de cuatro TP. A campo, al finalizar las clases anuales Teóricas y Prácticas áulicas, de esta forma los TPc. Permitirán integrar y profundizar los conocimientos adquiridos en clase, debido que ahora las muestras son obtenidas por los mismos estudiantes in situ e in vivo. El beneficio es doble ya que los alumnos también participan en la toma de muestra de materia fecal, sangre, orina, piel, tierra, entre otros, adquiriendo habilidades en el manejo de animales/ hombre/ ambiente y además realizan el diagnóstico de dichas muestras.

Muy importante y en concordancia con lo expuesto es la selección del área de trabajo, que en nuestro caso debe ser endémica para enfermedades parasitarias. Para tal fin se elige una zona aledaña al Río de La Plata, de la localidad de Ensenada aproximadamente a 20 km de la cátedra. Por momento anegadas por desborde del río, con zanjones algunos riachuelos cerca de las viviendas, zonas con exuberante vegetación (selva marginal), viviendas precarias, con calles, veredas y zanjas, con escasa limpieza e incluso algunas de ellas son sentaderos de pañales y materiales de desecho de todo tipo. La mayoría de los habitantes del barrio poseen una baja condición socio-económica y algunas familias no tienen permanencia en el mismo. Carece de cloacas y una cantidad importante de personas convive con diversas y numerosas mascotas en

forma promiscua, algunos de los canes se han observado con poca alimentación, lo que hace que inevitablemente, merodee por las calles en busca de alimentos. Los jefes de familia no siempre poseen trabajos fijos, la mayoría tiene trabajos temporales o están desempleados.

El área de trabajo seleccionada debe tener en cuenta, la presencia de determinados factores epidemiológicos, tan necesarios para la comprensión de las enfermedades parasitarias. Según la OMS, la definición de epidemiología, es el estudio de la distribución y las determinantes de las enfermedades, de esto se desprenden, el control de las mismas y cualquier otro problema relacionado con la salud. Hay diversos métodos para llevar a cabo investigaciones epidemiológicas: la vigilancia y los estudios descriptivos, ambos proporcionan un mejor entendimiento sobre la etiología de las enfermedades infecciosas endémicas. Esto último significa, que afectan de forma permanente o en determinados períodos del año, a una región con un número importante de personas involucradas.

En concordancia con la naturaleza del problema de estudio y para diferenciarse de los Trabajos Prácticos tradicionales, que pueden resultar mecánicos y hasta memorísticos, aquí se propondrá trabajar con un enfoque integral propiciando al estudiante de Parasitología un lugar activo, significativo, que procura implicarlo en un aprendizaje dinámico desde la toma de conciencia de las enfermedades parasitarias, endémicas zoonóticas y no zoonóticas en su hábitat natural (Acha P, Szyfres B. : 2003) y las posibilidades de su intervención desde lo profesional. Una zoonosis es cualquier enfermedad que puede transmitirse de animales a seres humanos y viceversa. Dicho termino deriva del griego zoon (animal) y nosis (enfermedad).

Las parasitosis constituyen un importante riesgo para la salud pública (Acha y Szyfres, 2003). Involucran aspectos ambientales, socioeconómicos y culturales, lo que obliga a un abordaje integral del problema. Todos los estudiantes en algún momento de los TPc realizarán cada una de las actividades previstas a fin de aplicar los saberes aprendidos en clase. Con respecto al TPc, se procura que a través de una actividad realizada de modo extra áulico, conozca y valore su futuro trabajo profesional en un accionar directo sobre la realidad, en un ambiente que pese a no estar distante, ofrece características ideales para que se den las parasitosis. Cualquier tipo de tecnología (aulas virtuales, videos, foros), utilizadas recientemente en docencia, no podrían semejar a la participación activa en el escenario y con los actores de las parasitosis. Además el TPc brinda a docentes y alumnos un aprendizaje irremplazable, por la

posibilidad de contar con un excelente material didáctico en el área de trabajo y mejor aun llevando herramientas de diagnóstico (microscopio) para identificar en fresco las muestras recién emitidas o en vivo (lesiones).

### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las clases de Parasitología constan de clases teóricas y prácticas, previo al trabajo práctico áulico, se da una clase teórica de una especie, perteneciente a un Phylum determinado (phylum, plural phyla, categoría taxonómica que incluye, clase, orden, familias, especies), el rol del docente, consiste en exponer un parásito del trabajo práctico del día, con la finalidad de que los estudiantes puedan realizar observaciones y comparaciones con otros parásitos, respecto a la taxonomía, morfología, ciclo biológico, patogenia, clínica, diagnóstico y medidas de prevención. En el Trabajo Practico, el docente acompaña a los alumnos a ver preparados de colección, responde inquietudes y colabora en la resolución de problemas y diagnóstico. Los materiales a utilizar son el pizarrón, tiza, proyector, microscopio, preparados de los materiales de colección, entre otros.

La clase de Trabajo práctico en un laboratorio, no emula la complejidad de la realidad ni la necesidad de desarrollar competencias que incluyan la formación de saberes y vínculos con los destinatarios (pacientes). Por eso en esta propuesta del TPc, les permite a los estudiantes integrar todos los conocimientos adquiridos durante el año, aprovechando sus posibilidades y superando sus limitaciones, fundamentalmente por la multiplicidad de perspectivas, por la complejidad de algunos pacientes con situaciones que enriquecen las intervenciones, de los heterogéneos grupos que asisten. La asistencia a la misma por parte de los pacientes deben ser consensuadas con los vecinos de la zona seleccionada, por medio del responsable de la sala de salud o la asistente social barrial.

Hasta el momento, y recuperando la experiencia de la cátedra, se viene realizando un solo TPc en el curso anual. Los estudiantes no lo pueden aprovechar, porque se ha detectado que no adquieren la practica suficiente( poco tiempo de entrenamiento), motivo por el cual se propone realizar la propuesta superadora de cuatro TPc al finalizar todas las clases teórico-prácticas anuales, para que finalmente los TP a campo permitan integrar los conocimientos

adquiridos y habilidades prácticas, como la observación de lesiones ocasionadas por los parásitos de distinto Phylum, toma de muestras en seres vivos, observación del área en estudio, si presentan o no características epidemiológicas, realización de entrevistas a los habitantes y pacientes, dueños de mascotas etc. aprendiendo y también aportando sus saberes y experiencias previas. En el TP a campo se entrenan los estudiantes, no solo en la toma de muestra sino en el uso de elementos de bioseguridad, fundamental cuando se trabaja con enfermos o lugares endémicos y además aprenden a dialogar sobre la prevención con estos pacientes o dueños de mascotas, junto al trabajo profiláctico, entre otras tareas relevantes. En nuestra carrera la posibilidad de intervención con diversidad de saberes se debe que los alumnos provienen de carreras diferentes, pero esto no es limitativo para ser aplicado en cualquier curso académico donde se curse Parasitología.

### **FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA**

Se utilizó la bibliografía de varios autores que han tratado cada uno de los aspectos de nuestro trabajo.

Nos basamos en la selección del área modelo para realizar el trabajo práctico a campo, según el concepto de M. C. Davini (2008): *“se trata de un ambiente que facilita el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje”*.

Y además de Rodrigo M. y col. (1999): *“el llamado Trabajo Práctico de Campo tiene una característica que complementa a las actividades clásicas de la enseñanza de las Ciencias Naturales, en las salidas con fines educativos”*

Basado en la necesidad de promover la valoración del trabajo en equipo, entendido desde una perspectiva grupal, Souto, (1993), dice que la modalidad de Taller se profundiza en los Trabajos prácticos a campo.

Referente a la *“motivación del alumnado Fullan, (2002) considera que es uno de los mayores problemas. Según muestran sus diferentes estudios, una implicación más activa de los alumnos en los procesos de planificación, llevarían a utilizar con mayor rentabilidad su fuerza en los procesos de cambio”*

En este sentido, la explicitación de estos procesos y su problematización permitirán un aprendizaje significativo de los aspectos prácticos al mejorar la calidad de estos conocimientos y sobre las actitudes, de modo de incidir sobre la valoración de sus saberes, entendemos que estas cuestiones podrán ser posibilitadas por la realización del trabajo a campo con participación activa (Moreira, 2005), transformándose en herramientas de intervención social (Meinardi, 2010). Según Freire (1970), teoría y práctica se deben relacionar a partir de un movimiento dialéctico y transformador.

González, y col. (2012) mencionan las características de los entornos de enseñanza: *a) Promocionar y facilitar la comunicación entre profesorado, tutores y alumnos. b) El trabajo grupal combinado con el individual*

Velazco y Mosquera (2007) observa que la enseñanza universitaria tiene como meta formar profesionales no solo con los conocimientos de base en su especialidad sino trabajar en el desarrollo de competencias para la vida profesional e intelectual y también la formación de personas creativas e innovadoras que la sociedad actual requiere.

Ilustración 1 (Ejemplo de foto y pie de foto).

**AREA DE TRABAJO:**



### HALLAZGO DE PARASITO



### RASPADO DE PIEL Y HALLAZGO DE ECTOPARASITOS (al MICROSCOPIO):





### MICROPARASITOS EN SANGRE (al MICROSCOPIO)



*Ilustración 1 (Ejemplo de foto y pie de foto)*

### CONCLUSIONES

Los destinatarios habrán conocido un área de trabajo, observado su problemática, identificado agentes parasitarios in situ, dialogando con los propietarios de mascotas, informado los resultados entre muchas otras actividades. Es de esperar que hayan formado su propio criterio, para aplicarlo. El docente interactúa en todo momento a fin de colaborar en procesos que necesiten asistencia y además, se utilizará para su permanente mejora. También es relevante que los alumnos, propongan y diseñen con espíritu crítico y especifiquen que modificarían, para mejorar el rendimiento de estas tareas a campo, ya que con el aporte de todos, alumnos y docentes puedan cada año optimizar la enseñanza de la parasitología. Al finalizar se habrá conformado un documento que incluirá los saberes construidos por el conjunto de los Trabajos Prácticos a campo.

### BIBLIOGRAFÍA

*Acha, P; Szyfres B (2003). "Zoonosis y enfermedades transmisibles comunes al hombre y los animales". 3ª edición. Publicación Científica N°580. Ed. Washington.*

Davini, M C (2008). *“Métodos de Enseñanza”*. Buenos Aires, Santillana.

Freire, Paulo (1970) *“Pedagogía del Oprimido”*. Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI.

Fullan, M (2002). *“Los nuevos significados del cambio en la Educación”*. Barcelona: Octaedro.

Garza Ramos, J; Arvizu Tovar, L (2012). *“Hacia una salud: Propuesta en el marco de la Administración Pública”*. Federal en México. Ed. Yire. 1º Ed México.

González, A; Esnaola, F; Martín, M (2012). *“Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales”*. ISBN n° 978-950-34-0937-4. EUNLP

Meinardi, Elsa; Galli, LG; Revel Chion, A; Plaza MV (2010). *“Educar en Ciencias”*. Buenos Aires: Paidós.

Moreira, Marco Antonio (2005). *“Aprendizaje Significativo Crítico”*. Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS.

Rodrigo, M; Morcillo, J; Borges, R; Calvo, M; Cordeiro, N; Garcia, F (1999). *“Concepciones sobre el trabajo práctico de campo: una aproximación al pensamiento de los futuros profesores. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Facultad de Educación Universidad Complutense de Madrid”* Revista Complutense de Educación Universidad Complutense de Madrid” 15SN: 1130-2496. Vol. 10 Nº 261-285.

Souto, Marta (1993). *“Hacia una didáctica de lo grupal”*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Velazco, Marina; Mosquera, Fidel (2007). *“Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo”*.

[http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias\\_didacticas\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf)



## Articulación entre escuela primaria y universidad: primera aproximación al inglés a partir de la lectura

- ❖ **MAGNO, CRISTINA** | cristina.magno@unahur.edu.ar
- ❖ **SCAGNETTI, ANDREA** | andrea.scagnetti@unahur.edu.ar

**Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina.**

### RESUMEN

Este relato pretende dar cuenta de una experiencia de articulación entre estudiantes y docentes de la escuela primaria 702 de adultos de Villa Tesei y estudiantes y docentes universitarios del profesorado de inglés de la Universidad Nacional de Hurlingham. La experiencia surgió a partir de la convocatoria de la directora de dicha escuela, que presta algunas de sus aulas a la universidad, para que se brinden “horas de inglés” a los estudiantes de los dos grupos que cursaban sus clases en dicho establecimiento. A partir de este intercambio se diseñó un proyecto de extensión para hacer una prueba piloto durante el último trimestre de 2017 en el que se llevó a cabo una primera aproximación al inglés a partir de la lectura de textos auténticos. Las clases estuvieron a cargo de las autoras del proyecto como docentes responsables del espacio de inglés como “área curricular especial”, y de la formación de futuros docentes en sus prácticas pre-profesionales, y de cinco estudiantes del primer año del profesorado de inglés que dieron sus primeros pasos en la observación de clases y las prácticas docentes altamente controladas. Los resultados nos dan algunas pautas para la continuación del proyecto a lo largo del presente año.

**PALABRAS CLAVE:** Articulación, primaria de adultos, universidad, lectocomprensión en inglés, prácticas docentes

## **INTRODUCCIÓN: El aprendizaje de inglés en la UNAHUR**

La Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR) inició su actividad académica el 5 de febrero de 2016 y en tal sentido es de las últimas creadas en el marco de las llamadas universidades del Conurbano bonaerense durante el período 2003-2015. Cuenta en la actualidad con aproximadamente 6000 estudiantes que cursan algunas de las 17 carreras ofrecidas a través de sus cuatro institutos: Educación, Biotecnología, Salud Comunitaria y Tecnología e Ingeniería.

La UNAHUR tiene como premisa brindar calidad educativa en las distintas carreras y espacios de formación curricular y extracurricular que ofrece a la totalidad de los habitantes de este suelo que así lo deseen. Asimismo, la universidad busca tener una fuerte inserción en el territorio y en tal sentido dar respuestas a la comunidad en la oferta formativa que propone. Además, a 69 años de la gratuidad universitaria firmada por Perón en 1949, la UNAHUR reafirma la voluntad de sostener dicha condición en todos los espacios junto con el ingreso irrestricto que garantiza el acceso de todos y todas los que deseen estudiar en esta institución. En su esmero por ofrecer una formación integral y de calidad a sus estudiantes, desde el inicio de su funcionamiento, la enseñanza de inglés fue parte de la currícula. En la actualidad, para tener una buena inserción laboral y estar preparados para los estudios superiores, se necesita dominar la lengua franca de la academia, la ciencia y la tecnología: el inglés. Lejos de considerar dicho aprendizaje un factor colonizante, la universidad le otorga un valor instrumental y formativo que completa el perfil del futuro graduado de esta institución. Aún más, el aprendizaje de lenguas extranjeras entendido como un fortalecimiento del componente cultural no solo responde a una demanda social sino que está contemplado como un derecho lingüístico (UNESCO, 2003).

Así, ni bien se inauguró la universidad, la enseñanza del inglés estuvo presente a través de una asignatura transversal a todas las carreras en su modalidad Lectocomprensión (ILC). El objetivo esencial de ILC es que los estudiantes vayan ganando autonomía en la lectura de textos auténticos ya que la mayoría de los textos más actualizados del campo científico y tecnológico suelen estar publicados en esta lengua.

A tres cuatrimestres de su inicio, la UNAHUR abrió la carrera del Profesorado Universitario de Inglés. En esta área del Conurbano, la UNAHUR es la única Universidad Nacional que

cuenta con esta carrera de grado. El profesorado tiene como objetivo principal formar docentes para la enseñanza de inglés como Lengua Extranjera (ILE) en las escuelas secundarias de nuestro distrito y de distritos aledaños. A partir de la obligatoriedad de la escuela secundaria en 2006 y la inclusión de la orientación en Lenguas Extranjeras, la demanda de docentes diplomados de inglés ha ido en franco ascenso.

Es en el profesorado de inglés donde los principios de inclusión e igualdad de oportunidades que impulsa nuestra universidad se hacen carne ya que todos los aspirantes que deseen cursar esta carrera pueden hacerlo más allá de la competencia lingüística que hayan logrado desarrollar en la lengua extranjera. La decisión política está vinculada al compromiso material, académico y organizativo para posibilitar el acceso de todos aquello/as que aspiran a ser profesores de inglés, opción que en otras circunstancias o en otras instituciones, sólo es posible para las élites que puedan costear cursos arancelados o rendir exámenes internacionales. En tal sentido, la universidad ofrece dispositivos de formación denominados “Ciclos Preparatorios de Inglés” (CPI) para la adquisición de la lengua meta que eliminan los factores que crean desigualdades al posibilitar que los aprendientes vayan desarrollando las habilidades y el dominio de la lengua necesarios para poder cursar sin dificultad las materias de profesorado que se dictan en inglés.

En el segundo semestre de 2017, la universidad hizo una convocatoria formal para abrir proyectos de investigación desde el Instituto de Educación a partir del eje organizador de promover la mejora del aprendizaje en la escuela secundaria. En ese marco, se abrieron dos proyectos desde el Profesorado de inglés, uno que relata la experiencia de la institución en torno a la propuesta del inglés, el recorrido de la carrera del profesorado, los trayectos de los estudiantes y los avances y dificultades en el proceso de creación y desarrollo de un espacio de formación nuevo. El otro, se propone la articulación con estudiantes y docentes de escuela secundaria a partir de la implementación de la lectura comprensiva utilizando textos auténticos. En este contexto, a partir de la docencia, los servicios y la investigación, la Universidad en general y el Profesorado de Inglés en particular establecen un lazo social a través del cual le proponen desafíos a la comunidad, de la que también reciben demandas para resolver algunas de las dificultades que se le presentan.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### Contexto y marco teórico

En agosto de 2017, la directora de la escuela primaria de adultos 702 de Villa Tesei se aproximó a nuestra institución con el propósito de solicitar “horas de enseñanza de inglés” que pudieran dictar los estudiantes del profesorado a los alumnos y alumnas que cursan sus estudios en el turno vespertino del establecimiento mencionado.

En este marco se ideó un proyecto denominado “Aprender enseñando: Primera aproximación al inglés a partir de la lectura” en el que intervinieron docentes y estudiantes del profesorado de inglés con un doble propósito, por un lado cubrir las necesidades de los estudiantes de la escuela convocante en la adquisición de ILE y por otro, brindar a nuestros estudiantes del profesorado una primera aproximación a las prácticas docentes.

A partir de la solicitud formulada por la directora del establecimiento y teniendo en cuenta que nuestro desafío se centra en el diseño de prácticas inclusivas que tienen como objetivo democratizar el conocimiento al garantizar el acceso a la educación formal y no formal a todos y todas por igual, la permanencia y la promoción a los niveles sucesivos, en este caso el secundario, propusimos la enseñanza ILE a partir de un enfoque centrado en la lectocomprensión de textos auténticos para dos grupos de adultos, uno terminando su alfabetización y el otro culminando el nivel primario, de la Escuela 702 de Villa Tesei.

Si bien el diseño curricular (2017) contempla la enseñanza de lenguas extranjeras en la Escuela Primaria de Adultos, además de Educación Física y Educación Artística, como una de las “*áreas curriculares especiales de implementación gradual y progresiva en relación con las condiciones institucionales*”, la escuela convocante no contaba en el período lectivo 2017 con ese espacio curricular. La incorporación de inglés como lengua extranjera en este nivel educativo, según consta en el Marco General de Política Curricular de Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2007), tiene el objetivo de “*promover nuevos aprendizajes, de hacer comprensibles las configuraciones discursivas de las nuevas tecnologías y posibilitar la producción creativa a través de internet y chat*”.

Desde una perspectiva constructivista (Vygotsky, 1995; Coll, 1983) y entendiendo el aprendizaje de una lengua extranjera como una práctica social, partimos de la premisa de que el abordaje de la lengua extranjera a partir de la lectura comprensiva allana la heterogeneidad típica del aula de inglés al permitir a los estudiantes trabajar con el mismo material, textos auténticos pertenecientes a diversas temáticas y géneros discursivos, ajustando la gradación de las tareas a las necesidades de cada aprendiente (Kuguel, Magno y Scagnetti, 2011; Magno, 2017).

Partiendo de esta hipótesis, las docentes a cargo diseñamos material<sup>233</sup> para el dictado de dichas clases en torno al eje temático “El medio ambiente y la salud”. Seleccionamos este tópico pues lo consideramos propicio para los intereses de los estudiantes y además entra en diálogo con algunos módulos del diseño curricular, especialmente con los denominados “Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza” y “Naturalización de la inequidad en el acceso a las determinantes de la salud”. Por otra parte, según diversos estudios en los que se concibe la lectura como un proceso interactivo, cognitivo y estratégico (Ausubel et al., 2009; Grabe, 2009; Kintsch, 1988; Kintsch, 1998), el abordaje a la lectocomprensión con textos enlazados por una temática específica que pone en juego y en valor los saberes previos de los aprendientes tiene una incidencia positiva en la adquisición de la lengua extranjera y ayuda a vencer barreras afectivas negativas (Magno, 2008).

### **Perfil de los estudiantes y metodología de trabajo**

Las clases tuvieron lugar entre septiembre y noviembre los días lunes por la noche de 19 a 20 horas, con cierta flexibilidad ya que en algunas oportunidades se extendieron por 20 o 30 minutos más. La intervención se llevó a cabo en los dos grupos que asistían a la escuela 702, uno correspondiente al Ciclo de Formación integral, aun reforzando la etapa de alfabetización y el otro, al de Formación por Proyectos. Cada curso contó con una docente responsable quien estaba a cargo del desarrollo del material, la formación de los estudiantes practicantes y la conducción de las primeras clases y 5 estudiantes practicantes del profesorado universitario de inglés, dos en un curso y tres en el otro.

Los sujetos destinatarios de las clases constituyen una población altamente heterogénea en diversos aspectos, el rango etario está comprendido entre los 18 y los 65 años de edad,

algunos de ellos tienen trabajo fuera de sus hogares, varias mujeres son amas de casa ya sin niños a cargo, otras tienen niños pequeños y existen también asistentes considerados “integrados” con necesidades educativas especiales. La mayoría de los estudiantes no poseía conocimientos previos de inglés salvo un estudiante aficionado a la música y la tecnología, quien merece un renglón aparte ya que se mostró reticente a participar de las primeras clases, cuestionó el enfoque propuesto y culminó asistiendo a sus compañeros en clase y expresando que estudiaría alguna carrera relacionada al inglés en la universidad.

Los estudiantes practicantes, por su parte, son 5 jóvenes del profesorado Universitario de Inglés cuyas edades oscilan entre los 20 y los 25 años. Para conformar este grupo de practicantes, las docentes comunicamos en qué consistía el proyecto de articulación a los alumnos integrantes de nuestras cursadas de Lengua y Gramática I respectivamente y les extendimos la invitación a formar parte de él. Recibimos una cantidad de 16 postulaciones para ser voluntarios del proyecto que posteriormente, por incompatibilidades horarias, se redujo al número de cinco.

Si bien el espacio de observaciones y prácticas está formalmente ubicado en nuestro plan de estudios a partir del tercer año del profesorado, la propuesta nos resultó un desafío que valía la pena intentar ya que como sostiene Davini (2015) existe un consenso generalizado en torno a que las situaciones que propicien el desarrollo y avance de capacidades y actitudes en situaciones reales tienen un alto valor educativo ya que *“se puede aprender mucho de quienes son capaces de hacer cosas en los contextos reales de la práctica”*.

La conformación de este proyecto además tuvo la oportunidad de encontrar un espacio de reflexión, consulta y caja de resonancia dentro de la “Escuela de Prácticas” de la UNAHUR que *“tiene la finalidad de situar, explicar, definir y delimitar las funciones de los distintos actores que intervienen en el campo de las prácticas docentes”*, e intenta arrojar luz sobre los diversos componentes implicados en el proceso a través de diferentes acciones tales como las de *“proporcionar referencias teóricas, metodológicas, instrumentales del campo de la formación docente, dar a conocer reflexiones, conceptos y principios más representativos resultantes de acuerdos arribados en distintas instancias de trabajo y discusión entre los profesorados”* (*“Encuadre general de las prácticas de la enseñanza en la formación de docentes”*, documento del Instituto de Educación de la UNAHUR, en desarrollo).

En la creación de este proyecto, a partir de la convocatoria que funcionó como disparador del mismo, subyace la idea del docente visto como “artesano de la enseñanza”, según sostiene Alliaud (2017) al referirse a éste como uno de los oficios que puede transformar a las personas y así los que enseñan pueden visualizarse como transformadores de otros en “*un accionar que siempre es con otros y también sobre otros*”.

Las primeras dos clases correspondientes al desarrollo de este proyecto fueron dictadas en cada curso por una de las docentes responsables. En el transcurso de dichas clases, lo/as futuro/as docentes tomaron nota de los datos relevantes para completar sus grillas de observación y se ofrecieron a asistir a los/as estudiantes del curso donde se llevó a cabo la intervención en la resolución de las tareas y el seguimiento de las exposiciones.

A partir del tercer encuentro, la conducción de las clases en cada curso fue compartida entre la docente responsable y los practicantes. La docente formadora iba conduciendo las puestas en común, verificando la comprensión de las tareas a desarrollar y asistiendo a los practicantes en lo que fuera necesario.

En la cuarta clase se les solicitó a los practicantes que desarrollaran una actividad complementaria para introducir los nombres de algunos colores en relación al tema sobre el que se estaba leyendo, “*la contaminación del aire, del suelo, del agua y su impacto sobre la salud humana*”. Los estudiantes practicantes trabajaron de manera colaborativa en el diseño de la actividad para lo que introdujeron un poster y un juego para aportar dinamismo a la clase.

Al finalizar cada clase, los integrantes del proyecto: docentes formadoras y estudiantes del profesorado, nos reuníamos en un aula anexa para comentar los avances de la clase, las dificultades y progresos de los alumnos y dar una devolución a los practicantes sobre su intervención en el aula y la preparación y desarrollo de las actividades.

Las clases propiamente dichas intentaron introducir a los aprendientes en la adquisición de las primeras herramientas para la lectura en inglés y concientizarlos sobre las generalidades del ILE en contraposición a la propia lengua o la lengua 1: el español. Así, se trabajó con estrategias de lectura a partir de palabras conocidas, repetidas, cognados o palabras transparentes y préstamos lingüísticos. Se hizo hincapié en los saberes propios tanto de la temática abordada en torno al eje escogido como en la utilización que se hace cotidianamente en el Conurbano bonaerense de vocablos en inglés, a modo de ejemplo podemos citar: *delivery; shopping; jeans;*

look, sin que seamos totalmente conscientes de ellos, con el objetivo de poner en valor, como destaca el diseño curricular, que los estudiantes de la primaria de adultos son

*“...portadores de saberes, que construyen conocimiento por fuera de lo escolar, lo cual les permite desenvolverse cotidianamente en la sociedad, en sus comunidades y en sus trabajos. Por ello el sentido de la enseñanza debería ser, resignificar ese conocimiento, brindando nuevas formas de decir y nombrar que les permita traspasar los límites”* (Diseño curricular para el nivel primario de la modalidad EPJA, 2017:4)

Bajo esta modalidad de trabajo fueron transcurriendo las siete clases que se dictaron en la escuela 702. A lo largo de este período, se hizo necesario ir apuntalando, ajustando o incorporando distintos contenidos y estrategias de manera colaborativa entre las docentes formadoras y los estudiantes practicantes. Los futuros docentes fueron ganando soltura a lo largo del proceso en torno a la actitud frente al curso, la necesidad de reciclar continuamente lo visto con anterioridad, la utilización eficaz de los recursos y los tiempos de la clase y el rol de la lengua meta y la lengua 1 entre otras cuestiones.

Deseamos también comentar que en el desarrollo de este período surgieron dos momentos en que los estudiantes de la escuela se acercaron a la universidad. El primero tuvo que ver con una muestra organizada por la carrera Licenciatura en Gestión Ambiental de la UNAHUR en torno a la temática de la contaminación ambiental y a la que nos pareció propicia su presencia a partir de la presentación de un poster y la participación en distintas actividades que allí se desarrollaron.

La segunda vez que los estudiantes y docentes de la escuela concurrieron a nuestra institución fue para la finalización de la cursada, ocasión en que los practicantes acondicionaron un aula de la universidad para recibirlos y en la que todos entonamos una canción que los mismos estudiantes de ambos niveles seleccionaron: “I want to break free”. Esta jornada contó con la presencia de los estudiantes de la escuela y sus familiares, los estudiantes practicantes del profesorado de inglés y sus compañeros, las docentes de la escuela, las docentes formadoras y el decano del Instituto de Educación. Este momento marcó el cierre de nuestra experiencia piloto y del curso lectivo en sí.



## CONCLUSIONES

En relación a los estudiantes del profesorado que realizaron sus primeros pasos en las prácticas docentes, cabe destacar su responsabilidad, actitud y crecimiento en el rol que les tocó desarrollar si bien notamos que el momento aún era algo prematuro para iniciarse en dicha labor. Consideramos que los estudiantes necesitan haber transitado un lapso más prolongado en el transcurso de la carrera para tener la madurez necesaria, tanto en su adquisición de la lengua meta, como en la profundización en torno a la reflexión y discusión sobre los temas que le dan el marco teórico a la propuesta. Además, sostenemos que es vital contar con período mayor destinado a la observación para desarrollar un conocimiento más profundo del grupo con el que van a trabajar. Consideramos que la experiencia que proseguirá este año, ya que la directora de la escuela ha solicitado la continuidad del proyecto, resultará mucho más provechosa para el grupo de futuros docentes.

En lo relativo a los estudiantes de la escuela primaria de adultos, creemos que han logrado vencer las barreras actitudinales: la vergüenza por pronunciar mal, la mirada de los otros, la sensación de inseguridad al no conocer la lengua extranjera, que un principio los hacía participar poco o con timidez y que progresivamente fueron venciendo para dar sus primeros pasos en el aprendizaje del inglés. En este sentido, el trabajo con un tópico que les resultó de interés les permitió no solo tener su primer contacto con el inglés aprendiendo sobre temas significativos sino también convertirse en mejores comunicadores en su propia lengua para expresar saberes necesarios para la vida.

Finalmente, se hace preciso expresar que las interacciones entre las docentes formadoras de los alumnos de la escuela, las docentes formadoras del área de inglés, los alumnos de la escuela y los estudiantes del profesorado han sido provechosas, enriquecedoras y vitales para dar continuidad del proyecto porque de esos lazos han surgido las reflexiones que nos permitirán hacer los ajustes necesarios para mejorar las clases y las prácticas docentes que tendrán lugar durante el presente año lectivo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2017). *“Los artesanos de la enseñanza”*. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Ausubel, D., Novak, J. y H. Hannesian (2009). *“Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo”*. México: Editorial Trilla, segunda edición.
- Coll, C. (1983). *“El constructivismo en el aula”*. Barcelona: Graó.
- Davini, M. (2015). *“La formación en la práctica docente. Edición Especial del Ministerio de Educación de la Nación: Paidós”*. <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/05/davini-la-formacion-en-la-practica-docente-cap-i.pdf>
- “Diseño Curricular para la Primaria de Adultos”* (2017). ANEXO-RS-45-IF-2017-01212905-GDEBA-CGCYEDGCYE
- Encuadre general de las prácticas de la enseñanza en la formación de docentes (documento en desarrollo)*, Instituto de Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham.
- Grabe, W. (2009). *“Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice”*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1988). *“The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model”*, in *Psychological Review*, Vol 95, No. 2, 163-182.
- Kintsch, W. (1998). *“Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge”*, UK: Cambridge University Press, en *Model of Text Comprehension, University of Twente (2004): The Netherlands*. Recuperado de [http://www.tcw.utwente.nl/theorieenoverzicht/Levels%20of%20theories/micro/Model\\_text\\_comprehension.doc/](http://www.tcw.utwente.nl/theorieenoverzicht/Levels%20of%20theories/micro/Model_text_comprehension.doc/)
- Kuguel, I., C. Magno y A. Scagnetti (en prensa) *“La lectocomprensión en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria”*. Trabajo inédito presentado en el Congreso Regional de la Cátedra UNESCO del año 2010 en la UNGS.
- Magno, C. (2008). *“La teoría del esquema y el proceso de lectura en estudiantes adultos que poseen un conocimiento limitado de la lengua extranjera”*. Actas del "XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística (SAL)". Santa Fe: Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad del Litoral.
- Magno, C. (2017). *Proyecto de investigación: “Democratización del aprendizaje de inglés en la escuela pública”*. Instituto de Educación: Universidad Nacional de Hurlingham.

Scagnetti, A. (2017). "Proyecto de investigación: "Contextos educativos y trayectorias formativas: hacia una democratización de la enseñanza del inglés en la escuela secundaria". Instituto de Educación: Universidad Nacional de Hurlingham.

Science for Kids (2017) "The environment: Air Pollution" recuperado de [http://www.ducksters.com/science/environment/air\\_pollution.php](http://www.ducksters.com/science/environment/air_pollution.php) el 3/9/2017

UNESCO (2003). *Education in a Multilingual World. En Guidelines in Language and Education*. París: UNESCO Education. Recuperado de [www.unesco.org/education](http://www.unesco.org/education)

---

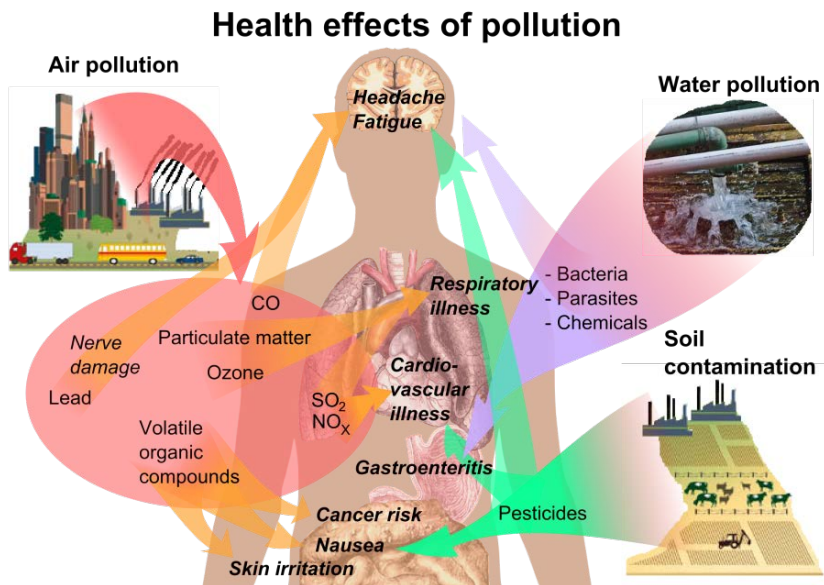
<sup>233</sup> Ver un ejemplo de las actividades propuestas en el apéndice.

## APÉNDICE

Las actividades que se muestran a continuación, a modo de ejemplo, se diseñaron a partir de la lectura del texto "The environment: Air pollution" extraído del sitio [http://www.ducksters.com/science/environment/air\\_pollution.php](http://www.ducksters.com/science/environment/air_pollution.php)

### ACTIVITY 1

DESCRIBE THE PICTURE AND ANTICIPATE THE TOPIC OF THIS UNIT



**ACTIVITY 2**

HAVE A LOOK AT THE TEXT AND ANTICIPATE THE TOPIC AND SUBTOPICS.

**ACTIVITY 3**

UNDERLINE AND COPY THE TRANSPARENT WORDS IN THE TEXT

**ACTIVITY 4**

FORM PHRASES

LUNG	RAIN
GLOBAL	CANCER
ACID	DISEASE

OZONE	POLLUTION
CARBON	FUEL
AIR	LAYER
HUMAN	PLANT
POWER	DIOXIDE
FOSSIL	WARMING
RESPIRATORY	INFECTION
HEART	ACTIVITY

**Example: lung disease**

.....

**ACTIVITY 5**

CHOOSE A PHRASE FROM ACTIVITY 4 FOR EACH PICTURE



Picture 1: .....

Picture 2: .....

Picture 3: .....

Picture 4: .....

## Integrando docencia y extensión para el abordaje de la problemática de Chagas en la Universidad Nacional de La Plata

- ❖ **MORDEGLIA, CECILIA**<sup>1</sup> | cmordeg@fcnym.unlp.edu.ar
- ❖ **SANMARTINO, MARIANA**<sup>2</sup> | mariana.sanmartino@conicet.gov.ar
- ❖ **SCAZZOLA, MARIA SOLEDAD**<sup>3</sup> | scazzolasol@fcnym.unlp.edu.ar

<sup>1-2</sup> Grupo de Didáctica de las Ciencias, IFLYSIB, Argentina.

<sup>3</sup> FCNyM, Argentina.

### RESUMEN

El Chagas es una problemática compleja de salud socio-ambiental, en la cual convergen y articulan diversos componentes. Por esto, consideramos que para abordar el tema es necesario incorporar y analizar la interacción de múltiples dimensiones (biomédica, epidemiológica, sociocultural, política). Sostenemos que es necesario pensar al Chagas de manera integral y, desde ese posicionamiento, en los últimos años venimos desarrollando una propuesta que aborda la temática en diferentes contextos educativos. En particular, el presente texto da cuenta del recorrido transitado en la planificación e implementación de una Actividad Complementaria de Grado (ACG) desarrollada en el marco del proyecto de extensión universitaria: *“¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas? Estrategias y recursos didácticos para abordar el tema en diferentes contextos educativos”* (Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP). Compartimos también las primeras reflexiones tendientes a aportar tanto a la multiplicación como a la sistematización de algunos aspectos de la experiencia.

**PALABRAS CLAVE:** Chagas, abordaje integral, comunicación, educación, Actividad Complementaria de Grado.

## INTRODUCCIÓN

La problemática del Chagas está presente en contextos con características muy diversas, mucho más allá de las fronteras geográficas y sociales tradicionalmente consideradas, motivo por el cual se requieren aproximaciones de investigación, prevención, control y tratamiento que brinden respuestas integrales, interdisciplinarias e intersectoriales acordes a la complejidad y a las particularidades de los escenarios actuales (Sanmartino, 2015; Briceño-León y Galván, 2007). Entendemos entonces que hablar de Chagas es mucho más que hablar de una enfermedad dado que, en realidad, se trata de una problemática de salud socio-ambiental compleja, en la cual convergen e interactúan componentes de diferente naturaleza.

Por esto consideramos que todo intento por abordar este tema requiere la incorporación de miradas que lo contemplen desde sus múltiples dimensiones: biomédica, epidemiológica, sociocultural, política (Sanmartino, 2015; Sanmartino et al., 2012). Resulta necesario entonces gestar una alternativa, un cambio de perspectiva, desnaturalizando tanto las prácticas que favorecen la persistencia de la problemática como las que favorecen la persistencia de prejuicios y estereotipos, promoviendo así la construcción de soluciones efectivas, validadas y valoradas por las comunidades afectadas.

A partir de estas consideraciones, entendemos que la educación asume un rol fundamental en esta búsqueda de alternativas y nuevas perspectivas. Sin embargo, al hablar de educación y Chagas no podemos negar la necesidad de un debate urgente en torno a la necesidad de instalar/formalizar el abordaje integral del tema en el ámbito universitario, no sólo de las carreras vinculadas a la salud sino de áreas como la comunicación social, las ciencias de la educación, la arquitectura, entre otras, en donde se necesita formar profesionales sensibilizados/as en temas como el que nos preocupa. En este sentido, en nuestro país, el Programa Nacional de Chagas establece -como parte de sus líneas estratégicas- la capacitación específica del personal de salud, biólogos/as y otros/as profesionales, así como la incorporación del tema en el currículo de todos los niveles del sistema educativo, incluido el universitario y carreras de formación docente (Pastorino et al., 2016).

En este marco, buscamos desarrollar una propuesta interdisciplinaria, incorporando diferentes perspectivas y apelando al rol multiplicador de la comunicación y la educación en la

prevención y sensibilización. Así, con el objetivo de promover el abordaje del Chagas desde una perspectiva integral e innovadora en diferentes contextos educativos, en el año 2011 conformamos un equipo de trabajo que cuenta con la participación de personas provenientes de distintas disciplinas y con variada pertenencia institucional. Desde 2012, enmarcamos gran parte de nuestra propuesta en un Proyecto de Extensión Universitaria (UNLP) que desde el inicio ha apuntado a la consolidación de diversas actividades vinculadas con la problemática del Chagas en el marco de la Universidad.

Con nuestra propuesta buscamos dar visibilidad a esta problemática en múltiples escenarios (museos, escuelas, centros culturales, etc.); reflexionar de manera crítica entre destinatarios/as y equipo de trabajo; contribuir a la formación docente; y promover el intercambio de saberes entre una amplia diversidad de actores de la comunidad.

En la evaluación y sistematización de los primeros años de trabajo observamos con cierta preocupación la escasa participación del claustro estudiantil en las diferentes propuestas. Ante esta situación, en el año 2013 decidimos incorporar a nuestras actividades de formación una Actividad Complementaria de Grado (ACG) destinada a estudiantes universitarios/as, titulada *“¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas? Miradas caleidoscópicas para el abordaje de una problemática compleja”*.

El presente texto da cuenta del recorrido transitado en la planificación e implementación de la ACG desarrollada en el marco del proyecto de extensión universitaria: *“¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas? Estrategias y recursos didácticos para abordar el tema en diferentes contextos educativos”* (Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP). Compartimos también las primeras reflexiones tendientes a aportar tanto a la multiplicación como a la sistematización de algunos aspectos de la experiencia.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **Chagas y miradas caleidoscópicas en la UNLP**

En la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), existen diversas actividades como cursos, seminarios, talleres, etc., denominadas ACG,



las cuales tienen *“como objetivo complementar la formación de grado, sin alterar la curricula de los planes de estudios de las diferentes carreras que se dictan...”* Asimismo, se sostiene que *“su finalidad esencial será apoyar la capacitación profesional del estudiante. Estas actividades opcionales tenderán a brindar a los estudiantes elementos para conseguir una mayor amplitud de criterio acerca del futuro profesional con conocimientos más detallados sobre técnicas, manejo de instrumental, nuevos campos profesionales, etc., abarcando temas no contemplados en las currículas regulares o no profundizados en ellas”*<sup>234</sup>. Cabe mencionar que, independientemente de la institución en la que se enmarcan, se trata de actividades optativas para estudiantes de cualquiera de las facultades de todas las universidades nacionales.

La ACG propuesta -abierto a estudiantes universitarios/as de cualquier nivel, sin restricción de carrera- busca complementar la formación de grado de los/as participantes, desde el acercamiento multidimensional e innovador a una problemática compleja de salud socio ambiental: la problemática de Chagas, un tema de gran importancia local y regional en cuya complejidad se expresan tanto elementos vinculados con las ciencias naturales como sociales (Sanmartino, 2015). Se plantea además como un espacio de formación en Extensión Universitaria que busca acercar herramientas metodológicas que conduzcan a la reflexión tanto en torno a la enseñanza de las ciencias desde un punto de vista amplio e integral, como a la investigación vinculada a temáticas como la abordada.

A la vez, en el desarrollo de la propuesta, que ya cuenta con cuatro ediciones (2014 – 2017), priorizamos la incorporación de diferentes perspectivas y, entendiendo a “la educación” en su sentido más amplio y dialógico, consideramos fundamental llegar a múltiples escenarios con diversos actores educativos. De allí que, durante el desarrollo de la ACG, proponemos a los/as estudiantes trabajar de manera conjunta con docentes de distintos niveles educativos (inicial, primario y secundario) dado que articulamos con cursos ofrecidos desde Centros de Investigación e Innovación Educativas (CIIE) de la Región I, DGCyE de la provincia de Buenos Aires. Con la incorporación de este espacio de formación apostamos al rol político de los/as docentes como agentes multiplicadores y de los/as estudiantes como futuros/as profesionales, críticos/as y sensibles a este tipo de problemáticas.

Entre los objetivos propuestos para la ACG buscamos fomentar la comprensión de la problemática del Chagas desde un abordaje interdisciplinario que dé cuenta de la complejidad

que la caracteriza; dar a conocer y desarrollar recursos pedagógicos, didácticos y comunicacionales sobre la temática como elementos que contribuyan a la formación universitaria integral; promover el manejo de herramientas teórico-prácticas para la reflexión crítica sobre el abordaje interdisciplinario de problemáticas complejas; y favorecer la adquisición de prácticas para la planificación y desarrollo de actividades de extensión universitaria como un componente sustancial de la formación y de la actividad universitaria.

La ACG se plantea en 6 encuentros semanales, privilegiando la modalidad de taller con la utilización de diferentes recursos y lenguajes (diversos materiales audiovisuales, expresiones artísticas, artículos científicos, etc.). Dentro de la propuesta también se contempla la participación de los/as estudiantes -como parte del equipo coordinador- en alguna de las otras actividades del proyecto de extensión (talleres con escuelas, actividades en el Museo de La Plata, etc.). Durante el primer encuentro se indagan las ideas previas de los/as participantes -mediante la respuesta individual a la pregunta ¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas?- y se presenta el tema desde una mirada multidimensional recurriendo al modelo de “rompecabezas caleidoscópico” (Sanmartino, 2015), el cual permite comprender la importancia e interacción de elementos de diferente naturaleza en la configuración de la problemática del Chagas (Ilustración 1).



***Ilustración 1: Construcción colectiva del “rompecabezas caleidoscópico”***

En los siguientes encuentros, con la participación de diferentes especialistas, se abordan distintos aspectos que incluyen las generalidades del tema; el Chagas urbano; el vínculo educación-Chagas; el análisis crítico de diferentes recursos didácticos para el abordaje integral del tema; organización social y aspectos legales, entre otros. En la instancia final se recuperan los saberes compartidos, reflexionando sobre el recorrido transitado y socializando las propuestas (estrategias y/o recursos) de abordaje del tema en el contexto universitario u otros ámbitos educativos con los cuales se vinculen los/as participantes. De esta manera, en el último encuentro -al igual que en el primero- cada estudiante responde de manera individual a la pregunta ¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas? Además se realiza una evaluación de la propuesta general (tanto por escrito como en plenario), solicitando la realización de un balance del desarrollo de la ACG a partir de una encuesta.

Como se mencionó anteriormente, la mayor parte de estas actividades son compartidas con cursos de formación destinados a docentes de diferentes niveles educativos de la provincia de Buenos Aires. Esto permite la interacción de todos/as los/as participantes, enriqueciendo la propuesta a partir de la conformación de grupos “mixtos” para el trabajo grupal durante el desarrollo de algunas de las actividades (Ilustración 2). En este sentido, tanto la interdisciplina como la variedad de experiencias y trayectorias constituyen un aporte fundamental para alcanzar los objetivos planteados en el desarrollo de la propuesta.



***Ilustración 2: Trabajo en grupos mixtos (docentes de distintos niveles y estudiantes universitarios/as***

### **Aportes a la sistematización**

Como dijimos anteriormente, desde nuestra perspectiva, hablar de Chagas es hablar de una problemática compleja, definida y caracterizada por elementos que se complementan como las piezas de un rompecabezas, y se conjugan dinámicamente como las cuentas coloridas de un caleidoscopio, en donde las partes sólo cobran sentido al ser consideradas en mutua dependencia y en interrelación dentro del todo, dependiendo también de la perspectiva de análisis desde la cual las miramos (Sanmartino, 2015).

Entonces, en tanto complejo y dinámico, proponemos (re)pensar el tema a partir de modelos que nos ayuden a entender y explicar al Chagas desde una concepción superadora de los abordajes tradicionalmente técnicos y parcializados.

En este marco, en el año 2013 encaramos el trabajo de sistematización de las experiencias educativas que llevamos adelante. Entendemos a la “Sistematización de Experiencias” como un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre y desde la práctica, realizado a partir de la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en la experiencia vivida, para extraer aprendizajes y poder compartirla (Jara, 2012). En este sentido, cabe aclarar que, al igual que Torres y Cendales (2006), asumimos la sistematización como una práctica de investigación con identidad propia y no un momento o fase de una investigación; tampoco como una evaluación, porque su intención es recuperar los saberes y significados de la experiencia para potenciarla y no valorar el cumplimiento de lo planeado.

Decidimos entonces encarar la compleja tarea de sistematizar el recorrido de la(s) propuesta(s) de trabajo y reflexión del Grupo ¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas?, tanto para aprender de nuestras prácticas y poder transformarlas/potenciarlas, como para avanzar en un camino que nos permita compartir nuestros aprendizajes con otros/as (Sanmartino et al., 2014).

Además de otros ejes de nuestro trabajo, actualmente nos encontramos avanzando en la sistematización de la experiencia de las ediciones transcurridas de la ACG (2014, 2015, 2016, 2017). Entendemos que los resultados de la tarea -sumados a las representaciones que venimos relevando sobre el tema Chagas con diferentes actores- constituirán insumos fundamentales para el desarrollo de entornos didácticos significativos y contextualizados; al

mismo tiempo que contribuirán a la construcción de conocimientos relevantes para nuestra propia práctica y útiles para su transferencia a otros contextos.

Como insumos para la sistematización de este eje particular contamos con los textos elaborados individualmente por los/as estudiantes al inicio y al final de la ACG, sus propuestas de trabajos finales, las producciones elaboradas en conjunto con los/as docentes, nuestras planificaciones, registros en diversos soportes (escritos, fotográficos y audiovisuales) y encuestas de balance.

Al realizar una primera aproximación en el análisis de las respuestas elaboradas por los/as estudiantes en el primer y último encuentro frente a la pregunta ¿De qué hablamos cuando hablamos de Chagas?, se buscó identificar elementos de las dimensiones que atraviesan la problemática (biomédica, epidemiológica, sociocultural y político-económica) plasmados en los escritos. Si bien se observó un marcado predominio de la dimensión biomédica tanto en las respuestas iniciales como en las finales, estas últimas muestran una mayor diversidad y complejidad de contenidos, dando cuenta de conceptualizaciones que reflejan el marco teórico trabajado. Por otro lado, en cuanto a las otras dimensiones detectamos un cambio en la forma de abordaje y también -al igual que la biomédica- una mayor diversidad de respuestas, las cuales pasan de una concepción restringida social y geográficamente a una visión más amplia que contempla el alcance global del problema y reconoce la necesidad de encararlo desde la educación y difusión como parte de políticas públicas. Podemos decir con esto que, luego de transitar por la ACG, los/as estudiantes lograrían desarrollar nuevas y enriquecidas perspectivas, dando cuenta de la apropiación de un enfoque crítico y multidimensional de la problemática.

Asimismo, un primer análisis de las encuestas finales sobre la evaluación del recorrido de la ACG, nos permitió ver que todos/as los/as estudiantes valoran satisfactoriamente la experiencia, destacando positivamente el enfoque integral y la perspectiva caleidoscópica propuesta, reconociendo la superación de los enfoques parcializados que “traían” al inicio de las actividades. Con este instrumento rescatamos diversos aspectos del recorrido, entre los que se destaca la valoración positiva de las charlas con especialistas. Si bien alguno/as estudiantes aludieron a la necesidad de mayor especificidad en temas biológicos, la mayoría reconoce como esclarecedor el abordaje multidisciplinario de los encuentros, reclamando incluso un mayor

desarrollo de ciertos aspectos vinculados con las dimensiones sociocultural y política. Finalmente, todos/as los/as estudiantes evalúan como favorable e innovadora la experiencia de compartir espacios de trabajo y producción con docentes de distintos niveles, reconociendo la posibilidad real de enriquecimiento mutuo a partir del intercambio de vivencias y perspectivas.

## CONCLUSIONES

Como mencionamos al inicio, la presente propuesta forma parte de un recorrido desarrollado en los últimos años por un equipo de personas, interdisciplinario e interinstitucional, en el cual llevamos adelante una serie de acciones que tienen que ver con plantear el tema Chagas a partir de estrategias, recursos y espacios no convencionales, aportando materiales pedagógico-didácticos sobre la temática y promoviendo el intercambio de saberes sobre el tema entre una amplia diversidad de actores sociales.

Entendemos que, a través del trabajo de caracterización y análisis de las experiencias educativas sobre la problemática del Chagas desarrolladas tanto como parte de las iniciativas de nuestro grupo, como de otros/as colegas e instituciones, es posible fortalecer el rol de la educación y la comunicación en la comprensión y prevención del Chagas. Consideramos que la sistematización de la ACG aportará a la consolidación de un camino que apunta a la optimización de las políticas y prácticas educativas y de comunicación de manera innovadora, así como a recuperar diversos saberes y abrir nuevos interrogantes que permitan la construcción de un paradigma integrador necesario para abordar de manera crítica esta problemática compleja. Sostenemos también que la comprensión de los elementos que entran en juego en el desarrollo de entornos didácticos para contextos educativos diversos permitirá el mayor acercamiento a una mirada más comprometida, apuntando a modificar -tal como mencionaban Pinto Dias y Borges Dias (1993)- *“la gran distancia que separa a los laboratorios, los congresos y las publicaciones, de las poblaciones afectadas”*; entendiendo que “afectados/as” por el Chagas nos encontramos todos/as en tanto habitantes de un país donde existen más de un millón y medio de personas portadoras del parásito que lo causa.

A partir del recorrido transitado con los/as estudiantes reafirmamos la necesidad de pensar a la educación y a la comunicación como eslabones claves en la multiplicidad de escenarios que

permiten entender y enfrentar al Chagas desde la complejidad que lo define y caracteriza. Destacamos finalmente que la propuesta que aquí compartimos es una primera aproximación que se verá enriquecida cuando se profundice el análisis de las producciones realizadas por las/os estudiantes lo cual permitirá obtener una perspectiva más acabada de los resultados. La experiencia de la ACG aquí compartida constituye una alternativa con gran potencial y una posibilidad “institucional” de incorporar el tema en el ámbito universitario mientras redoblamos los esfuerzos para formalizar su inclusión en los planes de estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

Briceño-León, R. y Galván, J.M. (2007). “The social determinants of Chagas disease and the transformation of Latin America”. *Memorias do Instituto Oswaldo Cruz*. 102 (Suppl. 1):109-112.

Jara, O. (2012). “La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles”. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Consejo de Educación de Adultos de América Latina e Intermon Oxfam.

Pastorino I, Sanmartino M, Huljich M, Astudillo C, Rivarosa A. (2016). “La problemática de Chagas en la formación de profesionales en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina): primeros pasos en el estudio de concepciones y prácticas”. En: *Anais 22ª Conferência Mundial de Promoção da Saúde - Saúde Soc. São Paulo*, v.25, supl.1:255.

Pinto Dias, J.C. y Borges Dias, R. (1993). “La necesidad de investigación social y económica para las acciones de control de las enfermedades tropicales”. En: R. Briceño-León y J.C. Pinto Dias, compiladores. *Las Enfermedades Tropicales en las Sociedad Contemporánea*. Caracas: Fondo Editorial Acta Científica Venezolano y Consorcio: Ediciones Capriles.

Sanmartino M., Coordinadora. (2015) “Hablamos de Chagas”. *Aportes para (re)pensar la problemática con una mirada integral*. Argentina: Programa Voc.ar, CONICET. Presidencia de la Nación. Ministerio de Ciencia y Tecnología e Innovación Productiva.

Sanmartino, M.; Mordegliá, C.; Menegaz, A.; Carrillo, C.; Marti, G.; Echazarreta, D.; Amieva, C.; Balsalobre, A.; Susevich, L.; Medone, P.; Ceccarelli, S.; Garelli, F.; Reche, V.; Scazzola, S, Galván J. (2014). “Educación y Chagas: sistematización de experiencias innovadoras en la Región de La Plata (Buenos Aires, Argentina)”. En: *Actas Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología,*

*Innovación y Educación (Buenos Aires, Argentina), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Ministerio de Educación de la Nación.*

*Sanmartino M, Menegaz A, Mordeglia C, Mengascini A, Amieva C, Ceccarelli S, Bravo Almonacid G. (2012). "La problemática del Chagas en 4D: representaciones de docentes de nivel inicial y primario de La Plata (En línea)". Trabajo presentado en III Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 26, 27 y 28 de septiembre de 2012, La Plata, Argentina.*

*[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3713/ev.3713.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3713/ev.3713.pdf)*

*Torres, A. y Cendales, L. (2006). "La sistematización como experiencia investigativa y formativa". La Piragua. 23: 29-38.*

---

<sup>234</sup> Reglamento Actividades Complementarias de Grado, FCNyM, UNLP. Disponible en: [www.fcnym.unlp.edu.ar/articulo/2012/6/28/acg\\_general](http://www.fcnym.unlp.edu.ar/articulo/2012/6/28/acg_general)



## Trasmitir una experiencia de Atención Temprana en la Universidad

❖ ESCOBAR, SILVANA MARÍA | escobar.silvana@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de la Plata. Argentina.

### RESUMEN

El presente trabajo, presenta una reflexión acerca del trabajo como docente universitaria y en particular las consecuencias que ha tenido en el mismo el pasaje por la Especialización en Docencia Universitaria, en la Universidad Nacional de La Plata.

Se relata una experiencia en Atención Temprana en una institución educativa de nivel inicial en la ciudad de Manchay, Perú; durante los años 2014-2016 y su articulación con la tarea docente en la asignatura Psicopatología 2 (de niños y adolescentes) de la Facultad de Psicología de la ciudad de La Plata, UNLP.

Dicha trayectoria da cuenta de una innovación en la forma de trabajo, articulando la tarea docente al interior de la universidad con la programación, gestión y realización de programas que atienden a las necesidades de los sectores más vulnerables de la sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** Atención Temprana, Docencia Universitaria, Innovación, Reflexión.

### INTRODUCCIÓN

Luego de presentar el trabajo final de la Especialización en Docencia Universitaria en el año 2012, tuve la oportunidad de trasladarme y vivir durante tres años en Lima, Perú. Allí, trabajé en una institución de enseñanza de nivel inicial, tanto con los alumnos de la misma (niños de 1

a 5 años de edad) como con los docentes y directivos de la institución a través de talleres y cursos de capacitación. Dicha práctica puede enmarcarse en lo que hoy día se concibe como Atención Temprana, es decir: como un conjunto de prácticas tendientes a apoyar y potenciar el desarrollo del niño, sus familias y su entorno, principalmente de sectores en significativa vulnerabilidad social, favoreciendo la prevención, la participación y la inclusión social. (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana, GAT, 2011), (Borzi, Talou, Sanchez Vazquez. 2013).

Mi trayectoria por la especialización, orientada por los distintos docentes de la misma, me permitió sistematizar mi interés por la articulación entre Docencia, Investigación y Extensión Universitaria, vinculada específicamente a la temática de la Atención Temprana (Escobar, S. 2015).

La actual instancia del presente trabajo me permite una reflexión sobre el impacto que tuvo mi pasaje por la Especialización en mi forma de trabajo en mi experiencia laboral en Manchay (Perú), no solo por la temática, sino por habilitarme a elaborar y poner en marcha un programa trianual de capacitaciones docentes e intervenciones en la institución, que tiene el estatuto en mi experiencia de una innovación.

A su vez, el desafío continúa, luego de regresar nuevamente a la ciudad de La Plata y reincorporarme como docente e investigadora en la facultad de Psicología de la UNLP, en sistematizar y transmitir dicha experiencia con los alumnos de la asignatura en la que trabajo, Psicopatología 2 (de niños y adolescentes) y con la comunidad de docentes en general.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **DIAGNOSTICO INICIAL**

En la ciudad de Lima, Perú, establezco contacto con una red de instituciones educativas, (llamadas “Nidos”) que trabajan con niños pequeños (de 1 a 5 años) en situación de vulnerabilidad social. A partir de una entrevista con la Coordinadora de la Red, establezco contacto con la Directora de la Cuna “San José de Manchay”, ubicada en un pueblo a las afueras de Lima, con características de significativa precariedad económico-social. Allí, en forma contigua a una escuela primaria parroquial, existe una Unidad Sanitaria y la “Cuna” que

recibe a los niños pequeños en el marco de una institución educativa (al estilo de un jardín maternal, con desayuno y almuerzo incluidos) en una jornada de 8 horas, apoyando a las familias en el cuidado y educación de los niños mientras sus padres trabajan.

Inicialmente se plantea una etapa diagnóstica, para delimitar las necesidades-demandas de la institución a partir de las cuales elaborar el programa a desarrollar.

De las entrevistas con la directora y docentes de la institución, y de la observación de las clases con los distintos grupos de niños se plantea la existencia de grupos de niños muy numerosos a cargo de una docente (aproximadamente 40 niños por docente) y solo una auxiliar en la sala de 2 años que ayuda con los cambios de pañales, alimentación, etc. Señalan la ausencia de maestros de áreas especiales (como educación física, plástica, música, etc.). Relatan que años atrás a raíz de un beneficio que otorgó un banco de la ciudad, un profesor de música fue a la institución y desarrolló clases de música durante 8 meses, tiempo en el que organizó una pequeña orquesta con los niños de la institución, con instrumentos musicales que donó el banco (instrumentos de percusión, viento, etc.) experiencia que relatan con mucha añoranza. Se escucha allí una demanda de profesores de áreas especiales, fundamentalmente de música, que colaboren con el proyecto de la institución. También llama la atención que en la institución luego de terminar la beca de 8 meses del profesor de música, guardaron los instrumentos musicales donados, porque ninguna maestra “los sabía usar”.

También, en las entrevistas se explicita la ausencia de capacitaciones docentes en la institución.

Al observar las clases, llama la atención que en los distintos niveles, los niños son “entrenados” para distintas tareas manuales, como “servir agua de una jarra”, colocar distintos materiales en recipientes, armar rompecabezas, etc. Y las actividades simbólicas propuestas por los docentes, tenían principalmente un carácter repetitivo como: “repetir poesías, canciones”. Con respecto a la iniciación a la lectoescritura, solían colocar letras en frases preestablecidas en rompecabezas. Llama la atención también que las frases estaban escritas en letra cursiva minúscula. Con respecto a la iniciación en matemáticas, las actividades también poseían el mismo carácter repetitivo, de números, formas.

La mayoría de las actividades se producían en silencio, sostenida por la sanción de los docentes ante cualquier intento de diálogo entre los compañeros. La mayoría de las actividades eran

individuales y los niños rotaban por los puestos de tareas. En algunas clases se escuchaba música “de fondo” o se ponía a los niños por momentos a mirar videos de dibujitos (sin una clara intención pedagógica, más bien como descanso entre las actividades).

Cabe subrayar que el desempeño de los niños en las actividades psicomotoras era de muy buen nivel para la edad, en función de los parámetros evolutivos y el clima de las clases era muy tranquilo y ordenado. Pero también se evidencia una pobreza en los recursos simbólicos de los niños, y escasas propuestas que promuevan la creatividad, el juego, la actividad del sujeto. También llama la atención que la mayoría de las tareas eran de resolución individual, sin trabajo en la interacción grupal.

## **INTERVENCIÓN**

A partir de las observaciones realizadas se felicita a los directivos y docentes por el buen desempeño en el área psicomotora de los niños y el excelente trabajo de los distintos actores de la institución en proporcionar a los niños un ámbito de trabajo tranquilo y agradable. A su vez, se señala el trabajo que realizan en transmitir los hábitos de limpieza, alimentación, etc. en un contexto de interacciones afectivas positivas, de buen trato, de los adultos docentes con los niños. Lo cual realizan con mucho éxito.

Cuestión que considero fundamental al subrayar las fortalezas del trabajo institucional a partir del cual se puede elaborar una nueva propuesta que enriquezca al mismo.

En función de la detección de las fortalezas y debilidades del trabajo institucional, se propone un programa de “Promoción de la función simbólica”, explicitando la importancia de la misma en el desarrollo psicosocial.

Inicialmente se plantean acciones para el siguiente semestre, y a partir de la evaluación en curso, se van proponiendo distintas actividades para los años siguientes, conformándose finalmente en un programa de tres años con múltiples intervenciones entre las que se destacan los talleres para niños y las capacitaciones docentes.

## PROGRAMA TRIANUAL: PROMOCIÓN DE LA FUNCIÓN SIMBÓLICA

### EL primer año: (2014)

Se trabajó en forma articulada capacitaciones docentes y talleres con los niños en los que participaron también las docentes de la institución como parte de su capacitación. En los mismos se trabajó la promoción de la función simbólica, a través de distintas manifestaciones del lenguajes: oral, lectoes-critura, música e iniciación a la danza.

#### Actividades:

- **Etapa diagnóstica:** Entrevistas con La Directora Yeny Loayza Tello y docentes de la institución y observación de clases, para conocer la realidad de la institución y elaborar el proyecto. (Fecha: meses de junio y julio de 2014).
- **Capacitación docente:** “Promoción de la función simbólica a través de la música. Presentación del programa”, dirigidos a los docentes de la institución. (Fecha: mes de agosto de 2014).
- **Taller:** “Promoción de la función simbólica a través de la música”, dirigido a los niños de la institución (160 alumnos en total de 1 a 5 años de edad distribuidos en 4 grupos). (Fecha: meses de agosto a noviembre de 2014).
- **Capacitación docente:** “Estrategias de promoción de la adquisición de la lectoescritura, aportes de la psicología cognitiva”, dirigidos a los docentes de la institución. (Fecha: mes de septiembre de 2014).

### El segundo año: (2015)

Cabe aclarar que a partir del año 2015 el proyecto se desarrolló en forma conjunta y coordinada con la Profesora de Inglés: María Victoria Caldentey, Egresada de la Facultad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Esto permitió enriquecer la experiencia de promoción de la función simbólica a través de distintos lenguajes incorporando la experiencia con otros idiomas, en un

país en que la enseñanza del idioma inglés conlleva una fuerte significación de diferenciación social. De esta manera consiste en una intervención tendiente a la democratización de los conocimientos y la inclusión social.

La incorporación del taller de rondas, respondió al objetivo de trabajar el lenguaje de la música y la iniciación a la danza en el formato de una actividad de colaboración e interacción grupal, en contraposición a las distintas tareas que proponía la institución que solían ser de forma individual.

En ambos talleres, (de inglés y de rondas) participaron todos los alumnos de la institución en forma rotativa. (Cada grupo tuvo 3 meses de clases) y participaron rotativamente todos los docentes de la institución como parte de su capacitación docente.

#### **Actividades:**

- Capacitación docente: “Introducción a la Técnica de Taller en la Enseñanza” y Presentación de los talleres: “Aprendemos haciendo rondas” e “Inglés para todos” (English foreverybody) dirigidos a los docentes de la institución. Dictado en forma conjunta con la Profesora de Inglés María Victoria Caldentey. (Fecha: marzo de 2015)
- Taller: “Aprendemos haciendo rondas” dirigido a los alumnos de la institución, divididos en grupos por edades, 2, 3, 4 y 5 años. (Fecha: abril a diciembre de 2015)
- Taller de “Inglés para todos” (English foreverybody) a cargo de la Prof. María Victoria Caldentey, dirigido a los alumnos de la institución, divididos en grupos por edades, 2, 3, 4 y 5 años. (Fecha: abril a diciembre de 2015)
- Curso Básico, “El uso de la guitarra como herramienta para la docencia”, dirigidos a docentes de la institución. Duración 7 meses (de abril a junio y de agosto a noviembre de 2015).

#### **El tercer año: (2016)**

En el tercer año del proyecto, consideramos en forma conjunta con la Profesora de Inglés, la importancia de transmitir a las docentes la forma de trabajo en talleres, con el objetivo de que la institución no dependa exclusivamente para ello de docentes-talleristas externos (muy

difíciles de conseguir en la situación actual), sino que los mismos docentes de la Cuna pudieran elaborar sus proyectos de talleres. Para tal fin se elaboraron capacitaciones docentes, tutorías y seguimiento en la elaboración y desarrollo de los mismos, en que cada docente fue acompañada en la elaboración de su propio taller a partir de una necesidad detectada por ellas mismas en el alumnado, articulada a un interés personal.

En la misma dirección se dictaron durante los años 2015 y 2016 el curso de “Uso de la guitarra como herramienta para la docencia”, ya que las docentes y niños manifestaron sumo interés cuando nosotras usamos este instrumento en las clases. Del mismo modo, en su participación en los talleres se familiarizaron en el uso de los instrumentos musicales que tiempo pasado habían sido donados a la institución pero no se usaban “por no saber cómo”. Se trabajaron ejercicios de ritmo, de melodía, utilizando la escala musical para conocer otras maneras de escribir distintos lenguajes, y como disparador para la enseñanza de la lectoescritura y las matemáticas.

#### **Actividades:**

- Capacitación docente: “Técnica de talleres para docentes”. Dirigido a los docentes de la institución. Desarrollado en encuentros mensuales de clases teórico-prácticas, de marzo a julio de 2016. Paralelamente se desarrollaron tutorías para que cada docente elabore el proyecto de un taller a dictar por ellas mismas en el segundo semestre del año poniendo en práctica lo aprendido. Encuentros de seguimiento, durante el desarrollo de los mismos en el segundo semestre.
- Taller “la música y las Matemáticas”. En los mismos participaron todos los alumnos de la Cuna en forma rotativa, divididos por edades, 2, 3,4 y 5 años. Con una duración de 5 clases cada grupo, (de abril a junio de 2016).
- Taller de Inglés: “Songs and Numbers”. En los mismos participaron los alumnos de la Cuna en forma rotativa, divididos por edades, de 2, 3,4 y 5 años. Con una duración de 5 clases cada grupo, (de abril a junio de 2016).
- Taller “Grupos de investigación y oratoria”, en que participaron alumnos de 5 años de edad. Duración: dos meses, de agosto a septiembre de 2016.

- Curso: “El uso de la guitarra, como herramienta para la docencia, segundo año”, dirigidos a docentes de la institución. Duración 7 meses (de abril a junio y de agosto a noviembre de 2015).
- Capacitación Docente: “Introducción a la Importancia de la Reflexión en el Quehacer Docente”. Fecha: 26 de septiembre de 2016.

## **ESPACIO-TIEMPO DE REFLEXIÓN**

### **Compartir la experiencia:**

El desafío como docente universitaria, consiste a mi regreso a la Facultad en el compartir la experiencia, de tal manera que ésta enriquezca los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el contexto de una asignatura como Psicopatología 2, en la que el docente en pocas clases tiene la tarea de “enseñar” los diagnósticos y sistemas clasificatorios más relevantes de la disciplina desde distintos marcos teóricos, así como las reflexiones éticas que éstas merecen en el ejercicio profesional. El docente suele sentir la presión de “no llegar a dar todos los contenidos”, el riesgo de “sobrecargar a los alumnos con mucha bibliografía”; entonces selecciona los conceptos y teorías más relevantes en la historia de la psicopatología y las clasificaciones actuales.

El objetivo allí, de la transmisión a los alumnos y la comunidad educativa de una disciplina en constante transformación y atenta a las necesidades actuales de los sujetos en sus entornos, es todo un desafío.

### **PROPUESTA PEDAGÓGICA: una posibilidad de socialización de la experiencia**

La asignatura Psicopatología 2, dentro de su programa, establece además de las clases teóricas y clases prácticas, un seminario obligatorio en el que se trabajan temas particulares. Es allí, que en el año 2017, presenté a los alumnos bajo la modalidad de ateneo: el tema de la Atención Temprana y la constitución subjetiva, explicando su importancia en la actualidad, su presencia en los documentos y legislaciones nacionales e internacionales y el lugar del profesional



psicólogo allí. Ejemplifiqué con el trabajo realizado en La “Cuna San José de Manchay”, Perú, durante los años 2014 a 2016.

En éste ateneo pudimos con los alumnos articular los temas generales de la asignatura con la problemática específica de la Atención Temprana y sus objetivos, abriendo un espacio de reflexión acerca de la función de la Universidad en relación a las necesidades sociales más relevantes en la actualidad.

## CONCLUSIONES

Como señalé al comienzo, la instancia del presente trabajo me permite reflexionar sobre la incidencia en mi trabajo docente de mi pasaje por la Especialización en Docencia Universitaria. Seguramente ésta sea en múltiples dimensiones y aspectos de tal manera que me proporcionó diferentes experiencias pedagógicas que se cristalizaron en herramientas conceptuales y prácticas. Sin embargo en esta oportunidad se destaca un aspecto en particular al reflexionar sobre el trabajo que realicé en la “Cuna San José de Manchay” y su articulación con el ejercicio como docente universitaria en la Facultad de Psicología.

En este momento resignifico que la Especialización en Docencia Universitaria me capacitó y habilitó para pensar, proyectar y desarrollar programas sistemáticos de intervenciones pedagógicas que articulan diferentes tipos de acciones, lo cual enriqueció mi forma de trabajo, descubriendo la dimensión de la programación y la gestión del docente universitario, no solo al interior de las cátedras, sino en relación a los contextos sociales en que la Universidad se encuentra inmersa.

Considero a su vez, el presente trabajo como una posibilidad de reflexionar junto con otros, acerca de dichas experiencias profesionales y pedagógicas, que enriquezcan y relancen el mismo en direcciones inéditas.

## BIBLIOGRAFÍA

*Borzi, S.; Talou, C.; Sánchez Vázquez, M.J.; Hernandez Salazar, V.; Gómez, M.F.; Escobar, S. (2013).” Rele-vamiento de programas y actividades de atención a la temprana infancia en la*

*ciudad de La Plata. Revista de Psicología". Segunda época, Vol. 13, pp. 87-100. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata. ISSN 0556-6274.*

*Escobar, S. (2015) "Una Propuesta de articulación de docencia, investigación y Extensión Universitaria para la Enseñanza de la Psicopatología infantil". Revista Trayectorias Universitarias. Volumen 1, Nº 1, pp. 41-46. La Plata. Julio 2015. <http://revistas.unlp.edu.ar/trayectoriasUniversitarias>. ISSN 2469-0090*

*Federación Estatal de asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2011). "La realidad actual de la Atención Temprana en España" Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Gobierno de España.*

*Gúrtiez, P. Arizcun, J. Arrabal, M. (2004) "Necesidades de formación de los profesionales de la Atención Temprana." Universidad de Santiago de Compostela.*

*Schon D. A. (1992) "La formación de profesionales reflexivos". Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Paidós, Bs. As. Cap. 1 y 2.*

## El ojo en el microscopio: una manera de ver la boca en detalle. Prácticas de educación no formal

- ❖ **DORATI PABLO** | pablohistologíafolp@hotmail
- ❖ **INGENIERO, MARÍA JOSÉ** | mariajoseingeniero21@gmail.com
- ❖ **ABAL, ADRIÁN** | adrianabal@folp.unlp.edu.ar
- ❖ **GÓMEZ BRAVO, FRANCISCO**
- ❖ **MOTTA, MARTÍN**

**FOUNLP. Argentina.**

### **RESUMEN**

La formación académica en grado está dirigida a consolidar un estudiante comprometido con la realidad social en que la Universidad está inmersa. No se concibe la formación universitaria sin un espíritu que permita intervenir en el campo de las necesidades comunitarias. Es así como docentes y estudiantes, en abordaje in-terdisciplinario e interclaustrario, comparten este paradigma de la universidad reformista y articulan los tres basamentos de la universidad pública: la investigación, la docencia y la extensión, adoptando un rol activo en la construcción del conocimiento. Esta creación del saber se construye conjuntamente con los actores comunitarios para formar parte del saber popular. Para esto desde las Unidades Académicas se diseñan proyectos de extensión que persiguen como fin dar solución a las demandas y problemáticas de la población. El concepto de extensión ha tomado una dimensión más amplia, la difusión cultural ya no es su única tarea, hoy las actividades de asistencia, prevención, capacitación y difusión también forman parte de ésta. Cumple además un rol protagónico en la formación de los estudiantes de grado; una realidad que se palpa a partir de la creciente participación y compromiso de docentes y alumnos con la tarea extensionista. En esta oportunidad queremos ser parte de la vinculación del binomio Universidad-Comunidad a

partir de experiencias pedagógicas en el marco de la Asignatura Histología y Embriología de la Facultad de Odontología de la UNLP buscando que el alumno de los primeros años de la carrera pueda APRENDER e INNOVAR para generar nuevos conocimientos que se sumen a los ya generados en los ámbitos de educación formal.

**PALABRAS CLAVE:** Extensión, Educación no formal, Comunidad, Investigación Docencia.

## **INTRODUCCIÓN**

Teniendo como premisa principal los tres pilares fundamentales que promulga la Universidad Nacional de La Plata: Docencia, Investigación, y Extensión, es que nos sumergimos en el desafío constante de generar estrategias de enseñanza que nucleen estos tres ejes (Barojas Weber, 1982). No se concibe la formación universitaria sin un espíritu que permita intervenir en el campo de las necesidades comunitarias. Vemos la práctica de la extensión desde el punto de vista del aprendizaje como una tarea de “aprender haciendo” fortaleciendo conocimientos aprendidos más allá del compromiso social y comunitario que persigue nuestra misión en la extensión. (Tunnermann Bernheim 2003). El objetivo fundamental es generar desde los primeros años de la carrera la actitud extensionista acercando a los estudiantes a los proyectos que se generan desde nuestra unidad académica. Con esto se cumple además un rol protagónico en la formación de los estudiantes de grado; una realidad que se palpa a partir de la creciente participación y compromiso de docentes y alumnos con la tarea extensionista. En esta oportunidad queremos ser parte de la vinculación del binomio Universidad-Comunidad a partir de experiencias pedagógicas en el marco de la Asignatura Histología y Embriología de la Facultad de Odontología de la UNLP buscando que el alumno de los primeros años de la carrera pueda APRENDER e INNOVAR para generar nuevos conocimientos que se sumen a los ya generados en los ámbitos de educación formal.

La Facultad de Odontología de la UNLP realiza varias actividades de extensión y extramuros. Desde la asignatura Odontología Preventiva y Social eje troncal de la currícula los estudiantes toman contacto con la comunidad y su problemática como parte de su cursada presencial

obligatoria de primero a quinto año de la carrera. A través del Voluntariado Universitario se realizan varias actividades de extensión a nivel local y nacional. También existen proyectos desde la Unidad Académica en colaboración con los Centros de Extensión Universitaria de la UNLP con diferentes grados de participación.

Las actividades de extensión son voluntarias y la realidad nos demuestra que son los alumnos de los años superiores los que se suman en mayor proporción.

Es por esto que desde las prácticas generadas en el aula taller durante la cursada de la asignatura Histología y Embriología que forma parte del ciclo básico socio-epidemiológico de la carrera y se cursa durante primero y segundo año formulamos un proyecto que no sólo sirva de herramienta pedagógica para los alumnos que cursan la asignatura, sino que además acerque a los docentes y a los estudiantes a las prácticas extensionistas basadas en una educación no formal (Trilla Bernet 2003).

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **Descripción**

Las actividades del proyecto de extensión en el cual se incluirá a los estudiantes de primer año que, en forma voluntaria quieran colaborar serán llevadas a cabo mediante la modalidad aula taller incluyendo charlas con demostraciones y actividades participativas entre los asistentes. La estrategia del taller apunta a la construcción colectiva de conocimientos; esta construcción parte de la problematización de la realidad y/o de la práctica de los sujetos implicados en el grupo. En este sentido, el objetivo central del taller es el fortalecimiento de conocimientos a partir de la práctica, con una producción que debe ir más allá del análisis y avanza hacia una propuesta que apunte hacia el “saber hacer” (Cuadrado Esclapez 2008).

Complementariamente se propone la realización de un registro digital que permita documentar la experiencia realizada.

Se busca presentar los contenidos científicos abordados desde una perspectiva atrayente introduciendo el microscopio como una herramienta relacionada con la ciencia, a distintos grupos etarios. Por un lado jóvenes adolescentes que se encuentran en momentos de

definición vocacional, y por el otro abrir la puerta para fomentar en los niños conocimientos de auto-cuidado a partir de aprender las diferentes estructuras que conforman el cuerpo humano. De la misma manera, son incluidos como destinatarios los alumnos de la facultad de odontología que participan del proyecto planteando un espacio de formación para los estudiantes universitarios, que facilita la relación alumno- docente en un ámbito de distensión, proporcionado por el trabajo en terreno, y rodeados de actores comunitarios

Se persigue como fin mejorar, ampliar y consolidar las actividades educativas, buscando herramientas pedagógicas que fortalezcan la instalación de conocimientos a través de la implementación de prácticas no formales a realizarse por la Asignatura Histología y Embriología de la Facultad de Odontología de la UNLP.

Este proyecto concibe a la extensión como una práctica de “articulación”, de “diálogo”, de “negociación de significados” entre grupos sociales, con un horizonte de transformación. Al decir de Paulo Freire (1973) pedagogo brasileño, *“Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la ‘sede del saber’ hasta la ‘sede de la ignorancia’, para salvar, con este saber, a los que habitan en aquélla. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben -por esto saben que saben algo- y pueden así, llegar a saber más, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en pensar que poco saben, puedan igualmente saber más”*.

Otro de los objetivos de estas actividades es la formación de jóvenes extensionistas en actividades de comunicación social de la ciencia a través de la realización de talleres de observación microscópica en clubes y centros de fomento, y la recepción de grupos de dichos establecimientos en el laboratorio de microscopía de la unidad académica ejecutora del proyecto. Los extensionistas recibirán las capacitaciones necesarias para diseñar, producir e implementar actividades interactivas de ciencia y tecnología, que incluyen diseño de material didáctico, elaboración de preparaciones, aplicación de nuevas tecnologías y realización de talleres dirigidos a chicos de diversas edades. Se concluirá con una evaluación conjunta y la elaboración de nuevas propuestas de intervención en el territorio en otros centros.

Se busca aprovechar la curiosidad, la capacidad de asombro y la predisposición de los jóvenes para despertar en ellos la creatividad y el interés por la ciencia para construir en el aula taller relaciones de reciprocidad que permitan elaborar el conocimiento colectivo y sumerjan a los estudiantes de la facultad en un ambiente propicio para conocer la extensión universitaria en su esencia primordial. Un matiz especial de estas visitas es que la mayoría de los adolescentes no conoce la Universidad, o no la concibe como un lugar donde se investiga y se enseña. En el transcurso de las actividades se presentará a la institución y su función de formación de profesionales, como lugar de desarrollo de ciencia básica y aplicada. Se hará especial hincapié en el rol de la ciencia y la tecnología como promotoras del mejoramiento de la calidad de vida, en términos del mantenimiento y cuidado de la salud bucodental.

Como la Asignatura cuenta con instrumentos patrimoniales cuya preservación impide utilizarlos en otros ambientes, el presente proyecto propone la compra de equipos y materiales para su uso en los Talleres a realizarse en los centros barriales y de esa manera poder acercar al territorio experiencias similares a las que se llevan a cabo en el laboratorio (Green y Bobrowsky 1972).

Estas actividades serán realizadas por estudiantes universitarios, como parte de su formación profesional integral, en extensión, docencia e investigación. Tanto la capacitación como las tareas de extensión se realizarán en conjunto con el equipo docente de la asignatura.

**Objetivo general del proyecto:**

- Implementar actividades extensionistas como herramientas pedagógicas de educación no formal, que no solo fortalezcan conocimientos en los estudiantes de nuestra Unidad Académica, sino que además generen en docentes y alumnos un compromiso firme por la divulgación de la ciencia y el trabajo comunitario

**Objetivos específicos:**

- Vincular la universidad y la comunidad, ofreciendo alternativas de educación no formal dirigidas a grupos de adolescentes y niños que concurren a entidades barriales.

- Fomentar el interés y la curiosidad por las ciencias generando un ambiente distendido, participativo e interactivo.
- Promover un aprendizaje significativo sobre la salud bucal y los fenómenos que alteran la salud formando parte de la historia natural de las enfermedades bucales.
- Contribuir a la formación integral del estudiante universitario en docencia, investigación y extensión, capacitándolo con herramientas específicas de educación no formal.
- Lograr un fructífero intercambio de saberes entre los miembros del equipo extensionista y la comunidad que los recibe.

### **Metodología:**

Se realizará una convocatoria abierta a estudiantes que se encuentran cursando como alumnos regulares la asignatura Histología y Embriología de la Facultad de Odontología de la UNLP, a aquellos que hayan aprobado la asignatura y a cursantes del sistema de adscripción a la docencia universitaria con orientación en la materia para conformar equipos extensionistas. El equipo docente interviniente incluye Magister en Educación Odontológica, Especialistas en Docencia Universitaria, Licenciadas en Ciencias de la Educación, Docentes expertos en la disciplina histología y embriología, Docentes Extensionistas con sólidos antecedentes en la actividad. Este equipo capacitará a los estudiantes para el desarrollo de herramientas que ayuden a desarrollar las diferentes actividades. Las tareas a realizar por los estudiantes consistirán en el diseño y elaboración de talleres interactivos sobre temas de histología bucodental de interés para la comunidad. Se concretarán visitas a los clubes y centros de fomento, programándose como actividad también la concurrencia al laboratorio central de microscopía de la facultad para fortalecer el vínculo entre la universidad y la comunidad. Posteriormente a cada encuentro se realizará una jornada de registro audiovisual, que permitirá reunir las experiencias del taller en un video que será publicado en la web. Se realizará una evaluación conjunta para determinar los logros alcanzados y elaborar nuevas propuestas.



**Actividades:**

- A. Convocatoria a estudiantes universitarios a sumarse al proyecto.
- B. Capacitación en educación no formal, introducción a la extensión universitaria y comunicación social de la ciencia.
- C. Capacitación en desarrollo de talleres de ciencia para público general.
- D. Diseño y desarrollo de instrumentos de demostración y material didáctico interactivo.
- E. Preparación de los talleres con docentes de la Asignatura Histología y Embriología junto a estudiantes incluidos a través de la convocatoria.
- F. Solicitud de autorización por escrito a los padres para la participación en el registro de la experiencia (filmación).
- G. Realización de talleres en instituciones de la comunidad y recepción de grupos en la Facultad de Odontología.
- H. Evaluación conjunta.

**Evaluación:**

Para la evaluación y el seguimiento de las actividades, equipo y proyecto se desarrollarán las siguientes acciones:

- Se realizará un plan de seguimiento individual y colectivo del grupo en cuanto a conocimientos, capacidades, y evolución.  
Comprenderá instancias de autoevaluación posteriores a cada encuentro y al final del ciclo con los grupos de los centros comunitarios barriales, con la modalidad de mesa redonda reflexiva, donde cada participante expondrá lo vivido y sentido.
- Al interior del grupo de capacitadores se realizarán instancias de planificación, seguimiento y evaluación del desarrollo de este proyecto.
- En conjunto con las comunidades de los clubes y centros de fomento se evaluarán los resultados de los talleres, en cuanto a su adecuación a los fines propuestos.

Dado que se planea compartir en las redes sociales el desarrollo de las actividades, se considerarán las repercusiones allí recibidas para retroalimentar cambios, mejoras y buscar nuevos horizontes.

#### **Sostenibilidad/Replicabilidad del proyecto:**

Este proyecto propone unificar y sistematizar las iniciativas de extensión, a partir de las experiencias de articulación con clubes barriales y centros de fomento en los que se han logrado espacios de trabajo con la comunidad. La articulación comunidad-universidad requiere del desarrollo de actividades e iniciativas continuas, que fortalezcan a partir de la experiencia las relaciones construidas entre las instituciones y sus actores. A su vez esto posibilita la difusión del conocimiento puesto en juego entre docentes y estudiantes involucrando nuevos actores. Las visitas de las instituciones barriales a la Facultad, el intercambio entre los docentes, alumnos y graduados universitarios con los diferentes actores comunitarios promueven la participación de todos los integrantes, la mejora de las propuestas y la motivación por el gusto de la profesión odontológica.

En lo que respecta a la replicabilidad, las guías y actividades propuestas podrán ser tomadas como material didáctico que contribuya a generar nuevas instancias con otras entidades barriales, y asimismo se propondrá a cada entidad interviniente la continuidad del mensaje preventivo, formando referentes comunitarios.

#### **CONCLUSIONES**

Reconocemos la importancia de generar en forma constante nuevas iniciativas que motiven a los estudiantes a incursionar en nuevas áreas del saber. Esto es aún más importante en las prácticas docentes de los primeros años y sobre todo de las asignaturas básicas donde es tan común evidenciar una disociación entre la teoría y la práctica que genera apatía a la hora de encarar su estudio.

La práctica Extensionista es una herramienta fundamental para la formación universitaria integral, y se ha hecho imposible separarla de la docencia puesto que cada vez, hay más

asignaturas que se suman a la producción de proyectos extensionistas, teniendo como objetivos primordiales la implicancia pedagógica de cada proyecto, sumado la formación de alumnos con un fuerte y marcado compromiso social.

El trabajo en terreno en choque directo con la realidad y sus necesidades, abre una puerta en cada individuo, imposible de cerrar.

Creemos que las estrategias pedagógicas innovadoras deben enmarcarse en el ámbito extensionista para desarrollar la idea de “aprender haciendo” y permitir el proceso de construcción de experiencias de intervención en terreno, la reflexión sobre la práctica misma, y la enseñanza que de ello se desprende. Estas son las herramientas fundamentales educativas, que hacen que cada ámbito de participación social sea la mejor aula de todas.

En virtud de las experiencias desarrolladas en el marco de los proyectos de extensión llevados a cabo en el ámbito académico de nuestra institución, asignaturas y voluntariado, podemos afirmar que el alumno aprende haciendo, experimentando pequeñas vivencias que lo marcan en su esencia, dejando marcas y sentires que son imposibles de olvidar. Esto se hace evidente cuando se generan reflexiones describiendo algún pequeño momento vivido que los ha movilizado internamente.

El alumno extensionista además de vincularse con la comunidad y vivenciar su futura profesión en el ámbito de la sociedad, aprende y fija conocimientos y saberes, y va generando un perfil social y comunitario que lo humaniza y le genera un deseo de reciprocidad cotidiana.

Por todo esto estamos plenamente convencidos que podemos contar con muchísimas herramientas educativas innovadoras que traspasen la barrera formal de docente-alumno, clase teórica unilateral, y demás prácticas que han quedado obsoletas por los exiguos resultados pedagógicos obtenidos. El trabajo extensionista genera un compromiso voluntario y espontáneo, que reafirma y fortalece valores integrales y debe entenderse a la extensión como una herramienta para la construcción de una “educación por la acción” y “el aprendizaje reflexivo”, donde la comunicación docente-alumno permite una llegada diferente, ampliando las formas de participación, y la adquisición de conocimientos desde una perspectiva de asociación con vivencias personales pasadas.

## BIBLIOGRAFÍA

*Barojas Weber Jorge (1982) "La enseñanza como vínculo entre la investigación y la extensión universitaria".*

*Cuadrado Esclapez Toni. (2008) "La enseñanza que no se ve". Educación Informal en el siglo XXI. Ed Narcea.*

*Freire, P. (1973) "¿Extensión o comunicación? - La concientización en el medio rural" Capítulo I.*

*Green, E. y Bobrowsky, K. (1972). "Laboratorio de Biología: Investigaciones". Impresora Publimex. México. 246 pp.*

*Trilla Bernet Jaume. (2003). "La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. Ed. Ariel educación".*

*Tunnermann Bernheim (2003) "La universidad ante los retos del siglo XXI". Ediciones de la universidad autónoma de yucatan. México.*

## Una experiencia educativa de la ciencia a la comunidad

❖ **GONZÁLEZ, SANDRA** | san.gonzalez.san@gmail.com

❖ **CAMINO, NORA B.** | nemainst@cepave.edu.ar

**Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

En el marco del requerimiento de la comunidad en general es que desarrollamos charlas de ciencias refiriéndose a temas de importancia domiciliaria como son la presencia de cucarachas, arañas y escorpiones peligrosos. La metodología de estas charlas permitió la articulación entre los diferentes actores, sumar aprendizajes, intercambiar saberes y vivencias de manera dinámica fortaleciendo los vínculos y generando espacios de diálogo colectivo, entre la comunidad, el grupo de trabajo, alumnos, personal docente y público en general. Fue en este espacio y territorio donde hemos trabajado, saliendo del lugar “cómodo y circunscripto” del docente investigador, yendo directo al tema que preocupa, a la urgencia del barrio, a la problemática diaria del alumno que naturaliza el entorno. Fue necesario para alcanzar esta mirada holística, la formación de los pasantes y becarios interesados. Teniendo en cuenta las experiencias previas de los actores con más trayectoria, se realizó un recorrido de acción que permitiera el abordaje disciplinario y tuviera en cuenta la problemática local en un tiempo determinado para lograr un verdadero y significativo resultado en el fortalecimiento del vínculo Universidad - Sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** Experiencia, educación, ciencia, comunidad.

## INTRODUCCIÓN

Debido al gran interés del sector público (Colegios primarios, secundarios, Jardines maternas, Jardines de Infantes, Ministerios, Instituciones en general, comercios, y particulares entre otros) surgió la idea de conformar (a partir del año 2010) una serie de charlas y exposiciones con el fin de dar a conocer la biología, métodos de control y prevención de cucarachas, escorpiones y arañas.

## OBJETIVOS

### Hacia la comunidad:

- Que la población pueda reconocer las arañas y escorpiones del resto de los invertebrados.
- Que a población pueda individualizar las cucarachas del resto de los invertebrados.
- Que identifiquen y localicen los sitios de cría.
- Que conozcan la biología de cada grupo, para abandonar falsas creencias.
- Realizar un diagnóstico inicial del sitio/ espacio seleccionado.
- Que puedan, poner en uso sencillas prácticas culturales para controlar y prevenir las poblaciones de insectos y arácnidos.
- Usar repelentes naturales y construir cebos no tóxicos de bajo costo económico.
- Brindarles una herramienta al alcance de la mano las 24hs. en el caso de los arácnidos (Aplicación para celulares).
- Generar un efecto multiplicador de buenas prácticas sanitarias en los destinatarios.

### Hacia los estudiantes de FCNYM involucrados:

- Que esta práctica pre-profesional en el ámbito social les permita tener una visión integradora de la problemática comunitaria, dándoles las herramientas para desenvolverse con un lenguaje sencillo que permita decodificar la ciencia para aquellos sectores que necesitan de nuestra intervención.

- Que la práctica de los alumnos-docentes contribuya a la verificación de la pertinencia de los contenidos aprendidos del laboratorio posibilitando la retroalimentación desde el contacto con la realidad.
- La extensión constituye un valioso instrumento en el proceso de enseñanza- aprendizaje ya que posibilita la transferencia concreta de conocimientos adquiridos por los alumnos, propo-niendo instancias de investigación aplicada a un tema específico, y permite a los docentes una instancia diferente de evaluación de contenidos y metodologías, y de su propia práctica docente.

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

### METODOLOGÍA

Se trabajó de distintas formas para llegar a los grupos particulares de la población. Las muestras y charlas tuvieron lugar de distintas formas:

- 1- Exposiciones en plazas y ferias.
- 2- Charlas en Dirección de Saneamiento.
- 3- Visitas de alumnos de colegios primarios y secundarios a los laboratorios de Nematodos de insectos y de Aracnología del CEPAVE.
- 4- Visitas a las instituciones convocantes, llevando material didáctico y muestras vivas y fijadas.
- 5- Participación en eventos organizados por CCT-CONICET La Plata, Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Buenos Aires.
- 6- Charla/exposición en Tecnópolis.
- 7- Difusión de la App generada por el Laboratorio de Aracnología del CEPAVE.
- 8- Ilustración de los temas mediante prensa oral y escrita

## ORGANIZACIÓN DE LAS CHARLAS

- Se realizaron reuniones iniciales con el equipo de trabajo, a fin de delinear las distintas actividades a desarrollar.
- Se trazó el recorrido propuesto para nuestras intervenciones con especial énfasis en la formación de nuestros pasantes y becarios.
- Se prepararon los distintos materiales a utilizar en las charlas. Material vivo y fijado, láminas, presentaciones de diapositivas, trípticos, señaladores, etc.

## DESARROLLO Y RESULTADOS ALCANZADOS

### ***1- Formar alumnos de nuestra facultad como educadores en tareas extensionistas.***

A fin de formar alumnos y jóvenes graduados en el área de extensión, se incluyó en las actividades de planificación y de puesta en práctica de las charlas a todos los pasantes y alumnos que desean volcar lo aprendido en el aula universitaria y en el laboratorio científico al público en general y a la comunidad escolar.

### ***2- Generación del efecto multiplicador de buenas prácticas sanitarias en los destinatarios.***

Por medio de folletería y otros medios de difusión, que los alumnos y las personas lleven a sus hogares y de ahí a los vecinos, parientes, amigos, para difundir lo aprendido sobre prácticas tendientes a la promoción de la salud y conservación del ambiente.

Una vez que se visualizaron estos factores presentes en el ensamble hombre-entorno resultó de interés lograr la multiplicación de los conocimientos construidos por los niños y adultos durante las charlas, hacia el núcleo familiar. En este sentido, la población infantil y adultos alcanzaron a profundizar y consolidar conocimientos sobre:

- Conservación de las arañas beneficiosas a través del conocimiento de su rol en los ecosistemas.



- Reconocimiento de especies de arácnidos peligrosos y la forma de actuar en caso de accidente.
- Control de las cucarachas del hogar mediante el uso de cebos no tóxicos y repelentes orgánicos.
- Mediante el uso de la aplicación para celulares se observó en los tres primeros meses la participación activa de 1600 personas que consultaron, a las que les pudimos asesorar y ofrecer el catálogo a disposición.
- Fortalecimos el vínculo entre la UNLP y la comunidad.



*Docentes en acción*

## **DISCUSIÓN y CONCLUSIONES**

La trascendencia de las charlas está relacionada con la originalidad de la propuesta en lo que al conocimiento científico se refiere, desmitificando la concepción que la sociedad en general tiene acerca de la ciencia y del trabajo de los científicos. Las charlas realizadas dan cuenta del interés y de la activa participación de la comunidad educativa en general (docentes, alumnos, familias) y del público en general. Esto ha sido demostrado mediante comentarios gratificantes y estimuladores hacia la continuidad de la propuesta. En muchos casos, han sido las instituciones educativas las que han solicitado la organización de las charlas en sus escuelas.

Reconocemos que la convivencia en la escuela tiene más de una dimensión posible de abordar, y en ese abordaje debemos respetar las prácticas condicionadas por el modelo educativo y las políticas propias de cada establecimiento educativo.

- Este espacio de comunicación con la comunidad provee el lugar apropiado donde como docentes podemos evaluar el trabajo realizado, viendo el desempeño de los ayudantes en el campo, corroborando desde la aplicación, si los conceptos científicos fueron internalizados de manera tal que permita al nuevo alumno-docente pasarlo a palabras sencillas de proyección significativa para quienes lo reciben.
- El espacio de intercambio generado permite al alumno-docente reconocer nuevos puntos débiles sobre los que será necesario intervenir.
- Mediante la aplicación para teléfonos móviles, en tres meses alcanzamos los 2800 suscriptos. De esta manera ponemos al alcance de la mano y en cualquier momento información confiable que permite educar a distancia a gran parte de la población que así lo desee. La tecnología puede jugar un rol democratizador en los procesos educativos. El uso de las aplicaciones móviles cada día toma más fuerza. Las ventajas que ofrecen los teléfonos móviles han resultado de suma relevancia para diferentes ámbitos, siendo un hecho que la era digital ha transformado de manera significativa los recursos de enseñanza.

La generación del conocimiento trata de buscar nuevas herramientas, sobre todo y actualmente apoyándose en los avances tecnológicos, que reestructuran de alguna manera la transferencia de saberes, permitiendo llegar a lugares donde no podríamos estar presentes de otra manera.

La posibilidad de tener acceso a un catálogo, y también comunicarse por mensajes con los científicos, permite una retroalimentación positiva para todos los actores de este nuevo mapa atravesado por la conectividad y la permanencia.

## **CONCLUSIONES**

Se logró articular la docencia, extensión e investigación aportando la colaboración de distintas disciplinas en función de los objetivos propuestos. Asimismo, la participación de los

estudiantes en las actividades de extensión los acercó a la realidad socio-económica, cultural y ambiental de las poblaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. 2016. *Educación democráticamente para una ciudadanía activa*. *Revista Internacional Para Justicia Social*, 5(1), pp. 69-87
- Camino NB, González S, Reboledo G, Zanca F. 2016. *Manejo de cucarachas en la cocina*. En el marco de las V Jornadas de Extensión del Mercosur. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina y Universidad de Passo Fundo (UPF), Brasil. Tandil, 19 y 20 de mayo de 2016.
- Claride, J.; Gradaílle, R. y Caballo, M. 2015. *De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía*. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, número 148, suplemento 2015, pp. 4-10.
- Folgueiras, P. y Luna, E. (2010). *El aprendizaje y servicio, una metodología participativa que fomenta los aprendizajes*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- González A, Armendano A, González S, Barneche J. 2005. *Araneae- Arañas Manual de Artrópodos de Interés Médico de Argentina*. Eds. O.D. Salomón. Fundación Mundo Sano. Serie Enfermedades transmisibles. Octubre de 2005. P.27 a 30.
- González, S., Remes Lenicov, M., Schiaffino, M. & González, A. *Escorpiones en la provincia de Buenos Aires, Argentina: Ocurrencia y prevalencia*. III Congreso Latinoamericano de Aracnología. 4 al 9 de diciembre de 2011. Montenegro (Quindío) Colombia.
- González, S.; Armendano, A.; Barneche, J.; Giambellucca, L.; Reboledo, G.; Grassi, C.; González, C.; Gabellone, C.; Bozza, F. & González, A. *Experiencias de extensión trabajando con arácnidos argentinos (Arañas y escorpiones)*. EXTENSO 2013. I Congreso de Extensión de la AUGM (Asociación de Universidades Grupo Montevideo. 6, 7 y 8 de noviembre de 2013.
- Ochoa Cervantes, A., Pérez Galván, L.M. y Salinas, J.J. 2018. *El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora*. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 76, pp. 15-34
- Puig, J. M. (coord.) 2009. *Aprendizaje servicio (ApS)*. Educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó.

*Puig, J. M., Martín, X. y Batlle, R. 2011. Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario. Bilbao: Fundazioa Zerbikas.*

*Puig, J. M., y Palos, J. 2006. Rasgos pedagógicos del Aprendizaje y Servicio. Cuadernos de pedagogía, nº 357, 60-63.*

*Reboredo GR, González SE, Zanca FM, Camino NB. 2014. Manejo de cucarachas en cocinas, recetas caseras. Naturales en Extensión, Jornadas de reflexión sobre la praxis en Extensión. 1 y 2 de diciembre de 2014.*

*Sarandón SJ, Flores CC, Abbona E, Iermanó MJ, Blandi ML, Oyhamburu M, M Presutti. 2015. Análisis del uso de agroquímicos asociado a las actividades agropecuarias de la Provincia de Buenos Aires. En: Relevamiento de la utilización de Agroquímicos en la Provincia de Buenos Aires – Mapa de Situación e incidencias sobre la salud. Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires: 18-495.*

*Tapia, M. N. 2010. La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva Latinoamericana. Re-vista científica TzhoeCoen. Chiclayo, pp. 23-44.*

*Aplicación para teléfonos móviles: “Es araña o escorpión”. La App se encuentra en el Play Store bajo el nombre de “¿Es araña o escorpión?”. Res. Nº 9088/17 (FCNyM-UNLP). Inicio: 23/12/2017. Alcance Nacional. Laboratorio de Aracnología del CEPAVE.*

## Propuesta de trabajo práctico en la comunidad: enfoque interdisciplinario en la UNLP

- ❖ **RADMAN NILDA E.**<sup>1</sup> | minesgamboa@fcv.unlp.edu.ar
- ❖ **GAMBOA MARÍA INÉS**<sup>2</sup>
- ❖ **CIARMELA MA. LAURA**<sup>3</sup>
- ❖ **PEZZANI BETINA C.**<sup>4</sup>
- ❖ **PALAU GABRIEL**<sup>5</sup>
- ❖ **RODRÍGUEZ MÓNICA**<sup>6</sup>

<sup>1-2</sup> Cátedra de Parasitología Comparada. Carrera de Microbiología Clínica e Industrial. Facultad de Ciencias Veterinarias. UNLP.

<sup>3-4</sup> Cátedra de Microbiología y Parasitología Facultad de Cs. Médicas. UNLP.

<sup>5</sup> Cátedra de Microbiología y Parasitología Facultad de Odontología. UNLP.

<sup>6</sup> Cátedra de Botánica I. Facultad de Cs. Naturales.

### RESUMEN

La propuesta fue diseñada, teniendo en cuenta cada una de las disciplinas de los coautores, con el fin de dar un enfoque inter y multidisciplinario a una propuesta de trabajo práctico en la comunidad, asumiendo que un trabajo analítico y propositivo se ancla en el trabajo colectivo como potenciación de las posibilidades de construcción de conocimiento y acción sobre la tarea docente de los procesos de formación universitaria.

Impulsados por este desafío, pretendemos salir de lo meramente teórico y corporizar la propuesta como un aprendizaje socialmente significativo. En particular en nuestro grupo, seguramente de forma no casual, se dio el encuentro de profesionales de disciplinas que comparten el objeto de estudio desde diferentes perspectivas, la salud humana, la salud animal y la ambiental, conformando así el complejo UN MUNDO=UNA SALUD (OMS).

Surgió entonces la voluntad de hacer más colectivo el colectivo, integrándonos docentes-alumnos - comunidad (Dumrauf y col., 2013).

De este modo, desde este enfoque abarcador y desafiante que estimula a tomar herramientas conceptuales de distintas disciplinas iniciamos un proyecto de trabajo compartido entre docentes de las facultades de Cs. Médicas, Odontología, Cs. Veterinarias y Cs. Naturales.

**PALABRAS CLAVE:** Trabajo práctico, integralidad, parasitología, conciencia social.

## INTRODUCCIÓN

Como expresa Yentel (2006) la relación institución y cambio es una “relación interferida”. Sus lógicas son contrapuestas, una se asienta en la conservación del orden instituido y el cambio en su interpelación. El cambio afecta lo organizacional, tanto en sus aspectos estructurales como relacionales y simbólicos. Como dijo Coscarelli (2013) “la innovación es un cambio planificado”. Aquellos conceptos se deben tener presentes cada vez que se programe una innovación. La idea innovadora de esta propuesta es sumar en una práctica a realizar en el campo, a docentes y alumnos de diferentes Unidades Académicas de la UNLP que cursan la asignatura “Parasitología”, con el fin de aplicar una visión interdisciplinaria sobre la problemática “Parasitosis endémicas en nuestra región”.

Además, la gestión de proyectos de innovación debe estar mediada por un estilo democrático y una dirección participativa que privilegie las relaciones horizontales en un afán de crecimiento y apoyo interpersonal (Barraza Macías, 2013).

Los contenidos teóricos resultan del recorte y trabajo con el conocimiento que realiza determinado docente sobre lo que él considera mínimamente necesario para aprobar la disciplina de la que ocasionalmente se encuentra a cargo. Sin embargo, en la universidad no es suficiente con la transmisión y la anhelada apropiación de conocimientos, debido a que también “se procesa la formación de sujetos sociales en docencia, investigación, extensión” (Coscarelli, 2015) y tal vez gestión.

Se plantea una experiencia de actividad de aprendizaje-servicio, en la que se resignificarán los conocimientos a través de un servicio con y para la comunidad (Tapia, 2008). La propuesta es trabajar en escenarios complejos, en los que se debe poner a prueba el conocimiento académico, la interdisciplina y la pluralidad de profesiones en interacción con otros actores sociales. En esta propuesta hablamos de proyectos en plural, habida cuenta de las diversas intencionalidades coexistentes, explícitas o implícitas, y no pocas veces contradictorias. Referir a proyecto en singular remite a la realidad resultante de los variados proyectos que organiza la vida institucional (Coscarelli, 2011).

Esta actividad es una propuesta de aprendizaje activo, siendo los estudiantes más que los docentes quienes deben protagonizar y hacer propias las diferentes actividades propuestas. Las mismas están orientadas a colaborar eficazmente con la solución de problemáticas comunitarias concretas aún no resueltas, y que representan todavía áreas de vacancia que debieran cubrir las autoridades de Salud. Pero la Universidad, trascendiendo las paredes del aula (Dumrauf y col, 2013) y en su rol extensionista, puede y debe participar, brindando diagnósticos de situación o propuestas de resolución, de acuerdo al tipo de aprendizaje logrado en las diferentes carreras participantes. Cabe destacar el poder convocante del proyecto, que se constituye de esta manera en una vía de transformación donde los sujetos partícipes pueden ejercer su propio acto-poder (Coscarelli, 2011). La práctica educativa asume un perfil participativo y colaborativo, en la cual la investigación se plantea como un análisis crítico orientado hacia la transformación de las propias prácticas, los entendimientos y valores de quienes intervienen en el proceso (Dubrovsky y col., 2003).

El provenir de carreras con distintas áreas de incumbencia, evidentemente permitirá que el trabajo sea atravesado por docentes y alumnos desde la mirada UN MUNDO = UNA SALUD (Garza Ramos, 2012).

## **MARCO REFERENCIAL**

Una buena innovación es aquella que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo o pedagógico para provocar una sinergia que conlleve a la mejora educativa.

Este principio se identifica como integralidad (Barraza Macías, 2013, 16). Integrando otros espacios como estrategias de aprendizaje. La Universidad debe cumplir un rol social, acercando el conocimiento que nos fue dado y reconstruyéndolo con la gente. Los docentes universitarios debemos de alguna manera devolver al estado la educación gratuita. El modelo de educación superior tradicional, enseña el conocimiento científico. Se aprende escuchando al docente y leyendo la bibliografía, experimentando en el laboratorio o práctica. El mundo exterior será a lo sumo escenario de una práctica pre-profesional al final de la carrera, pero se preferirán las prácticas desarrolladas en ámbitos protegidos: el hospital-escuela, la granja experimental, la escuela modelo. En este modelo hay fronteras bien delineadas entre la Universidad y la comunidad. La investigación no siempre se vincula a la docencia y está totalmente desconectada de la extensión, que es la única que tiende puentes con la comunidad, que en este caso es beneficiaria o destinataria pasiva, pero cuidando de que no se contamine la “pureza” académica (Tapia, 2008). La práctica docente, con el rol centrado en el docente, refuerza la pasividad intelectual, la comodidad silenciosa y los hábitos conformistas y contenidistas de los alumnos (Casco, 2007). Con esta innovación queremos incorporar a los estudiantes dándoles un rol participativo, seleccionando criterios en torno a la motivación, selección de contenidos, lenguaje de los estudiantes, trabajar desde los problemas concretos, incluyendo la emoción en la tarea de orientar. ¿Es posible que desde la Universidad se pueda aportar a la construcción de un país mejor sin resignar la excelencia académica? Diferentes autores han desarrollado el concepto de Aprendizaje Socialmente Significativo (ASS), como respuesta a esta pregunta. Miles de experiencias desarrolladas hoy en todo el mundo, y también en nuestro país, permiten dar una respuesta positiva y optimista. Combinando la enseñanza por disciplinas, que es la que predomina en las aulas, con la enseñanza por problemas, Aprender resolviendo problemáticas palpables que aquejan habitualmente a los más vulnerables. De Barraza Macías (2013) hemos tomado palabras que en la práctica podrían ampliar el horizonte de docentes y alumnos, que expresa *“Trato de ofrecer en estas páginas una visión integradora y armónica de los factores que han de prestar su apoyo a la vida universitaria para que ésta consiga su máxima libertad y su más plena responsabilidad”*.

En nuestro accionar docente hemos detectado la necesidad de optimizar recursos humanos (incluidos los estudiantes) y materiales invertidos habitualmente en compartimentos estancos,



que benefician sólo a algunos de sus actores en las instancias académicas, docencia, investigación o extensión. Se hace necesario intervenir, trabajar sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes. Lo instituido responde a la lógica de la propia institución, su historia, construida en significados de la institución, la identidad de la institución. Lo instituyente se coloca en tensión y entre ellos está la intervención, que es lo que proponemos (Remedi, 2004).

### **PROBLEMA A ABORDAR Y FUNDAMENTACIÓN**

Las enfermedades transmisibles, muchas zoonóticas emergentes, afectan la salud humana y de los animales, debilitándolos, mutilándolos o matándolos. Se transmiten a través del contacto directo persona-persona, por interacción con animales o por contaminación del agua, el suelo, los alimentos, los utensilios y también como producto de la picadura de artrópodos. En zonas marginales y pobres, con desconocimiento acerca de prevención de enfermedades, donde las condiciones de vida resultan extremadamente precarias, existe un mayor riesgo potencial de contraer enfermedades transmisibles.

La actividad plantea el tema de las geohelminiosis, algunas de ellas de transmisión zoonótica. El área seleccionada para esta actividad posee características ecoepidemiológicas riesgosas para la salud humana, animal y ambiental. En estudios previos se ha detectado una elevada prevalencia de formas evolutivas de entero parásito en humanos, caninos y el suelo. El ambiente ribereño, la población precarizada con conductas higiénico-sanitarias inadecuadas (hacinamiento y promiscuidad con animales, excretas a cielo abierto, alta densidad de caninos y roedores, coprofagia de heces humanas en caninos, alimentación con peces, ranas y anguilas de la zona), favorecen la presencia de enfermedades transmisibles. Este tipo de infecciones se han hallado en porcentajes alarmantes en el lugar (Espinosa, 1999, Burgos y col., 2014). La dimensión social del análisis del área de intervención da cuenta de las condiciones complejas en que vive y se inserta marginalmente al mercado laboral la población. Las personas crecen y se desarrollan en el seno de familias con bajo nivel de instrucción, redes sociales debilitadas e inestable vinculación con el mundo del trabajo. La mayoría abandona tempranamente la escuela, no les permite el acceso al mundo del trabajo, lo que reproduce las condiciones de pobreza y exclusión. Es necesario instrumentar acciones tendientes a fortalecer el tejido social

y sus instituciones: familiar, grupal o vecinal, y social en general, para generar mejores condiciones sociales.

En este marco de situación, se propone el desarrollo de la innovación curricular en la que, tanto alumnos y docentes universitarios, como alumnos y docentes de las instituciones educativas y comunidad del barrio "El Molino" participen de la experiencia de aprendizaje participativo, en la que el conocimiento permita explicar y transformar la situación actual.

### ¿QUÉ MODIFICAMOS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS?

La educación superior debe reforzar su vocación de servicio a la comunidad, para erradicar el deterioro del ambiente y las poblaciones humana y animal.

El cambio propuesto responde a un modelo periferia-periferia y práctico. Modelo I+D+D con una implementación basada en la adaptación (Zabalza, 2006).

La actividad propuesta ofrecerá simultáneamente incorporar contenidos curriculares, desarrollar competencias, valores y actitudes de responsabilidad, así como también, generar compromiso social mediante un servicio solidario y participativo.

Este tipo de actividades constituye una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias básicas para el mundo de trabajo en equipo, asumiendo responsabilidades y desarrollando competencias organizacionales en los alumnos involucrados.

El desarrollo de esta actividad implica un cambio en la modalidad de los docentes de las 4 facultades involucradas, otorgando a cada una de ellas una mirada sobre el tema de las tres disciplinas restantes. *"La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas, dice Morin (1999) impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, su conjunto"*. La interdisciplinariedad implica complementariedad, enriquecimiento mutuo y conjunción de los conocimientos disciplinarios (Pereyra Chávez, 2010).

La idea es pasar de un modelo de aprendizaje con racionalidad empírico-analítica, con el histórico estilo científico absolutista de enseñanza, a uno con racionalidad crítica, en el que los alumnos formen parte y se involucren con la problemática. En este sentido, buscamos introducir a los alumnos de las 4 facultades en una metodología de investigación plural,

priorizando la investigación participativa, en beneficio de la comunidad. Enfrentando problemas que los afectan y abarcándolos desde distintos ángulos de abordaje sistemático o acercando herramientas disponibles. Para lograrlo se procura involucrar a sus docentes, el personal sanitario que los asiste, los actores universitarios actuantes (alumnos y docentes) y a ellos mismos.

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

### ESCENARIO Y PROTAGONISTAS

#### 1. Instituciones de la UNLP

**Instituciones participantes:** Docentes y alumnos de las Facultades de Cs. Médicas (Cat. Microbiología y Parasitología), Cs. Veterinarias (Cat. Parasitología Comparada), Odontología (Cat. Microbiología y Parasitología) y Cs. Naturales y Museo (Cat. Parasitología) UNLP.

En la Fac. de Cs. Veterinarias se dicta la Carrera de Microbiología Clínica e Industrial, en la cual, la materia Parasitología Comparada (materia de 1er año) brinda una visión integral de las parasitosis humanas y animales, con especial énfasis en las de tipo zoonótico. La cursada es anual y se desarrolla en paralelo con los proyectos de investigación, extensión y voluntariado universitario que desarrolla el equipo de trabajo.

En la Fac. Cs. Médicas, la Cát. de Microbiología y Parasitología desarrolla temas teóricos (no obligatorios), y actividades obligatorias, en las cuales los contenidos son desarrollados utilizando metodologías de enseñanza y de aprendizaje individual y grupal. Las actividades individuales se llevan a cabo mediante el estudio independiente que realiza cada uno de los alumnos al resolver las actividades de los 13 módulos correspondientes a distintas temáticas y elaborados por docentes de la cátedra, que incluyen una secuencia en la que se desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje, siguiendo pautas preestablecidas. Las actividades grupales consisten en asistir a talleres, donde entre otros, se desarrollan temas de Parasitología especial, y se integran los conocimientos adquiridos mediante la resolución de problemas (ABP) de Parasitología clínica, relacionados con los temas tratados previamente en las exposiciones mediante audiovisuales (EMA). El docente desempeña los roles de

orientador, coordinador y tutor en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La materia se aprueba con dos parciales orales.

En la Cát. de Parasitología de la Fac. de Cs. Naturales y Museo, se desarrollan clases teórico-prácticas, con orientación hacia el futuro laboral de un biólogo, que es el área de la investigación, especialmente básica. La materia es optativa, y se cursa en uno de los últimos años de cursada (4to o 5to). Para esto, se enseñan técnicas de recolección de muestras, prospección de diferentes tipos de hospedadores para la búsqueda de parásitos, y su posterior identificación mediante claves taxonómicas. En la Facultad de Odontología, la Cátedra de Microbiología y Parasitología se dicta en el segundo año de la carrera. Se dicta una clase teórico-práctica por semana. Los prácticos se realizan en laboratorio, con observación microscópica de parásitos como *Trichomona tenax* y *D. gingivalis* y observación de nódulos en partes blandas, que pueden representar formas erráticas de parasitosis endémicas en el área seleccionada para implementar la innovación. En lugar de los trabajos prácticos en laboratorio, se concurrirá al Barrio El Molino, haciendo revisiones bucales, buscando los parásitos mencionados en presencia de patologías como gingivitis moderada y severa, acompañadas con cierto grado de halitosis.

Este tipo de trabajo interdisciplinario a realizar en el barrio y en los laboratorios de las respectivas cátedras, significa un cambio de rutina, tanto para alumnos como docentes, conformándose en una estrategia didáctica novedosa y eficaz. Al mismo tiempo, la incorporación de una visión multidimensional de la problemática parasitaria generará una actualización de contenidos en las diferentes cátedras participantes en la innovación.

## **2. Comunidad de estudio:**

La actividad se desarrollará en el barrio El Molino, Punta Lara, Municipio de Ensenada. El barrio se ubica a pocos kilómetros de la Ciudad de La Plata. Este sitio es considerado como el último reducto de la selva en galería más austral del mundo. Posee un microclima templado-húmedo, por la acción atenuante de bajas temperaturas del estuario del Río de la Plata. Se ha deforestado por la urbanización, lo que causó la pérdida de gran parte de la flora y fauna. Se suma el continuo desgaste del suelo los basurales a cielo abierto, la deficiente provisión de agua y eliminación de las excretas, que definen un ambiente contaminado por efecto

antrópico y natural. Por otra parte, la alimentación con ranas, cuises, anguilas y peces de los lugareños y sus mascotas, implican un riesgo latente de contraer enfermedades transmisibles. El barrio está compuesto en su mayoría por pobladores procedentes del norte de nuestro país, los adultos con escuela primaria incompleta y sin actividad laboral estable. Son frecuentes las lesiones cutáneas redondeadas y despigmentadas en el rostro de los niños, pediculosis, ausencia de higiene básica, producto del incorrecto suministro de agua y eliminación de excretas, así como la precariedad de los servicios sanitarios. Las viviendas resueltas de manera rudimentaria contribuyen a la proliferación de vectores y enfermedades asociadas.

### **3. Instituciones del barrio “El Molino”**

La Escuela Primaria N° 7, es la única existente en el área de intervención; cuya matrícula es de 390 alumnos aproximadamente, ofrece el refuerzo alimentario distribuido en desayuno, almuerzo y merienda, correspondiente al turno. La comunidad del barrio tiene sentido de pertenencia con la Institución escolar, dado que las diferentes generaciones hicieron su trayectoria educativa en el lugar.

La Escuela Secundaria N° 7, comparte edificio con la Escuela Primaria, contando con una matrícula de 160 alumnos, que también reciben el refuerzo alimentario en la Institución. El Jardín de Infantes N° 912, a pesar de no contar con las condiciones edilicias apropiadas para absorber la matrícula que demanda el área de intervención, tiene un servicio de comedor para los niños y sus docentes se suman a diario a las actividades propuestas por el grupo de trabajo de la Fac. de Cs. Veterinarias.

Los docentes de las tres instituciones participan activamente con el equipo de Veterinaria, lo que facilita el desarrollo de la innovación propuesta. El hecho de ser las únicas Instituciones escolares de la zona permite un vínculo con las familias que refuerzan la relación escuela-comunidad.

En el SUM Municipal “El Molino”, funciona la Guardería Maternal y como centro de capacitación, permitiendo a través de la formación en diversos oficios, dar una respuesta al sistema productivo local y regional (operador de PC, organización de eventos, pastelería, auxiliar administrativo, costura industrial, asistente terapéutico, electricidad, soldadura, entre otros).

La Unidad Sanitaria “El Molino”, brinda asistencia sanitaria directa a la comunidad, y colabora activamente con los proyectos de Voluntariado y Extensión Universitaria de la Fac. de Cs. Veterinarias.

### **PROPÓSITO**

Generar un espacio interinstitucional integrando formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicios a la comunidad con intencionalidad pedagógica. Generar espacios de intercambio entre la comunidad y los estudiantes universitarios. Contextualizar el ambiente del área de estudio por disciplina e interdisciplinario. Generar competencias respecto de la práctica de obtención y procesamiento de muestras (ambientales, humanas y animales). Promover la valoración del trabajo grupal colaborativo. Generar espacios de trabajo, en los que se fortalezca el vínculo docente-alumno-comunidad, a través de trabajos prácticos a campo.

### **OBJETIVO GENERAL**

- Realizar una actividad transdisciplinaria e interdisciplinaria, analizando la problemática de las parasitosis y las cuestiones intrínsecas que involucran al ambiente, los animales y el hombre.
- Reconocer la importancia del trabajo grupal colaborativo interdisciplinario.
- Generar un espacio interinstitucional integrando formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicio a la comunidad con intencionalidad pedagógica

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analizar la información recabada y establecer cuáles serían las probables fuentes de infección, factores predisponentes, vías de transmisión y población susceptible.
- Seleccionar estrategias de intervención para el control de las parasitosis en la comunidad.

- Diseñar e implementar actividades educativo/recreativas orientadas a la prevención y control de las parasitosis.

## **CONTENIDOS/SABERES A ENSEÑAR**

### **Saberes conceptuales:**

- Concepto de: mutualismo, comensalismo, parasitismo, predación. Morfología de protozoos. Clasificación.
- Morfología de metazoos: Helmintos y Artrópodos. Clasificación. Reproducción sexual y asexual de los parásitos. Tipos de ciclo evolutivo. Hospedadores. Vectores (mecánicos y biológicos).
- Respuesta inmune del hospedador. Antígenos parasitarios. Mecanismos de evasión de la respuesta inmune frente a la agresión parasitaria. Patogenia de las enfermedades parasitarias.
- Diagnóstico parasitológico, medidas de prevención. Epidemiología de los parásitos intestinales: mecanismos de transmisión, fuentes de infección, factores de riesgo, vías de diseminación, población susceptible.

### **Saberes procedimentales:**

- Realización de entrevistas a los padres o tutores de los niños de las escuelas y Jardín de Infantes a través de encuestas cerradas con variables ambientales y socioculturales y signos y síntomas.
- Recolección y procesamiento de muestras de tierra, agua, fecales humanas y animales, de sangre humana y animal y de orina humana y animal. Inspección bucal y odontograma. Hisopado bucal y gingival.
- Valoración del estado nutricional. Asociación de los resultados nutricionales, ambientales y parasitológicos.

- Formulación de actividades recreativas para generar la incorporación de la temática y las medidas preventivas en la comunidad. Carga de una base de datos y análisis estadístico de los mismos mediante el aprendizaje del programa Epi Info 6.5.1.

#### **Saberes actitudinales:**

- Adquirir la capacidad de explorar las interconexiones entre la teoría del aula y la práctica enfocada a las necesidades comunitarias.
- Se propone educar no solo en la ética de la responsabilidad personal y colectiva sino en la ética de la solidaridad, buscando la cooperación por sobre la rivalidad, la aceptación de la diversidad por sobre la discriminación, la mediación sobre el conflicto, el compromiso con los demás, por sobre la comodidad y la indiferencia.

#### **COMPETENCIAS**

Se refiere a un desarrollo progresivo de la capacidad de aplicar los contenidos de corte cognoscitivo que se pueden volver a mostrar en situaciones inéditas, complejas, renovadas. Constituye una serie de comportamientos fragmentados y segmentados. El concepto de competencia como formación de habilidades o formación de procedimientos, supone el conocimiento, el despliegue de una habilidad y el enfrentamiento de una situación inédita. Se propone una situación inédita en la que el estudiante pueda desarrollar una competencia. Estamos ante un caso en que la formación didáctica permite entender e interpretar el sentido de una propuesta, así como el carácter novedoso de ella (Díaz Barriga, 2009). En esta propuesta de TP, los alumnos se verán enfrentados a resolver problemas en la comunidad, con la supervisión de los docentes de las cuatro Facultades involucradas.

#### **ENFOQUE**

Presentamos esta propuesta frente a la problemática de Facultades enciclopedistas, científicas, ortodoxas y con amplia disociación entre la teoría y la práctica profesional, y en



virtud de acceder a un modelo superador de Universidad. Nuestro propósito es generar un espacio para que los estudiantes de diferentes Facultades se integren a una Universidad que forme parte del conjunto de la comunidad de manera interactiva, mediante acciones solidarias, permitiendo un vínculo dinámico y dialéctico entre el aprendizaje, la investigación y la intervención social, con un fuerte impacto en el modo en que se produce el conocimiento. Esta innovación permitirá la transformación de las currículas de 4 materias de diferentes Facultades, aportando a las mismas una visión contrahegemónica, a través de una temática dinámica que las unifica en la diversidad, representando a los sectores más carenciados de la sociedad. De esta manera, los docentes universitarios nos asumimos como sujetos de la determinación curricular de la coyuntura actual, sin conformarnos con ser sujetos sociales del desarrollo curricular como intelectuales críticos, sino como intelectuales transformadores (de Alba, 1995). Este modelo de racionalidad crítica promueve al conocimiento como instancia superadora, que permita transformar la realidad en la comunidad que nos preocupa, mediante la aplicación de investigación participativa en la que la teoría y la práctica son inseparables. El conocimiento será utilizado para interpretar, explicar y transformar (Salinas, 1997).

*“Lo innovador se relaciona con algo nuevo, distinto. No importa mucho que sea nuevo en sí mismo, sino que lo sea para el que lo realiza. Esta novedad puede actuar como factor de interés o motivador. También puede tener dificultades, porque necesita de aprendizajes específicos. Lo que importa, es que sean nuevos los resultados que provoca. Innovar no solo es algo distinto, sino “algo mejor””* (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012). A su vez una buena innovación es aquella que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo o pedagógico para provocar una sinergia que conlleve a la mejora educativa. Este principio se identifica como integralidad (Barraza Macías, 2013, 16).

## **DIFUSIÓN DE LA INNOVACIÓN**

La planificación y el cronograma de actividades del TP serán presentados a los alumnos de las 4 facultades en instancia presencial áulica y detallados en el entorno educativo, indicándose la organización en grupos interdisciplinarios tutorados; y las actividades en el barrio se difundirán a la comunidad a través de los facebook “Voluntarios Molino” y “Centro Comunitario El

Molino” ya incorporados como canal de comunicación. El TP será incluido en la planificación requerida por las Unidades Académicas respectivas.

### **MODALIDAD PLANIFICADA PARA LA INNOVACIÓN**

- Reuniones previas entre docentes de las distintas áreas a fin de acordar una propuesta sólida y abarcativa que incluya las diferentes miradas.
- Integración de los alumnos en grupos, de preferencia que estén representadas todas las unidades académicas al menos por un alumno en cada grupo.
- Intercambio con los alumnos, informando los objetivos y actividades propuestos y permitiendo que formulen otros. Preparación con los alumnos de los materiales necesarios a fin de que incorporen la práctica desde el punto de partida. Distribución de tareas a los grupos.

Salinas (1998) sugiere desarrollar potencialidades aunando esfuerzos para modificar la situación imperante, comprender para transformar. En línea con esta idea y conociendo que el estudio previo a la intervención realizado durante años de trabajo es aún insuficiente, se desarrollarán talleres para escolares y sus familias, docentes, administrativos, profesionales del Centro de Salud, líderes comunitarios y referentes barriales.

Según el principio de integralidad (Barraza Macías, 2013, 16), una buena innovación es aquella que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo o pedagógico para provocar una sinergia que conlleve a la mejora educativa. Así es que, se desarrollarán dos jornadas sanitarias en el área, con la realización de un taller de Parasitología (Fac. Cs. Médicas y Cs. Veterinarias), uno de salud bucodental (Fac. Odontología); toma de muestras de diversos orígenes en la población del barrio (Fac. Cs. Médicas), sus mascotas (Fac. Cs. Veterinarias) y el ambiente (suelo y agua; Fac. Cs. Naturales). También se completarán encuestas epidemiológicas por cada familia y mascotas a analizar (Fac. Cs. Médicas y Cs. Veterinarias).

### ROTACIÓN DE ACTIVIDADES

- Los alumnos de las 4 Unidades académicas observarán las actividades realizadas por los de las otras Facultades participantes. Observación del desempeño en el área y ajustes en terreno en caso de ser necesario.
- Tareas diagnósticas en laboratorio a partir de las muestras recolectadas. Puesta en común de resultados obtenidos y análisis grupal en función de los datos individuales y epidemiológicos que consten en las encuestas. Elaboración y entrega de resultados con interacción con los destinatarios, reflexionando junto a ellos acerca de las medidas higiénico-sanitarias necesarias en cada caso.

### EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN

La evaluación de las innovaciones constituye uno de los nudos gorgianos del desarrollo de las mismas, siendo los procesos de evaluación simultáneos con la innovación misma. La reflexión crítica sobre el proceso permitirá alertar sobre una práctica rutinaria.

Es necesario evaluar el impacto de la innovación en los diferentes aspectos, entre ellos el impacto sobre los participantes, sobre los procesos educativos, sobre la institución y sobre el alumno y su entorno (Zabalza, 2006).

- **Memorias de clase:** De manera rotativa entre todos los miembros del grupo se registran las distintas formas de relación y de circulación del saber alrededor de una propuesta teórica. No es un acta administrativa. Por el contrario, recoge las principales conclusiones, dudas y discrepancias frente a la temática que se presenta en cada sesión o encuentro. Aparecen explícitos los compromisos adquiridos por el colectivo y por algunos miembros del grupo en particular. Se convierte en un significativo registro del proceso de un curso o actividad académica, tanto en el logro de los objetivos planteados, como de los procesos vividos y de los avances teóricos (Salinas 1998).

- **Registros de las prácticas:** Su principal valor reside en que permiten hacer pertinente el discurso teórico y nutrir el currículo y las propuestas académicas, con lo que ocurre en

escenarios diferentes a la universidad. Después de cada actividad de práctica, en el encuentro entre los estudiantes, los profesores y los profesionales que los acompañan, se hace un registro de las propuestas y las limitaciones encontradas. Estas conversaciones sobre la práctica real del estudiante, muestran el manejo de la información, la capacidad para resolver problemas de manera oportuna y ágil, y los tipos de relaciones que establecen (paciente, usuario, compañero, jefes, estudiantes, etc. (Salinas, 1998).

- ***Coloquios participativos*** entre docentes y alumnos de las 4 Facultades involucradas en la innovación curricular.

- ***Presentaciones destinadas a docentes y escolares*** de los distintos niveles educativos del área realizadas por los estudiantes de las Unidades Académicas involucradas en la presente propuesta, para el dictado de talleres sobre la temática planteada.

- ***Discusión y presentación de propuestas*** que hayan surgido en el seno de cada grupo como consecuencia de la sensibilización que obviamente provoca el trabajo en territorio.

## CONCLUSIONES

Se logra de esta manera promover la prevención de las enfermedades zoonóticas, mediante el cambio de actitudes y adquisición de aptitudes por parte de la población, motivando e induciendo a crear la voluntad necesaria para solucionar problemas existentes y evitar que surjan nuevos. Esta estrategia genera el aumento de la eficacia de las acciones colectivas e individuales. Por otra parte, los alumnos de la carrera de Microbiología Clínica e Industrial interactúan con docentes y alumnos de otras carreras y con docentes y alumnos de las instituciones educativas del barrio, así como también, con la comunidad y sus mascotas. Incorporan de esta manera la práctica en territorio y se genera y profundiza la conciencia social. La incorporación de la experiencia de extensión como aprendizaje, en paralelo con la docencia en territorio y la investigación-acción, definen la integralidad de esta experiencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia y Herrera, *Psicología de la Educación*, México 1999: 84-85: 2da Editorial Alfaomega.
- Barraza Macías A. *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Ed. Universidad Pedagógica de Durango. 2013. 95 pág.
- Coscarelli ML. "Proyectos educativos como trabajos de significación". Seminario ALAIC, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Publicación en CD. 2001.
- De Alba A. "Las perspectivas". En: *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Edit. Miño y Dávila. Cap. 3. 1995: 57-120.
- Díaz Barriga A. "Pensar la Didáctica". Amorrortu Editores. 2009. Cap. 2. 176 pág.
- Dubrovsky S, Iglesias A, Saucedo E. "La reflexión sobre las prácticas docentes a partir de un proyecto de investigación-acción". *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 2003. 1 (1): 111-11.
- Dumrauf A, Cordero S, Mengascini A. "De docentes para docentes, Experiencias innovadoras en Ciencias Naturales en la escuela pública", Ed. El Colectivo, Colección Ensayo e Investigación". Buenos Aires 2013.
- Chevallard, Y. "La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado". Aique grupo editor. 3ª Edición. 1998.
- Espinosa G; Radman NE; Guardis M; Fonrouge R. "Enteroparásitos zoonóticos y no zoonóticos en 100 caninos de una zona selvática ribereña al Río de la Plata", Provincia de Buenos Aires: *Selecciones Vet. Buenos Aires. Intermédica*. 1999. 7: 209-214.
- Gamboa MI; Osen B; Butti M; y col. *Intestinal parasites and environment in a settlement on the coast of the "Río de La Plata"*. 13th International Congress of Parasitology. México DF, 10-15 de agosto, 2014.
- Garza Ramos J, Arvizu Tovar L. "Hacia una salud: Propuesta en el marco de la Administración Pública Federal en México". Ed. Yire. 1ª Ed México. 2012.
- Morin, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (trad. Mercedes Vallejos Gómez) París, Francia: Santillana/ UNESCO. 1999.
- Perez Gomez, Gimeno Sacristán. "Comprender y transformar la enseñanza". 1ª Ed Madrid. 1992. 20 pág.

Pereyra Chávez. "Consideraciones básicas del conocimiento complejo de Edgar Morin". *Educare* 2010. 14 (1): 67-75.

Remedi E. "La intervención educativa". Conferencia magistral. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, DF. 28 de marzo-2 de abril de 2004. [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf)

Salinas D. "Currículum, racionalidad y discurso didáctico". *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Edit. Kapeluz. 1997: 21-59.

Salinas, M. "Lineamientos para el proceso de evaluación en la universidad". *Cuadernos Pedagógicos, Evaluación y Currículo*. Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Medellín, 1998: 61-86.

Tapia, MN. "Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la Educación Superior". *El Aprendizaje-Servicio en la Educación Superior Una mirada analítica desde los protagonistas*. Ed. EUDEBA 2008 cap. I: 11-34.

Villegas Pacheco Jaime. "Nueva contribución a la crítica de la educación". *Palibrio* 2012: 398.

Yentel N. "Institución y Cambio Educativo". *Una Relación Interferida*. Magisterio del Río de La Plata 2006. 288 pág.

Zabalza MA, Zabalza Cerdeiriña A. "Innovación y cambio en las instituciones educativas". Ed. *Homo Sapiens*. 2012.

Zabalza Beraza M. "Territorio, cultura y contextualización curricular". *Interacções*. 2012. 22: 6-33.

## “Integración Docencia y Extensión. Experiencia de una práctica de Educación Ambiental”

❖ **MARIA F. ROSSI BATIZ** | mfrb@fcnym.unlp.edu.ar

❖ **FERNANDO C. GALLIARI**

❖ **RODRIGO CALVO**

**Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.**

### **RESUMEN**

En este trabajo se presenta un relato sobre una experiencia pedagógica en el ámbito de la docencia y extensión de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La experiencia consistió en una práctica de extensión universitaria que se desarrolló en el año 2017 cuyos organizadores y ejecutores fueron docentes y estudiantes avanzados de distintas carreras y orientaciones de la mencionada facultad: Biología (Botánica, Ecología y Zoología) y Geología. El trabajo se organizó en talleres que abordaron una problemática ambiental de la región y salidas al campo con niños de edad escolar del partido de Berisso, que funcionaron como puentes entre el saber popular, la toma de decisiones y el saber académico. Se destaca que esta práctica de extensión, aprobada y financiada por la UNLP, permitió a los extensionistas la oportunidad de involucrarse en la problemática que presentan particularmente los humedales con la intención de conocerla mejor e idear posibles soluciones a los problemas reales y complejos de la comunidad, que debe ser abordada en conjunto con la misma y transdisciplinariamente. Asimismo, el trabajo realizado contribuyó a la construcción de nuevos saberes que produjeron mejoras e innovaciones en la labor docente de los integrantes de los talleres que pudieron ser llevadas al ámbito universitario.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, docencia, extensión, pedagógica, humedales.

## INTRODUCCIÓN

La formación docente con prácticas de intervención en el espacio socio-comunitario está orientada a la inclusión de esta problemática específica en la formación inicial de los estudiantes futuros docentes para fortalecer sus competencias de enseñanza y sus posibilidades de incidencia en la mejora de los aprendizajes de la población universitaria destinataria. En este sentido, aporta además del fortalecimiento de la formación didáctica y disciplinar, una formación más amplia para el desarrollo de competencias de ciudadanía que permitan al futuro docente interactuar con las organizaciones de la comunidad (CIN, 2012).

Según Camilloni (2010), la educación universitaria dejó de ser un proyecto individual para convertirse en un instrumento de la sociedad para su propia transformación. En tanto integrante de la sociedad civil y del estado, la universidad pública constituye un factor estratégico para promover el crecimiento económico, social y cultural y, por consiguiente, el bienestar de la población. Por su parte Roig (2013), destaca la responsabilidad que tiene la universidad de informar a la sociedad sobre su accionar, en tanto es un factor clave al servicio del cambio social, del desarrollo económico y de la producción del conocimiento. Reconoce que la universidad sigue enfrentando desafíos de cambio y mejora en términos de ampliar las posibilidades de acceso y formación de los estudiantes, el desarrollo de la investigación y sus acciones de extensión.

Hoy en día la extensión es parte sustancial de la vida universitaria, que se materializa en normativas y experiencias concretas de actividades que se planifican, gestionan y ejecutan a través de diversos dispositivos que garantizan la educación experiencial, como una clase particular de aprender y de enseñar, con un enfoque holístico desde donde relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Es por ello que desde su dimensión pedagógica, la extensión tiene la obligación y el compromiso de crear las oportunidades para que se consolide institucionalmente la formación académica en articulación con las problemáticas sociales (Rafaghelli, 2013).

En la Argentina parece haber cierto consenso, al menos a nivel de quienes coordinan y promueven políticas universitarias, respecto a que la extensión es una práctica educativa y por ello debe estar inserta en la dinámica pedagógica de la universidad. La curricularización de la extensión supone incorporar al trayecto académico (currícula) del estudiante universitario



diversas modalidades de acciones en el campo o territorio (fuera del aula) que involucren las tres funciones sustantivas de la educación superior: docencia, investigación y extensión (CIN, 2012).

El Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008) expresa que la misma, como institución de educación superior, buscará generar profesionales capaces de afrontar los desafíos de su tiempo y comprometidos con la realidad de su gente. La UNLP reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión. La primera, procura generar un contacto directo entre quienes participan de la misma, desarrollando la aptitud de observar, analizar y razonar. Procura que los estudiantes y docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad. La segunda, fomenta la investigación básica, humanística, artística y aplicada, así como el desarrollo, la innovación y la vinculación tecnológica; definiendo áreas prioritarias en base a sus objetivos, donde volcar preferentemente sus recursos procurando alcanzar la excelencia, la pertinencia y la calidad. La tercera, debatida y consensuada con el conjunto de la comunidad, tiende a contribuir a la búsqueda de respuestas a problemas sociales, fundamentalmente de aquellos sectores más vulnerables por no tener sus derechos esenciales garantizados. La extensión universitaria debe ser el principal medio de la UNLP para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural.

De acuerdo con Kolb (1984), entendemos que la integración entre docencia, investigación y extensión nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos-científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad. La enseñanza promueve el aprendizaje situado con sentido para los estudiantes, en donde estos y los docentes conforman un equipo de trabajo de aprendizaje experiencial. El aprendizaje es el proceso por el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia, de modo que esta se constituye en aprendizaje cuando transformamos la situación. Por tanto se puede decir que la educación experiencial genera cambios. En este sentido, para ser educativas, las experiencias deben conducir a un mundo que se amplíe fuera de la disciplina, de los hechos o informaciones y de las ideas. Esta condición será satisfecha sólo si el educador ve a la enseñanza y al aprendizaje

como reconstrucción continua de la experiencia (Dewey, 1938). El aprendizaje se logra en la interrelación actividad-cultura-conceptos y las disciplinas académicas. Los estudiantes no pueden aprender los conceptos sin aprender las culturas, por lo tanto el aprendizaje se concibe como un proceso de enculturación (Brown et al., 1989).

En el caso específico de la Carrera de Biología que se dicta en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM-UNLP), las prácticas pre-profesionales se consideran estrategias pedagógicas que contribuyen a la formación integral de los futuros profesionales, pero estas no son tan frecuentes como para que el estudiante cuente con suficiente experiencia al momento de su graduación. Desde la facultad se trabaja en proyectos de investigación, voluntariados, extensión y otras prácticas que abordan a la educación ambiental y desde distintos sectores de la comunidad se llevan a cabo acciones relacionadas a la problemática, pero su alcance no llega a toda la población comprometida en el tema, por lo que apareció la necesidad de ponernos a trabajar juntos.

De acuerdo con todo lo previamente mencionado y con la intención de extender las investigaciones y enseñanzas al entorno social, diseñamos un proyecto o práctica de extensión sobre educación ambiental que trató particularmente a los humedales del partido de Berisso, y brindó la oportunidad de abordar una problemática ambiental en un espacio socio-comunitario. En esta práctica pedagógica reconocemos a cada estudiante como protagonista y creador de sus propios aprendizajes al poder desarrollar competencias para el abordaje de diversos temas/problemas, y a los docentes como tutores que ofrecen el andamiaje fundamental para sostener el autoaprendizaje y la educación experiencial continua en diferentes escenarios fuera de las aulas de la facultad (centros de cuidado infantil, centros de acción familiar, colegios, etc.), contribuyendo de esta manera a sostener el compromiso social y mejorar la vida en un ambiente saludable.

En este relato describimos la relevancia y justificación de la problemática socio-ambiental objeto de estudio y trabajo en la práctica, los objetivos, metodología, desarrollo de actividades y resultados obtenidos durante su transcurso. Asimismo, analizamos el impacto de la experiencia en la formación de los futuros profesionales y en términos de reflexiones y conclusiones generales, analizamos en qué medida la práctica operó como un escenario de aprendizaje colectivo institucional para la comunidad de Berisso y para la misma facultad.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Realizamos la integración docencia y extensión a partir de la problemática de estudio y trabajo seleccionada con contenidos curriculares relacionados a la misma: geología, botánica, entomología, ictiología, herpetología, ornitología, mastozoología, ecología de poblaciones, comunidades y sistemas.

La práctica, generada por 23 talleristas estudiantes y 4 docentes graduados, aprobada y financiada por la UNLP, se ejecutó en colegios, guarderías y ambientes de humedal junto con niños y agentes municipales de Berisso. Orientamos el trabajo para conformar un espacio colaborativo entre todos los actores participantes y organizado en cinco encuentros temáticos, cada uno organizado por un grupo de estudiantes y docentes que brindamos charlas y actividades para presentar a los niños. La introducción a cada tema se abordó realizando preguntas disparadoras que dieron lugar al diálogo, permitiendo a los niños realizar preguntas y comentarios, que en la gran mayoría de los casos lo dirigían hacia otros temas a los que le dedicábamos el tiempo que fuera necesario para evacuar las dudas e inquietudes.

Cabe resaltar aquí que esta modalidad no es frecuente en las clases dentro de la FCNyM, en las que rara vez cuestionamos lo que explican los docentes y como estudiantes nos limitan a copiar lo que se dicta al frente con lujo de detalle, para luego ser repetido en las instancias de evaluación. No es común que en la facultad construyamos saberes, porque aún se cree en la transmisión unidireccional de los conocimientos, desde los docentes hacia los estudiantes y jamás al revés ni co-construidos.

## SOBRE LA PROBLEMÁTICA SOCIO-AMBIENTAL

¿Por qué el Partido de Berisso? La zona costera de Berisso es una combinación de paisajes urbanísticos, portuarios, de playa y humedales donde la naturaleza se encuentra fuertemente influenciada por la actividad antrópica. En las últimas décadas, la importancia de la planificación ambiental previa, durante y posteriormente a la realización de obras de ingeniería a gran escala ha adquirido relevancia (Ferreira dos Santos, 2007). En este sentido, recientemente se han realizado obras en el puerto de Berisso que han modificado

sustancialmente algunos sectores de la costa e islas aledañas (una de ellas, la Isla Paulino, considerada Paisaje Protegido) y el impacto en cuanto al daño ambiental y la sustentabilidad necesita ser estudiado (Rua y Cano, 2012).

¿Por qué los humedales? Los humedales son vitales para la supervivencia humana. Son uno de los entornos más productivos del mundo, y son cunas de diversidad biológica y fuentes de agua y productividad primaria de las que innumerables especies vegetales y animales dependen para subsistir (Canevari et al., 1998). A pesar de ello este tipo de ambientes se encuentran en franco retroceso a nivel nacional y mundial, y su conservación y uso racional son de extrema importancia ya que los recursos ecosistémicos que proporciona este ambiente a las sociedades se ven deteriorados (Chebes, 1994).

¿Por qué los niños? Los niños son sujetos proactivos en la transmisión de la educación ambiental recibida hacia el núcleo familiar y/o el contexto social en el que se insertan (Reboratti, 1995). La educación ambiental brindada desde edades tempranas estimula el respeto y cuidado del ambiente y facilita la comprensión del rol que ocupa el ser humano como parte de la naturaleza. Muy importante al momento en que los niños devienen en adultos, y participan activamente de las decisiones y legislaciones comunales y nacionales que regulan el uso de los recursos naturales (García y Priotto, 2009).

## **OBJETIVOS**

Con esta práctica pedagógica pretendimos realizar un aporte al conocimiento de la sociedad y a la formación profesional de los estudiantes universitarios y los profesionales investigadores y además a eventuales agentes municipales y población en general. Se le posibilitó a los futuros profesionales, la oportunidad de involucrarse en la resolución de problemas de la comunidad, implicando trabajar en escenarios reales con problemas complejos, que se resisten a ser abordados desde una única perspectiva disciplinar. Reconociendo que el trabajo realizado en los escenarios sociales/culturales/históricos reales permite comprender e intervenir de manera creativa e innovadora en las situaciones identificadas como problemas socio-ambientales. La práctica procuró promover desde la formación y el trabajo en territorio, el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes, con compromiso socio-comunitario y la contribución a la

solución de problemas reales, tratando de favorecernos de este modo en el desarrollo de la responsabilidad y el compromiso social como integrantes de la universidad. Considerando el propósito de la práctica, planteamos objetivos donde los estudiantes pudieran:

- Fomentar una actitud crítica, participativa y responsable de la comunidad en relación a la situación ambiental local, particularmente los humedales, a partir de la articulación con escuelas e instituciones de distintos barrios del partido de Berisso.
- Contribuir al conocimiento de los procesos, estados y aportes personales y participativos que ayudan a mejorar y sostener el buen estado de salud de los humedales y comprender su rol frente a las inundaciones.
- Comprender la diversidad de las situaciones sociales a partir de los diferentes destinatarios locales (alumnos de escuela primaria estatal rural, primaria privada e instituto municipal).

## **METODOLOGÍA**

Para el desarrollo de la práctica, utilizamos la modalidad taller, la cual nos permitió la construcción colectiva de los conceptos ejes del proyecto. El fin central del taller fue la asimilación de conocimientos, organizándose la tarea en función de una producción material y simbólica (guía, cuadernillo, maquetas, dibujos). El taller fue un espacio en el que se conjugaron el juego y el aprendizaje, donde los estudiantes universitarios y niños de edad escolar pudieron experimentar, plantearse interrogantes y generar respuestas sobre la dinámica de los humedales y su conservación.

Durante el transcurso de los talleres, recurrimos a actividades lúdicas y manuales donde recreamos parte del ciclo del agua y las zonas costeras para demostrar cuál es el rol de este tipo de ambientes en un ecosistema. Además, realizamos charlas-debate entre docentes y alumnos para construir conceptos y conocimientos sobre la fauna y flora de los humedales, enfatizando en el reconocimiento de aquellos de importancia sanitaria. Para cada actividad diseñamos maquetas simuladoras de situaciones reales, presentaciones animadas, videos,

grabaciones de sonidos naturales, fotografías y material didáctico perteneciente a distintas cátedras de la FCNyM y colecciones del Museo de La Plata (MLP-UNLP).

Asimismo, los contenidos del proyecto fueron trabajados por los docentes como parte de la currícula escolar. Como complemento a las actividades áulicas realizamos salidas de campo guiadas en diferentes ambientes de humedales de la zona que permitieron avanzar y verificar aspectos de lo aprendido mediante una experiencia vivencial.

#### **DURANTE LA PRÁCTICA DESARROLLAMOS:**

- Talleres de conceptualización y discusión sobre los humedales, su contaminación y conservación.
- Caracterización de los humedales, a partir de la utilización de bibliografía específica y material didáctico donado a partir de este proyecto a la biblioteca de la institución.
- Talleres de actividades manuales (maquetas, reconstrucciones, afiches, dibujos) y lúdicas relacionadas con la temática.
- Avistajes guiados de la fauna característica de los humedales de Berisso en coordinación con el Municipio de Berisso.
- Elaboración de un cuadernillo redactado e ilustrado por alumnos, en coordinación con extensionistas y docentes de la escuela, que contenga los resultados de los talleres.
- Elaboración de una guía sobre la fauna y flora de los humedales de la región así como también sobre la situación ambiental en la que se encuentran.
- Jornadas de difusión de las producciones realizadas durante el proyecto en espacios públicos.
- Elaboración de publicaciones que resumen las actividades realizadas durante el proyecto y difusión en eventos afines.
- Edición de videos con las actividades realizadas en el marco del proyecto para difusión en la comunidad educativa.

Para el registro, sistematización y seguimiento, implementamos un diario de campo en el que asentamos y registramos las actividades y percepciones personales y grupales de manera per-

manente. Por otra parte, pautamos reuniones semanales para organizar, planificar, acordar actividades, comunicar eventos y otras cuestiones emergentes de la práctica. La modalidad de taller y el diseño emergente se combinaron con el enfoque centrado en el grupo y en los contextos. El diseño de la propuesta tuvo la flexibilidad suficiente para que todos los integrantes participáramos en su gestión desde el inicio hasta la finalización y pudiéramos a la vez, elegir las actividades puntuales en las que deseamos participar acorde a nuestros intereses y posibilidades. El tiempo dedicado a cada actividad fue negociable y varió según el interés de cada grupo.

***Trabajo en los talleres, salida al campo y presentaciones en jornadas***



## RESULTADOS LOGRADOS

Desde el inicio de la práctica percibimos una gran aceptación e interés por parte de los docentes de los colegios, quienes manifestaron interés en anexar los contenidos de los talleres a la currícula de los alumnos. Para ello, dejamos en los colegios, cuadernillos para los docentes con las actividades presentadas e información sobre los temas tratados en cada taller además de las actividades y creaciones realizadas por los talleristas y niños en conjunto. Todas las actividades, incluida la salida de campo fueron bien recibidas por los alumnos, en particular esta última, donde pudieron vivenciar lo hablado en los talleres, exponer sus conocimientos previos y adquiridos de los humedales a través de actividades en el campo y charlas con los talleristas.

Participamos en distintos eventos de divulgación en Educación y Extensión y jornadas abiertas a la comunidad, con el fin de presentar las actividades de la práctica y visualizar la problemática de los humedales, además de generar un intercambio entre colegas y con la comunidad. La participación en la “Semana de la Promoción de la Extensión”, organizada por la Secretaria de Extensión Universitaria de la UNLP durante el mes de mayo, nos permitió presentarnos como un nuevo grupo de trabajo en el área de Berisso y conocer a otros grupos allí presentes. También presentamos los avances de la práctica en el “Día mundial del Ambiente” en la FCNyM, durante el mes de Junio; en las “VII Jornadas de Jóvenes Investigadores y Extensionistas”, en el mes de Agosto; y en el “V Congreso de Conservación de la Biodiversidad” en Las Grutas, Río Negro, durante el mes de septiembre.

Por otra parte, participamos también en actividades ajenas al ámbito académico, como la “14ª Edición de la Fiesta del Vino de la Costa de Berisso”, invitados por la Municipalidad de Berisso, donde formamos parte de un espacio de intercambio con productores de la región y otros grupos de extensión, relacionados con la producción local y el uso de los recursos del área; la “XIV Semana de la Ciencia, la Tecnología y el Arte Científico” en el MLP (UNLP), un espacio abierto al público general, en donde acercamos a la comunidad parte de lo que son los humedales de Berisso mediante una charla y la interacción con material didáctico utilizado en los talleres.

Por último, destacamos la participación en otros dos eventos, que excedieron a los objetivos planteados, y surgieron por invitación de colegas que consideraron de interés el trabajo realizado. Uno de ellos fue la participación como expositores en una “Jornada Interdisciplinaria



de Cambio Climático” en el MLP y una charla para alumnos del bachillerato de Bellas Artes de la UNLP “Prof. Francisco A. de Santo”.

## **CONCLUSIONES y CONSIDERACIONES**

Uno de los aspectos más significativos de la experiencia fue la oportunidad que tuvieron niños en edad escolar y extensionistas universitarios, de aprender sobre una problemática, pudiendo comprender de otra forma, relacionar conocimientos y contenidos en un escenario real, con situaciones concretas, teniendo la posibilidad de pensar en estrategias de estudio y trabajo comunitarias con los propios habitantes de Berisso. Otro aspecto expresado por los propios niños y docentes en cuanto a su participación, tuvo que ver con la posibilidad de cambiar y/o repensar en determinados prejuicios y miradas que tenían en relación al humedal como ecosistema a estudiar y cuidar.

Los extensionistas estudiantes tuvieron la oportunidad de vivenciar el que puede ser uno de los campos de trabajo como profesionales: la educación ambiental. Su propio trabajo les otorgó visibilidad, ya que les anticipó su lugar como futuros profesionales comprometidos y al servicio de la comunidad. Les ayudó a estructurar sus aprendizajes, fomentar la reflexión a fin de poder comprometerse con su propia formación y luego involucrarse con la sociedad.

Este marco educativo posibilitó a los estudiantes expandir el potencial humano, contribuir a la misión y aportar a la responsabilidad social de la universidad: identificar y seleccionar problemas e iniciarse en la metodología científica al participar en la investigación de problemas seleccionados. El trabajo también demandó que los estudiantes participen en la planificación del mismo, la toma de decisiones, la ejecución de estrategias participativas tendientes a modificar positivamente situaciones particulares atendiendo a los contextos reales y propiciando desarrollar tanto el juicio crítico como el compromiso. Todos los talleristas, tanto estudiantes de grado como profesionales egresados, además de aprender en la experiencia vivida a construir saberes con otros miembros de la comunidad, desde la extensión aprendimos a mejorar, innovar, analizar, reconstruir y reflexionar sobre nuestras prácticas y desempeño personal y grupal como docentes e investigadores.

De acuerdo con Menéndez et al. (2013) y Arocena (2011), vemos que la inclusión de la extensión como contexto y objeto de aprendizaje exige la construcción de un espacio de experiencias y saberes compartidos entre actores sociales con historias y culturas diferentes y con intereses y posibilidades desiguales. De acuerdo con Camilloni (2013), pudimos constatar que el estudiante logra aprendizajes auténticos, es decir aquellos en los que los estudiantes construyen conocimientos estratégicos o condicionales que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados particularmente en relación con problemáticas de la vida real. Los estudiantes así se constituyen en actores activos, solidarios y autónomos en el proceso de construcción del conocimiento y los docentes actúan en calidad de guías y colaboradores a la hora de vincular la teoría con la práctica.

La experiencia nos dio la oportunidad de profundizar la relación entre universidad y comunidad que debe caracterizarse por el intercambio de saberes y sentidos lo más horizontal posible. La exigencia de enseñar y aprender a partir de problemas reales redundó en una mayor motivación de docentes y estudiantes universitarios y permitió un enriquecimiento y resignificación de los roles tradicionales. También, que los conocimientos puestos en juego se fortalecieron en un marco distinto al de su producción, que se caracteriza por exceder el disciplinar y ser intersectorial e interinstitucional. La extensión tensiona la organización de la labor académica caracterizada por acentuar la independencia y fragmentación entre las asignaturas de un mismo plan de estudios (Camilloni, 2013).

Finalmente, consideramos que para mejorar la relación entre la universidad y la sociedad, habría que atender primero a la extensión y cambiar luego a la investigación y a la docencia, ya que de esta manera la institución se orientaría por una práctica que busque en la realidad circundante problemas sociales que deban ser resueltos a través del conocimiento. Esta manera de proceder conduciría a producir conocimiento localmente en favor de la inclusión social de la población. La responsabilidad social de la universidad necesita un marco apropiado para hacerse fuerte y efectiva. Creemos que es necesario ser más realistas y abrir canales de diálogo con el gobierno, las organizaciones sociales, los sectores de producción, la explotación de recursos naturales en forma sustentable, la producción de servicios eficientes, el desarrollo local, etc. sin excluir a los valores más clásicos de la universidad, como son las expresiones

artísticas y culturales, la investigación básica y la creación de conocimiento en todas las disciplinas que se cultivan en la UNLP.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arocena, R. (2011). Prólogo. *“Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?”*. Cuadernos de Extensión - Nº 1 / Integralidad: tensiones y perspectivas. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Universidad de la República- Montevideo.
- Brown, J. S; Collins, A. y Duguid, P. (1989). *“Situated Cognition and the Culture of Learning”*. En: Di Matteo, M. F. 2012. *Aportes para pensar la formación profesional en la universidad. II Jornadas de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio*.
- Canevari, P., Blanco de Bucher, E., Castro, G. y Davidson, I. (1998). *“Los Humedales de la Argentina. Clasificación, situación actual, conservación y legislación”*. Wetlands International, Publicación N°46.
- Camilloni, A. (2010). *“Calidad académica e integración social. Desafíos de la extensión”*. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Panel inaugural. UNCU. Mendoza.
- Camilloni, A. (2013). *“La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario”*. En: *Integración, Docencia y Extensión. Otra forma de aprender*. Santa Fe: Editora UNL.
- Chebes, J. C. (1994). *“Los que se van. Especies Argentinas en Peligro”*. Edición Albatros CABA, Argentina: 605pp.
- Dewey, J. (1938). *“Experiencia y educación”*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
- Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008)*. Publicación Institucional de la Universidad Nacional de La Plata.
- Ferreira dos Santos, R. (2007). *“Planejamento Ambiental. Teoría e prática”*. Ed. Oficina de Textos, São Paulo, Brasil: 184pp.
- García, D. y Priotto, D. (2009). *“Educación ambiental. Aportes conceptuales y pedagógicos en la construcción del campo de la educación ambiental”*. Secretaría de Ambiente y desarrollo Sustentable. Argentina: 231pp.
- Kolb, D. (1984). *“Experiential learning experiences as the source of learning development’s”*. Nueva York: Prentice Hall.

Menéndez, G.; Camilloni, A.; Rafaghelli, M.; Kessler, M. E.; Boffelli, M.; Sordo, S.; Pellegrino, E. y Malano, D. (2013). *"Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender"*. Santa Fe: UNL.

*Plan estratégico de Extensión 2012-2015*. (2012). "Consejo Interuniversitario Nacional" (CIN). Acuerdo Plenario N° 811/12.

Rafaghelli, M. (2013). *"¡Malditos referentes! Sobre la necesidad de reflexionar en torno a los referentes en las prácticas evaluadoras"*. *Itinerarios educativos* 3, pp: 86-104.

Reboratti, C. (1995). *"El Desarrollo Sustentable ¿Una nueva utopía?"*. En: *"Ambiente y Sociedad"*. Cap. 9. Ed. Ariel. 1995: 255pp.

Roig, H. (2013). *"Evaluación preordenada y evaluación deliberativa: en busca de alternativas para la evaluación en la universidad"*. En: *La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel interna-cional y nacional*. María Catalina Nosiglia (comp.) 1ra edic. Buenos Aires: EUDEBA p. 25-30.

Rua, M. y Cano, M. F. (2012). *"Digesto de Legislación Ambiental"*. Comisión de Ecología, Medio Ambiente y Desarrollo Humano. Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires: 125pp.

Tommasino, H. y N. Rodríguez". (2011). *"Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República"*. En *Cuadernos de Extensión-N°1/: Integralidad: tensiones y perspectivas - Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM)*. Universidad de la República- Montevideo.

## Experiencias del Ciclo de Talleres de Herramientas Tecnológicas de la Universidad Nacional de la Patagonia - Sede Trelew

❖ **MARTÍNEZ ANA KARINA** | geomartinez.ak@gmail.com

**Universidad Nacional de la Patagonia, Argentina.**

### RESUMEN

Compartimos la experiencia del Ciclo de Talleres de Herramientas Tecnológicas que dictamos desde el área de extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia, en la Sede de la ciudad de Trelew.

Construimos el Ciclo en el año 2016 porque en nuestro grupo de trabajo, ViSIGbilizar, nos fuimos dando cuenta que en todos los proyectos de la comunidad con los que nos involucrábamos nos consultaban si sabíamos de alguna herramienta tecnológica que los ayudara a solucionar tal o cual problema.

También advertimos el desconocimiento de estas herramientas, o del uso integral de ellas, en nuestros colegas y estudiantes.

Nosotros usamos una importante diversidad de herramientas tecnológicas cotidianamente en nuestros proyectos y sabemos lo útiles que son en el desarrollo de cada iniciativa en la que nos embarcamos, el Ciclo de Talleres nos dio la oportunidad de compartir nuestra experiencia.

Lo pensamos como un Ciclo para que sea abierto y se vaya construyendo teniendo en cuenta las demandas, solicitudes y necesidades de la comunidad, y como Talleres para que lo más importante sea la práctica.

Comenzamos con un Taller de Dropbox que dictamos en la sede Trelew de nuestra Universidad y repetimos luego en otras ciudades. En el corriente año, además de ampliar la variedad de

herramientas, realizamos talleres con demandas específicas que recibimos desde el área de salud y de educación.

Creemos que la experiencia que hemos logrado con el dictado de los talleres nos permitirá construir cursos abiertos que estén a disposición de todos en la web y puedan realizarse con los tiempos y necesidades de cada uno; sin abandonar la instancia presencial, porque estamos convencidos que para muchas personas los recursos formativos virtuales no son suficientes.

**PALABRAS CLAVE:** Herramientas Tecnológicas, Extensión, Talleres, Práctica, Ciclo.

## **INTRODUCCIÓN**

Las herramientas tecnológicas se multiplican día a día, e influyen en la sociedad, posibilitando un mayor acceso a la información y al conocimiento; así como también favorecen el intercambio y la construcción colectiva.

En nuestro grupo de trabajo, ViSIGbilizar, recibimos cotidianamente consultas y pedidos de ayuda para el uso de estas herramientas de docentes, colegas y estudiantes; así como también de las personas con las cuáles realizamos tareas de extensión en las variadas actividades en las que participamos.

Muchas veces las consultas refieren a qué herramienta emplear para determinada tarea, junto a la solicitud de ayuda sobre cómo utilizarla, o cómo darle un mayor uso, ya que en muchos casos se realiza sólo un aprovechamiento básico de herramientas que tienen grandes potencialidades y permiten realizar variadas y complejas tareas.

Desde el año 2005 trabajo en proyectos de educación a distancia y por lo general tengo a mi cargo el dictado de diversos cursos y talleres para docentes y estudiantes vinculados a esa temática. Con los estudiantes desde espacios como el Seminario del Ingresante y los Cursos de Capacitación para Auxiliares de Segunda, y he notado que cada año el desconocimiento sobre el uso de herramientas es cada vez mayor; por citar un ejemplo, no saben cómo enviar archivos adjuntos en un correo electrónico.

Debido a ello mi motivación de realizar este ciclo con la colaboración de estudiantes, no sólo para que adquieran experiencia en la construcción y dictado de talleres, realizando un aporte concreto a la comunidad; sino, y más importante aún, para valorar su conocimiento de las necesidades de sus pares y de sus docentes.

Pensamos entonces construir talleres para ayudar a que se conozca el uso adecuado y completo de las herramientas.

***Nuestros objetivos y propósitos son:***

- Dar a conocer distintas herramientas tecnológicas con la finalidad de enriquecer las propuestas de enseñanza.
- Incentivar la indagación y el uso de herramientas tecnológicas para la resolución de problemas.
- Enseñar la potencialidad de las herramientas tecnológicas para organizar y administrar grupos y espacios de intercambio de información y de construcción colaborativa.
- Construir materiales que permitan el intercambio de conocimientos y usos de las herramientas, y mejorarlos durante el desarrollo de los talleres para disponerlos en la web.
- Conformar un grupo de personas que permita sostener y mejorar la tarea a lo largo del tiempo.
- Releva datos de las necesidades, usos y dificultades que presentan las herramientas para mejorar la propuesta formativa.

**DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Nuestro primer paso fue redactar el proyecto que presentamos a la Subsecretaría de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en el año 2016, teníamos claro que no queríamos agotar nuestras energías presentando proyectos para cada taller que quisiéramos dictar y esperar la resolución correspondiente a su aprobación para el dictado, por eso pensamos en presentar la idea de Ciclo, de esta forma tenemos mayor apertura y podemos dictar el taller que sea solicitado por las personas que nos contactan, en el momento que

tienen la necesidad. De esta forma sólo presentamos una propuesta general anual que se desarrolla durante todo el año.

También queríamos que no fueran cursos expositivos, sino que el mayor peso lo tuviera la práctica, de allí que decidimos realizarlos en formato taller; tratando que, en la medida de lo posible, las personas que asistieran pudieran hacerlo en sus propios dispositivos (notebook, netbook, tablet, teléfono móvil), para que pudiéramos ayudarlos realmente en su contexto de trabajo, ya que muchas veces ocurre que en la práctica de un curso podemos realizar todas las actividades que nos proponen, y luego, cuando llegamos a casa y nos disponemos a replicarlo en nuestros dispositivos, la mitad de las tareas no podemos hacerlas, o las hacemos a medias.

Para elegir la herramienta tecnológica que daría comienzo al ciclo tuvimos en cuenta cuál era la que más nos consultaban en aquel momento, y nos decidimos por Dropbox. Luego seguiríamos, como planteamos justificando la idea de Ciclo, con la que tuviera mayor cantidad de consultas.



**Ilustración 1. Difusión del primer Taller del Ciclo.**

Creamos un espacio en una página de Facebook para realizar la difusión y utilizando la casilla de correo de nuestro grupo creamos un formulario en Google Drive para gestionar las inscripciones.





**Ilustración 2. Captura de pantalla de la página de Facebook del Ciclo de Talleres.**

También difundimos desde esa casilla de correo, [visigbilizar@gmail.com](mailto:visigbilizar@gmail.com), y desde las redes y los distintos espacios del grupo.



**Ilustración 3. Logo de nuestro grupo de trabajo e información de distintos espacios de contacto.**

Desde allí enviamos los certificados de participación o aprobación, respondemos las consultas y recibimos los aportes y agradecimientos. Sobre los certificados es importante aclarar que logramos que la Facultad, por primera vez, permitiera que se hicieran en formato digital.

Otros de los espacios de difusión son las redes de la Universidad y de la Facultad y el programa radial de la Universidad, “U 3.0 Tratemos En Común Los Temas Comunes”.

Debido a la demanda del primero de los cursos no pudimos realizarlo en el aula que teníamos pensada, fue así que nos contactamos con la Facultad de Ingeniería para solicitarle el préstamo de uno de sus laboratorios de Informática, fue una buena idea ya que disponen de mayor conectividad y no tuvimos inconvenientes en ese sentido pudiendo trabajar a buen ritmo.

Como los talleres en la Universidad se dictan los días sábado siempre nos han prestado ese espacio.

Con respecto al número de inscriptos, con el tiempo aprendimos que, en general, sólo asiste la mitad de quienes se inscriben.

Hasta ahora hemos dictado talleres de Dropbox, QGIS, gvSIG, YouTube, GIMP, Prezi y Google Drive, todas herramientas gratuitas; en general tenemos dos encuentros, con al menos una semana de tiempo entre uno y otro, para que quienes participan puedan poner en práctica lo que aprendieron, les vamos compartiendo actividades diariamente y también, en documentos colaborativos, nos van haciendo consultas que respondemos en el mismo documento o en el segundo encuentro presencial. Con algunas herramientas, como los SIG o GIMP, hemos tenido hasta 4 encuentros.

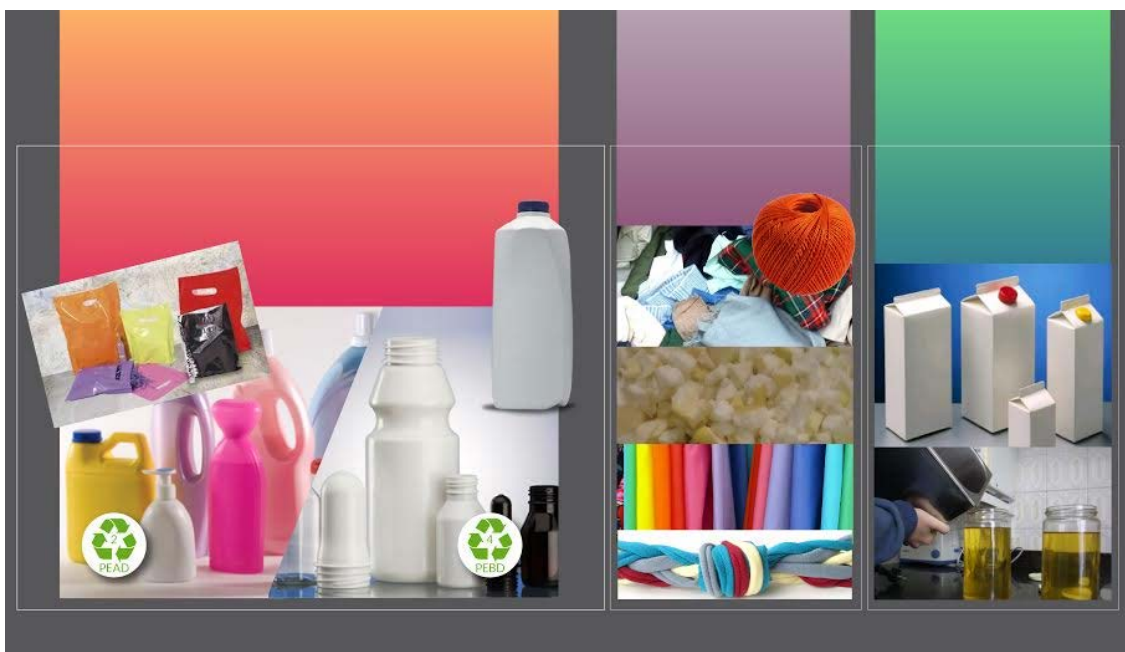
Si bien comenzamos en la ciudad de Trelew los días sábado, debido a las solicitudes recibidas desde otras ciudades de la provincia, hemos dictado los cursos también en Bibliotecas de Puerto Madryn y en la Unidad de Empleo de Gaiman, y tenemos pensado este año hacerlo en Rawson y Playa Unión.

Además de gratuitas buscamos que las herramientas funcionen en distintos dispositivos, para acercarnos a la idea del m-learning que es una gran solución para quienes trabajamos mucho en campo.

También permanecemos en contacto por las redes sociales desde las que siempre estamos compartiendo actualizaciones de herramientas e ideas para su mejor uso.

Los talleres siempre son gratuitos, de todas maneras cuando confirmamos la inscripción informamos a los inscriptos qué materiales necesitamos para otras actividades que realizamos, para que, quienes quieran y puedan, colaboren.

Hasta ahora hemos dictado talleres de Dropbox, QGIS, gvSIG, YouTube, GIMP, Prezi y Google Drive, todas herramientas gratuitas; en general tenemos dos encuentros, con al menos una semana de tiempo entre uno y otro, para que quienes participan puedan poner en práctica lo que aprendieron, les vamos compartiendo actividades diariamente y también, en documentos colaborativos, nos van haciendo consultas que respondemos en el mismo documento o en el segundo encuentro presencial. Con algunas herramientas, como los SIG o GIMP, hemos tenido hasta 4 encuentros.



**Ilustración 4. Una de las imágenes que enviamos al confirmar la inscripción.**

Recibimos plásticos del tipo PEAD y PEBD, que llevamos a Reciclados Patagónicos a cambio de bancos realizados en plástico reciclado para el patio de la Universidad; totoras, lanas e hilos y relleno para almohadones para la “Minga del crochet” y la “Minga de Mándalas”; envases de tetra brik y aceite usado para la “Minga del jabón”, material electrónico en desuso que llevamos Recitrónica, y este año comenzamos a reciclar CD y DVD, por lo cual también los estamos recibiendo.

En relación a la evaluación y acreditación de los participantes, evaluamos durante todo el proceso, teniendo en cuenta la participación y la dedicación a las actividades propuestas, considerando las necesidades concretas de cada uno. Valoramos los encuentros presenciales y la comunicación e interacción en los distintos espacios durante la semana comprendida entre un encuentro y otro, que es donde surgen las dificultades.

Para evaluar el desarrollo de los talleres habíamos pensado en realizar una encuesta, pero luego nos dimos cuenta que no era necesario, ya que estar atentos a los comentarios que realizan quienes cursan nos ayuda a ir mejorando.



***Ilustración 5. Fotos del Taller de Prezi tomadas por el área de Comunicación de la Universidad.***

Hemos generado una importante base de datos de correos electrónicos de personas que han cursado los talleres en distintos lugares y en la que también tenemos en cuenta los intereses de los cursantes para compartirles sólo la información que solicitan.

De todas las acciones la que más fomentamos es la de compartir, por ello nos mantenemos cerca acompañando, desde distintos espacios, virtuales y presenciales. Cuando culminan los talleres animamos a los cursantes a probar y a seguir contactados, para hacer comentarios, consultas, o pedidos de otros talleres desde alguno de los otros espacios que hemos construido; los incentivamos a que busquen soluciones en YouTube, a que nos sigan en redes sociales como Twitter o Instagram, nos envíen correos a Gmail, revisen periódicamente la página de Facebook de ViSIGbilizar y del Ciclo de Talleres de Herramientas Tecnológicas para conocer las novedades que publicamos; también estamos creando un sitio web para poder disponer allí en forma ordenada los materiales y construir un CAMEL para que quienes puedan recorran los talleres con sus tiempos y necesidades.

Nosotros tratamos de compartir la experiencia cada vez que tenemos la posibilidad, como la que nos brindan estas jornadas de prácticas docentes por ejemplo; el año pasado la compartimos, con dos de los estudiantes que participan, en el II Foro Invertido<sup>235</sup> y V Foro “La movilización de conocimiento entre la universidad y la sociedad”, organizado por la Fundación InterConectados y AsoVAC (Venezuela).

Creemos que trabajar desde la metodología de sistematización de la práctica, como hacemos en cada proyecto desde nuestro grupo, nos ha permitido ir mejorando el dictado de los talleres, ya que estamos atentos a las múltiples situaciones que se nos presentan.

*“Juntarse: ésta es la palabra del mundo...”*

*José Martí*

## **ENTRAMADOS**

En el trayecto fuimos estrechando vínculos con algunas instituciones, como el Hospital Zonal de Trelew; algunas personas del área de Comunicación concurren a los talleres que dábamos los sábados en la Universidad, trabajando activamente y aplicando lo aprendido en su lugar de trabajo, fue así como el primer año, 2016, nos invitaron a participar de las Jornadas Científicas que organizó el Hospital y que se transmitieron por videoconferencia desde el CFI con la colaboración del Hospital de Pediatría Prof. Dr. Juan P. Garrahan.

En esa oportunidad abordamos la temática que nos solicitaron presentando el trabajo “Uso de Dropbox para compartir imágenes en entornos médicos”<sup>236</sup>, ya que uno de los talleres que habíamos dictado en ese entonces era el de Dropbox, y 3 personas del Hospital habían concurrido.

Luego de ese encuentro, y al comenzar a utilizar la herramienta en problemáticas concretas de gestión del hospital, construimos un material a medida para uso interno.



**Ilustración 6. Portada del manual.**

El año pasado continuamos trabajando en los talleres dictados en la Universidad y luego comenzamos a realizarlos en el edificio del Hospital, e incluso, mediante videoconferencia, con hospitales de otros lugares del país<sup>237</sup>, como el Hospital Prof. Dr. Juan P. Garrahan, el Hospital Municipal Coronel Suárez, el Hospital Luisa P. De Pistarini de La Pampa, Padre Buodo de Azul, Don Victorio Tetamanti de Mar del Plata, Santa Teresita de Rawson, Néstor Carlos Kirchner de Buenos Aires, Horacio Heller de Neuquén y el Ministerio de Salud de Chubut, desde su sala en la capital, Rawson.

**Ilustración 7. Difusión realizada por el Hospital del Curso “TIC en Salud”.**

Con el transcurrir del tiempo las temáticas que compartimos comenzaron a exceder las herramientas tecnológicas, por ello también nos invitaron a participar en la ExpoSalud 2017<sup>238</sup>, organizada por la Dirección Provincial de Prevención y Promoción de la Salud del Ministerio de Salud, el Equipo de salud del Hospital Zonal de Trelew "Adolfo Margara" y la Dirección de Salud Municipal de Trelew, realizada los días 14 y 15 de septiembre.

Allí pudimos compartir nuestras experiencias en otros temas como "Secadero solar de alimentos", junto a la Dirección General de Energía Renovable; "Uso responsable de aparatos eléctricos y electrónicos", en conjunto con Recitrónica y "Jabones saludables", con "Esencias del Monte".



**Ilustración 8. Fotografías FB Consorcio GIRSU Virch-Valdés de la charla "Jabones saludables".**

El 1 de diciembre de 2017 realizamos en la Universidad el encuentro "Construyendo información geográfica: vivencias y materializaciones" y, como varios de los trabajos presentados estuvieron estrechamente vinculados con el área de la salud, concurren representantes del Ministerio de Salud de la Provincia del Chubut que conocimos en las actividades antes mencionadas.





**Ilustración 9. Difusión Encuentro "Construyendo Información Geográfica: vivencias y materializaciones".**

Este año, en el mes de marzo, participamos del Curso Taller para el personal de Estadística de diversas oficinas vinculadas al Hospital, destinado a concretar un nuevo modelo de atención; bajo el lema "La resolución de problemas de salud trasciende la solución de problemas médicos" dictamos el Taller "Introducción al uso de TIC para personal de salud. Usos posibles de Google Drive en áreas de trabajo hospitalarias"<sup>239</sup>.

Próximamente, en abril, tendremos el tercer encuentro transmitido por videoconferencia, que da continuidad al Taller de "TIC en Salud" que comenzamos el año pasado, en esta oportunidad nos abocaremos a la creación y gestión de formularios en Google Drive.

Estos vínculos, que hemos detallado con el Hospital, se han producido también con la Unidad de Empleo de Gaiman; con la Biblioteca Pedagógica de Puerto Madryn, con quienes comenzamos un trabajo con Bibliotecas Nacionales, utilizando varias herramientas de Google, y ahora estamos trabajando en la concreción de talleres similares en las escuelas en las que los bibliotecarios trabajan, y en otras temáticas, como las de nutrición o producción de jabón; con el Observatorio MAPAS de la Facultad de Ciencias Económicas, para quienes hemos dictado el Taller de SIG básico que nos solicitaron para poder mantener actualizado el SIG que construimos.





*Ilustración 10. Difusión del “Taller de SIG básico”*

Como habrán leído, así como los talleres derivaron de una idea surgida del trabajo en diversas temáticas con la comunidad y la universidad, teniendo como objetivo apoyar con herramientas tecnológicas esas tareas; hoy, luego del dictado de los talleres, se profundiza el vínculo y podemos trabajar temáticas en las que las personas de la comunidad son maestras, y en espacios que ni siquiera conocíamos al comenzar.

## CONCLUSIONES

En el transcurso de este recorrido que les compartimos fuimos dándonos cuenta de los diferentes tiempos y necesidades que tienen quienes cursan los talleres, es por ello que estamos ahora abocados a la construcción de un sitio web en el que podamos disponer materiales en forma ordenada de ayudas, en distintos formatos y niveles, para las diferentes herramientas con las que trabajamos.

El estrecho vínculo que construimos con algunos de los espacios en los que dictamos los talleres nos permite hoy trabajar en conjunto otras problemáticas que abordamos como grupo, que en general están vinculadas a cuestiones de salud socio ambiental.

Se suele pensar que al asistir a la Universidad se tiene un manejo de determinado tipo de tecnología, cuestión que queda absolutamente desmitificada en los talleres, a los que asisten personas de la comunidad, sin ningún vínculo con la Universidad, y profesionales y estudiantes

que trabajan y estudian en ella, de todas las facultades, que en la sede de nuestra Universidad son Ingeniería, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Naturales y Humanidades y Ciencias Sociales, y las dificultades que tienen son las mismas.

El espacio generado en los talleres nos da también la oportunidad de abordar otras cuestiones sobre las que queremos concientizar, como la excesiva exposición a determinados dispositivos; la dependencia a la conectividad; el uso responsable de “la nube”, que como bien sabemos de nube no tiene nada, sólo es una linda metáfora.

El Ciclo de Talleres de Herramientas Tecnológicas se convirtió para nosotros en un espacio en el que podemos concretar la ansiada meta de la extensión en todas las formas que la concebimos; relacionarnos con la comunidad, en la comunidad; aprender de sus problemáticas y saberes, y compartir los nuestros; conocer sus inconvenientes y aportar a su solución, estableciendo un diálogo que nos beneficia a todos.

Es un proceso que nos ha enriquecido como grupo de trabajo; enseñamos, aprendemos, y fundamentalmente, aprendemos a enseñar.

---

<sup>235</sup> [https://www.youtube.com/edit?o=U&video\\_id=aGpNFn6EckY](https://www.youtube.com/edit?o=U&video_id=aGpNFn6EckY)

<sup>236</sup> <https://prezi.com/rzmdjxgbzacn/uso-de-dropbox-para-compartir-imagenes-en-entornos-medicos/>

<sup>237</sup> <http://www.hospitaltrelew.chubut.gov.ar/2017/11/27/amplia-concurrencia-en-el-primer-encuentro-de-curso-taller-tic-en-salud/>

<sup>238</sup> <http://www.hospitaltrelew.chubut.gov.ar/2017/09/19/mas-de-1500-alumnos-participaron-de-la-expo-salud-2017/>

<sup>239</sup> <http://www.hospitaltrelew.chubut.gov.ar/2018/03/20/se-realizo-curso-taller-introduccion-del-uso-de-tic-para-personal-de-salud/>

## Viaje de Campaña de la Cátedra Arqueología Americana II FCNyM-UNLP. Un espacio de formación que trasciende el aula

- ❖ LANDINI, MARÍA CECILIA<sup>1</sup> | cecilandini@gmail.com
- ❖ WYNVELDT, FEDERICO<sup>2</sup> | wynveldtf@fcnym.unlp.edu.ar
- ❖ SARMIENTO, MARÍA MARTHA<sup>3</sup> | mmsarkass@yahoo.com
- ❖ LORENZO, GABRIELA SOLEDAD<sup>4</sup> | gabriela.lorenzo@live.com
- ❖ ZAGORODNY, NORA INÉS<sup>5</sup> | nzagorodny@hotmail.com

<sup>1-3</sup> Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, Argentina.

<sup>2-4</sup> Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Laboratorio de Análisis Cerámico, UNLP - CONICET. Argentina.

<sup>5</sup> Facultad de Ciencias Naturales y Museo y Laboratorio de Análisis Cerámico, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es presentar el viaje de estudios llevado a cabo en el marco de la materia Arqueología Americana II (Áreas Nucleares). Esta asignatura, corresponde al 4to. Año del plan de estudios de la Licenciatura en Antropología. En la misma, se abordan, desde una perspectiva arqueológica, temas relacionados a los procesos de complejización social que se dieron en el Área Andina Central y en el Área Mesoamericana en los últimos 5000 años de historia. Los viajes de estudio comprenden una instancia fundamental en la formación de los estudiantes. Constituyen una actividad que trasciende el aula y complementa las actividades y experiencias llevadas a cabo durante las clases teóricas y prácticas. En el trabajo de campo se articulan tareas vinculadas a la investigación y a la extensión. Los viajes de campaña forman parte del plan de estudios vigente de la carrera.

La propuesta de los viajes de estudio de la cátedra atiende a la relevancia que conlleva la relación entre teoría y práctica en el aprendizaje de una profesión en la universidad. De esta manera, se toma como base el concepto de aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2003), un tipo de aprendizaje que destaca la importancia de la actividad y el contexto en el que se aprende. Reconoce que el aprendizaje es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran a una comunidad o cultura de prácticas sociales. Desde esta perspectiva, se considera que aprender y hacer son acciones inseparables, y en consecuencia, se debe aprender en un contexto pertinente.

En esta ponencia se relata la experiencia de los viajes organizados y realizados en el marco de la cátedra entre los años 1995 y 2000 y entre 2013 y 2017. Todos estos viajes fueron realizados en la Provincia de Catamarca en distintos sitios arqueológicos ubicados a lo largo del Valle de Hualfín.

A su vez se destaca la relevancia que tiene este tipo de actividad en la formación de los futuros graduados de la Facultad y, en relación a esto la importancia del compromiso asumido por la Universidad en cuanto a la financiación de los mismos.

**PALABRAS CLAVE:** Cátedra Arqueología Americana II, Prácticas de campo, Estrategia didáctica- Investigación, Extensión

## **INTRODUCCIÓN**

El objetivo de este trabajo es presentar el viaje de estudios llevado a cabo en el marco de la materia Arqueología Americana II. El mismo, conlleva una práctica de campo que contribuye a la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Antropología, carrera de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP.

La materia Arqueología Americana II (Áreas Nucleares), corresponde al 4to. Año del plan de estudios de la Licenciatura en Antropología. La misma, aborda desde una perspectiva arqueológica temas relacionados a los procesos de complejización social que se dieron en el Área Andina Central y en el Área Mesoamericana en los últimos 5000 años de historia.

Los viajes de estudio comprenden una instancia fundamental en la formación de los estudiantes. Constituyen una actividad que trasciende el aula y complementa las actividades y experiencias llevadas a cabo en la misma durante las clases teóricas y prácticas. En el trabajo de campo se articulan tareas vinculadas a la investigación y a la extensión. Los viajes de campaña forman parte del plan de estudios vigente de la carrera. Para obtener el título de grado, además de cursar y aprobar las materias correspondientes a la carrera, los estudiantes deben acreditar 20 días de trabajo de campo. Atendiendo a esta exigencia, desde el año 2012 la Facultad financia todos los años viajes correspondientes a distintas materias, de manera tal que los estudiantes pueden elegir qué viajes hacer dentro de los que se ofrecen. Por este motivo esta no es una actividad obligatoria para aprobar la materia, con lo cual la participación se ve afectada por varios factores, entre ellos cuestiones familiares y laborales, obligaciones académicas, etc.

### **FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

La propuesta de los viajes de estudio de la cátedra atiende a la relevancia que conlleva la relación entre teoría y práctica en el aprendizaje de una profesión en la universidad. De esta manera, se toma como base el concepto de aprendizaje situado (Díaz Barriga, 2003), un tipo de aprendizaje que destaca la importancia de la actividad y el contexto en el que se aprende. Reconoce que el aprendizaje es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran a una comunidad o cultura de prácticas sociales. Desde esta perspectiva, se considera que aprender y hacer son acciones inseparables, y en consecuencia, se debe aprender en un contexto pertinente.

En esta dirección, se ponen en juego prácticas docentes que tienen como marco de referencia el aprendizaje significativo crítico (Moreira, 2012) y el aprendizaje cooperativo (Ferreiro Gravié, 2007). Como se mencionó más arriba, la participación en el viaje de campaña no es una actividad obligatoria para aprobar la materia, por eso consideramos que en este contexto existe una intencionalidad y predisposición por parte de los estudiantes por aprender. La intencionalidad y la predisposición son factores que, según Moreira (2012),

favorecen un tipo de aprendizaje donde la adquisición de contenidos no es mecánica, y en este sentido consideramos que los contenidos adquieren significados para los estudiantes.

La interacción personal y el intercambio de significados entre estudiantes y docentes, así como entre pares, es constante, dando lugar a espacios donde los estudiantes pueden externalizar sus vivencias y reflexionar sobre la experiencia que están llevando a cabo. De esta manera, no nos encontramos frente a una estrategia basada en la narrativa del docente sino en una construcción de significados por parte de todos los participantes.

El aprendizaje cooperativo engloba aquellos procedimientos de enseñanza que tienen en común: una organización en grupos pequeños y heterogéneos y un sistema de interdependencia positiva de actividades que permite a los estudiantes resolver tareas y profundizar en su propio aprendizaje. Los viajes de campaña se constituyen en un entorno facilitador para la adquisición de habilidades y competencias (Coll, 2007), incluso aquellas relacionadas con el “trabajar con otros”. Todas las actividades que se realizan en el campo son grupales, tanto las relacionadas estrictamente con la práctica arqueológica, como con las ligadas a la organización del campamento. Los grupos son muy heterogéneos, en cuanto a la edad y sobre todo, a la experiencia y a los saberes adquiridos previamente. Para algunos estudiantes es la primera participación en trabajo de campo e incluso en campamento, mientras que otros tienen una vasta experiencia, con lo cual conocen la metodología de trabajo y ellos mismos contribuyen a la adquisición de saberes de sus pares.

El proceso de aprendizaje, no se limita solo a cuestiones técnicas propias del trabajo de campo arqueológico (la elección del lugar a excavar, el planteamiento de las cuadrículas, la excavación, etc.), sino también aspectos relacionados a la organización del campamento, el vínculo con los habitantes del lugar, etc. En todos los casos los docentes nos convertimos en mediadores (Ferreiro Gravié, 2007) de este proceso. De esta manera, los saberes adquieren una trascendencia, que va ms allá del aquí y el ahora, y crea un nuevo sistema de necesidades que mueven a acciones posteriores. Por ejemplo, para muchos estudiantes los viajes de campaña –y este en particular, por realizarse en los últimos años de la carrera–, determinan la orientación que van a dar a su carrera y a su vida profesional.

## ANTECEDENTES DEL VIAJE

En el año 1995, en el marco de un proyecto educativo inter-cátedra, concebido con el fin de cubrir el déficit de trabajos de campo de la carrera de Antropología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, se inició una serie de viajes de estudio a la provincia de Catamarca, organizados por los responsables de cuatro cátedras pertenecientes a los últimos años de la carrera: Métodos y Técnicas en la Investigación en Antropología Biológica, Métodos y Técnicas en la Investigación en Socio-cultural, Arqueología Americana II y Arte, Tecnología y Antropología, varios de ellos investigadores del equipo del Laboratorio de Análisis Cerámico (FCNyM, UNLP) (en adelante LAC). El destino fue Asampay, un pequeño pueblo del oeste catamarqueño, enclavado al pie de la sierras, 18 km. al oeste de la Ruta Nacional N° 40 por camino de ripio, en el distrito de Puerta de San José, Departamento de Belén.

La participación de cátedras de distintas orientaciones de la Antropología permitió desarrollar diferentes líneas de trabajo en conjunto con los estudiantes, que luego devinieron en un proyecto de investigación denominado “Estudio Multidisciplinario del Valle de Hualfín”, financiado por la UNLP, CONICET y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Desde el punto de vista arqueológico, la ubicación de Asampay en el llamado “Valle de Hualfín” brindó la posibilidad a los alumnos de acceder al conocimiento directo de sitios con diferentes características y cronologías, en un lugar de gran relevancia para la historia de la arqueología del Noroeste argentino. En este valle, el Dr. Alberto Rex González llevó adelante sus primeros trabajos en la región en la década de 1950, convirtiéndolo en el punto central para la construcción de la secuencia de desarrollo cultural prehispánico del NOA. Por otro lado, la pequeña escala de Asampay –de apenas 250 habitantes–, permitió llevar adelante distintas experiencias con los alumnos de las orientaciones social y biológica sobre la totalidad de la población, como la construcción de árboles genealógicos a partir de entrevistas en profundidad, el tratamiento de distintas problemáticas como la migración, la posesión comunal de la tierra o el reparto de las horas de agua, y aspectos referidos al crecimiento y desarrollo de los niños, entre otros temas (Sempé et al., 2005).

Se realizaron viajes en 1995, 1996, febrero y noviembre de 1998, 1999, 2000 y, crisis económica mediante, 2004. El número de alumnos que participó de esas experiencias fue, en promedio, de

veinte por viaje, con un equipo de unos 10 docentes. Distintas circunstancias llevaron a la finalización del proyecto –sobre todo, la divergencia en las líneas de investigación de los responsables de las distintas orientaciones, que a la vez desarrollaban proyectos con temas (y en lugares) muy diferentes–. Sin embargo, los integrantes del LAC continuaron con sus investigaciones en diferentes localidades del valle. Como producto de estos trabajos, se desarrollaron nuevos recursos humanos, tanto alumnos como graduados, cuya participación en los proyectos les permitió la obtención de becas otorgadas por distintas instituciones (CONICET, Agencia, UNLP, CIC, CIN) e incluso, la presentación de tesis doctorales (Wynveldt, 2007; Flores, 2012; Lucci, 2013) y la realización de estancias de investigación en el exterior. La mayoría de estos investigadores había formado parte de esa experiencia inicial en calidad de alumnos.

Cabe destacar que durante todos estos años los trabajos de campo eran autogestionados y autofinanciados. Los estudiantes juntaban el dinero organizando rifas, fiestas, etc. y docentes e investigadores destinaban parte de los subsidios de proyectos de investigación para solventar el viaje. Por este motivo y debido a la crisis económica acaecida en el año 2001, los viajes organizados por la materia dejaron de realizarse (solo hubo un viaje en el 2004).

### **NUEVA ETAPA: EL VIAJE DE ESTUDIO A PUERTA DE SAN JOSÉ**

En el año 2012, tras una larga negociación y atendiendo a que los viajes de campaña son un requerimiento de los planes de estudio para obtener el título de grado, el Consejo Directivo de la Facultad elaboró un Reglamento de Viajes de Estudio. Este reglamento contempla que, previa presentación de un proyecto y presupuesto, la UNLP otorga partidas de dinero para este destino. A partir de la puesta en práctica de este reglamento, la universidad cubre todos los gastos que genera la realización de los viajes.

En 2013, por iniciativa de la Profesora Titular de la Cátedra de Arqueología Americana II e investigadora del LAC, Lic. Nora Zagorodny, se presentó una nueva propuesta para realizar una campaña arqueológica a Puerta de San José, una localidad ubicada 11 km. al norte de la ciudad de Belén, Catamarca, cabecera del municipio del mismo nombre.

Cabe destacar que una de las motivaciones que llevaron a presentar esta propuesta tuvo que ver con el hecho de que varias de las temáticas abordadas por el grupo de investigadores del



LAC, y muchas de las evidencias y sitios arqueológicos presentes en la región de estudio, se vinculan directamente con los contenidos de la materia Arqueología Americana II: la aparición de sociedades sedentarias, agrícolas y ganaderas, el surgimiento de la complejidad social, y el problema de la conquista inka del Noroeste argentino y su influencia en las poblaciones locales, entre otros. Las investigaciones realizadas desde 2005 en distintas localidades del distrito habían generado un amplio conocimiento de los sitios arqueológicos en la zona, lo cual permitió evaluar las características más apropiadas del lugar destino para llevar adelante el trabajo con un grupo numeroso de alumnos. Además, se contaba con el permiso para realizar investigaciones arqueológicas en esa área de la provincia.

El sitio La Estancia, localizado a 4 km. de Puerta de San José, había sido visitado en reiteradas oportunidades y se disponía del plano completo de sus estructuras arqueológicas. También se conocía su situación de vulnerabilidad, ya que el propietario del terreno en el que se emplaza había iniciado la construcción de un predio para realizar festivales. En este sentido, el sitio cumplía con varias condiciones propicias para esta experiencia: su proximidad al Camping Municipal, donde se alojaría el grupo; su accesibilidad, ya que se encuentra sobre una lomada baja y dentro del ejido urbano del pueblo de La Estancia; la posibilidad de rescatar la información arqueológica antes de la inminente destrucción de las estructuras; la cercanía de la escuela local, ubicada a escasos metros, que permitiría a los alumnos trabajar con los maestros y alumnos en distintas tareas de extensión; y la experiencia de participar en la resolución de un conflicto de intereses, que involucraba al propietario, al estado provincial, custodio del patrimonio arqueológico, y a los arqueólogos, como responsables de la generación del conocimiento sobre el pasado local.

Este sitio fue trabajado durante tres viajes consecutivos, en los años 2013, 2014 y 2015 (Zagorodny et al. 2015). Todos fueron realizados en el mes de noviembre, y se completó la excavación de tres estructuras arqueológicas. Paralelamente a las actividades de excavación se desarrollaron tareas de extensión en las escuelas de La Estancia y Puerta de San José.

Los destrozos en el sitio de La Estancia por parte del dueño avanzaron (Ilustración 1), y en 2016 prácticamente todo el sitio fue destruido. Esta situación llevó a la necesidad de reprogramar las excavaciones.



***Ilustración 1. Estudiantes en tareas de excavación en La Estancia (2013). Detrás, máquinas destruyendo parte del sitio arqueológico.***

En esta segunda instancia se optó por trabajar en el área de Palo Blanco, ubicada 20 km. al norte de Puerta de San José, lugar en el que, si bien se habían realizado tareas de prospección y un pozo de sondeo (o excavación de prueba), no se habían concretado excavaciones de estructuras completas, ni se disponía de un plano del sitio arqueológico. Uno de los factores que llevó a la elección de este sitio tuvo que ver, también en este caso, con la evaluación de las condiciones de accesibilidad, ya que se llega al sitio sin mayores dificultades, caminando unos 15 minutos desde la Ruta Nacional 40. A esto se sumó la posibilidad de incorporar las tareas de prospección arqueológica sistemática de una zona amplia, el reconocimiento del ambiente geológico, con la colaboración del Lic. Martín Morosi (geólogo integrante de los proyectos de investigación del LAC), y de la fitogeografía, con la docente invitada especialista en recursos forestales, Lic. Celeste Valencia, y el relevamiento topográfico y planimétrico con Estación Total de un sitio completo. Además, las grandes dimensiones del sitio, que cuenta con unas 80 viviendas de piedra,

separadas en tres sectores que pudieron tener distintas funciones, entre ellas la defensiva – representada por el sector del “Pukará”– añadieron una atracción particular al trabajo. En este caso, dado que el sitio se encuentra lejos de las comunidades actuales, las actividades de extensión programadas se llevaron a cabo en las escuelas de las localidades cercanas al área del campamento: Puerta de San José, La Ciénaga de Arriba y La Ciénaga de Abajo.

En síntesis, la experiencia llevada adelante durante los cinco viajes realizados permitió la participación de un total de 88 estudiantes (Tabla 1). Además de las actividades de excavación arqueológica, las tareas de extensión implicaron que, en las semanas previas a cada uno de los viajes, los alumnos cumplieran con diferentes actividades, consistentes en la lectura de bibliografía sobre la arqueología de la zona de estudio, la preparación de charlas de divulgación acerca de la arqueología, el patrimonio arqueológico en general, y el local en particular, el diseño e impresión de pósters y la organización de actividades para los alumnos de las escuelas locales.

**Tabla 1. Información sobre la serie de viajes de campo de Arqueología Americana II (2013-2017)**

Año	Cantidad de estudiantes	Cantidad de docentes	Fecha	Destino
2013	16	5	noviembre	La Estancia
2014	13	4	noviembre	La Estancia
2015	23	4	noviembre	La Estancia
2016	12	5	septiembre	Palo Blanco
2017	24	5	septiembre	Palo Blanco

### **EL VIAJE DE CAMPAÑA 2017**

A modo de ejemplo de uno de los viajes de campo realizados, presentamos a continuación los detalles de la última experiencia, llevada a cabo entre los días 16 y 28 de septiembre de 2017. Como se mencionó anteriormente, las actividades referidas al viaje no se limitaron solo al

trabajo de campo, sino que requirieron de actividades previas y posteriores al viaje por parte de los estudiantes y docentes. En esta oportunidad nos abocaremos a desarrollar las actividades realizadas por los estudiantes.

### **ACTIVIDADES PREVIAS AL VIAJE**

Aproximadamente un mes antes del viaje se entregaron a los estudiantes consignas y bibliografía para que realizaran un informe donde debían desarrollar aspectos relacionados a la ubicación y caracterización del lugar donde se realizaría la práctica de campo, la caracterización general de los períodos Tardío (o de Desarrollos Regionales) e Inka en el NOA y los antecedentes de las investigaciones desarrolladas en la zona. Este informe fue entregado a los docentes para su evaluación. Una semana previa al viaje, se organizó un debate basado en esa producción.

### **REQUISITOS PARA PARTICIPAR DEL VIAJE**

Existen una serie de requisitos que los estudiantes deben cumplir para participar del viaje. En primer lugar, ser alumnos regulares de la materia; deben presentar un consentimiento informado donde se declare conocer todos los aspectos referidos al viaje, una ficha de salud y un certificado de vacuna antitetánica; y finalmente, deben cumplir con la presentación del informe previo al viaje y participar en el debate.

### **ORGANIZACIÓN DEL CAMPAMENTO**

Para las tareas relacionadas a la estadía en el campo se organizaron grupos a los que se les asignaron tareas rotativas:

- 1)** Preparación del desayuno
- 2)** Preparación de las viandas para el mediodía
- 3)** Potabilización del agua para el consumo en el sitio
- 4)** Preparación de la cena

## 5) Lavado de ollas y utensilios de cocina

Con respecto a estas tareas, se establece que los estudiantes deben comprometerse a respetar las pautas establecidas, y que es enteramente responsabilidad de ellos que estas tareas se realicen asumiendo las consecuencias que conlleva no cumplir con la tarea asignada.

### EL TRABAJO ARQUEOLÓGICO

- Reconocimiento del sitio Palo Blanco: recorrido por el sitio, identificación y reconocimiento de las estructuras habitacionales, recolección superficial, selección de las unidades a excavar, designación de los equipos de trabajo, pautas iniciales de trabajo.
- Limpieza del recinto y nivelación. Recolección superficial.
- Diseño de excavación: cuadrículado; dibujo de planos.
- Excavación: por cuadrícula y niveles de 10 cm con cucharín.
- Relevamiento planimétrico de la excavación: por cuadrícula y nivel de todos los hallazgos.
- Registro de la evidencia arqueológica: en libreta de campo, gráfico, fotográfico.
- Prospección: recorrida el área de Palo Blanco, y por otros sitios tardíos e inkas de la región.
- Relevamiento topográfico: prácticas de relevamiento de la topografía y arquitectura del sitio; manejo de Estación Total.

Estas tareas se realizan de manera grupal, de modo que el grupo asume colectivamente las responsabilidades que estas implican. En la práctica, cada grupo estar conformado por 4 personas que rotan en las tareas de excavación, traslado de baldes, zarandeo de sedimentos, registro de los hallazgos, etc., de manera tal que todos los participantes realicen todas las tareas.



*Ilustración 2. Estudiantes en tareas de excavación en Palo Blanco (2017).*

## ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN

De manera complementaria, se propuso a los estudiantes realizar charlas en las escuelas de la zona. Esta fue una actividad optativa, sólo participaron ocho estudiantes a quienes les interesó la propuesta y se sentían cómodos realizándola. La actividad fue acordada con los directivos de las escuelas mediante la gestión del Secretario de Cultura y Turismo de la municipalidad de Puerta de San José. Cabe destacar que de las mismas participaron niños de pre escolar y de todos los grados de la primaria.

La importancia de estas actividades radica en la necesidad de fomentar el cuidado del rico patrimonio arqueológico regional. La mayor parte de los restos arqueológicos se encuentran dentro de fincas donde se desarrolla la agricultura, y muchas veces –tal como sucedió en el caso de La Estancia– los sitios son destruidos con el fin de ampliar los campos de cultivo. Por otra parte, la zona es conocida por el constante huaqueo –saqueo de sitios y tumbas arqueológicas– cuyo fin es el contra-bando de piezas arqueológicas. La gente del campo – muchas veces niños– suelen encontrar objetos arqueológicos. Creemos que la concientización



acerca de la importancia de la conservación del patrimonio local puede instar a su protección y al interés por la reconstrucción del pasado local.



***Ilustración 3. Algunas de las producciones realizadas por los alumnos de la escuela de La Ciénega de Arriba en la actividad de extensión (2017).***

### **ACTIVIDAD POSTERIOR AL VIAJE**

Al regreso, cada grupo de trabajo debió presentar un informe de las actividades realizadas en el campo, a partir de toda la información recuperada por los estudiantes durante las excavaciones. El informe incluye mapas, fotografías y descripciones de los hallazgos. La presentación y aprobación de este informe es requisito para la acreditación de los días de campaña.

Por otra parte, se invita a los estudiantes interesados a acudir al LAC a realizar tareas de lavado, rotulado, clasificación, registro y remontajes de los materiales recuperados en la campaña.

## CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto a lo largo del trabajo, consideramos que el viaje de campaña de la asignatura Arqueología Americana II constituye una instancia en el proceso de aprendizaje sumamente importante en varios aspectos. En primer lugar, al tratarse de sitios arqueológicos enmarcados en las problemáticas del área andina en general permite a los estudiantes contextualizar y resignificar los contenidos abordados en el aula a lo largo de las clases teóricas y prácticas, interpelándolos con una dinámica y una forma de ver el mundo propia de las poblaciones andinas, no sólo en un pasado arqueológico sino también en el presente. En segundo lugar, constituye una experiencia sumamente enriquecedora que incrementa el conocimiento de los estudiantes en relación a las prácticas profesionales en arqueología. Este viaje implica vivencias que exponen a los estudiantes a situaciones propias del quehacer arqueológica que les permiten desarrollar las competencias necesarias para el futuro ejercicio profesional, no solo en relación a los aspectos técnicos (prospección/excavación), sino también a todos aquellos aspectos vinculados a la organización e investigación previa a la estadía en el campo, la dinámica de campamento, la relación con la gente del lugar, la elaboración de informes, entre otras. Por último, en muchos casos la campaña de Arqueología Americana II constituye el comienzo de un camino profesional que se encuentra facilitado por la posibilidad de que los estudiantes sigan vinculados a la problemática a través de la colaboración en distintos tipos de tareas de análisis posterior, enmarcadas en un equipo de investigación consolidado.

## BIBLIOGRAFÍA

*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. Extraído el 1 abril, 2013, de <https://pasionytinta.files.wordpress.com/2013/04/coll-competencias-en-educacion3b3n-escolar.pdf>*



Díaz Barriga Arceo, F. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(2), 105-117. Extraído el 8 de julio, 2012, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>

Ferreiro Gravié, R. (2007). "Visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo". Revista electrónica de investigación educativa 9(2). Extraído el 15 de marzo, 2018, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412007000200013](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000200013)

Flores, M. C. (2012). "Aprovisionamiento y manejo de materias primas líticas durante el Período de Desarrollos Regionales/Inka en el Valle de Hualfín (Depto. de Belén, Catamarca)". Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Naturales, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34291>.

Lucci, M. E. (2013). "Producción, circulación y uso de cerámica tardía en el valle de Hualfín (Catamarca, Argentina)". Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Naturales, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35235>.

Moreira, M. A. (2012). "La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea". Revista Iberoamericana de Educación Matemática, 31, 9-20. Extraído el 20 marzo, 2018, de <http://www.redalyc.org/pdf/771/77100606.pdf>

Sempé, M. C., Salceda S. & Maffia M. (2005). "Azampay: Presente y pasado de un pueblito catamarqueño". La Plata: Al Margen.

Wynveldt, F. (2007). "Funcionalidad y cronología en un sitio del Período de Desarrollos Regionales (Loma de los Antiguos, Depto. de Belén, Prov. de Catamarca)". Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Ciencias Naturales, Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Zagorodny, N., B. Balesta y F. Wynveldt (2015) "Resultados preliminares de las investigaciones arqueológicas en el sitio La Estancia (Departamento Belén, Catamarca) en el marco de una experiencia educativa". Revista del Museo de la Plata, Tomo 14, 1-10.

## Construir conocimiento socialmente útil desde el espacio de cátedra La experiencia de la asignatura “Laboratorio de Software” de la Facultad de Informática de la UNLP

- ❖ **QUEIRUGA, CLAUDIA**<sup>1</sup> | claudiaq@info.unlp
- ❖ **ROSSO, JORGE**<sup>2</sup> | jrosso@info.unlp
- ❖ **BELLANTE, DIEGO**<sup>3</sup> | diegobellante@gmail.com
- ❖ **FERNÁNDEZ, LUCAS**<sup>4</sup> | lucasfernandez755@hotmail.com
- ❖ **LEIVA, M. CELESTE**<sup>5</sup> | mcelesteleiva@hotmail.com

<sup>1-2-3</sup> LINTI-Facultad de Informática-UNLP, Argentina.

<sup>4-5</sup> CEDICA, Argentina.

### RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta plantea la generación de conocimiento útil para la práctica de CEDICA desde la co-construcción en el espacio de la asignatura “Laboratorio de Software” de las carreras Licenciatura en Informática y Licenciatura en Sistemas de la Facultad de Informática de la UNLP.

Desde el año 2012, cuando se inicia el vínculo entre el LINTI y CEDICA, se comienza a trabajar en intervenciones cuyo foco es la construcción de conocimiento propio, localizado y pertinente, aplicado a una población específica, como son las personas que concurren a CEDICA, utilizando los recursos y las capacidades de los/as docentes y estudiantes de la Facultad de Informática. Este conocimiento producido tiene por objetivo aportar y contribuir a la mejora de la calidad de vida de dicha población, en tanto interviene de manera directa en la comunidad a la que apunta.

El trabajo articulado entre docentes de “Laboratorio de Software” y el equipo de trabajo de CEDICA, interpela la práctica docente, prioriza la colaboración educativa, el desarrollo de

múltiples iniciativas y ubica al estudiante co-mo creador de artefactos tecnológicos socialmente relevantes.

**PALABRAS CLAVE:** Construcción de Conocimiento, Personas con Discapacidad, Innovación Educativa, TIC, TACAs.

## INTRODUCCIÓN

CEDICA es una Asociación Civil sin fines de lucro, fundada en el año 1994 en la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Actualmente trabaja en dos sedes, una en el Hipódromo de La Plata y otra en Campo Arroyo San Juan, Arturo Seguí, realizando Terapias y Actividades Asistidas con Caballos -TACAs-. Esta denominación actual se ha ido modificando a lo largo del tiempo, llamada anteriormente Rehabilitación Ecuestre o lo que comúnmente se conoce como Equinoterapia. El objetivo de las TACAs es principalmente recuperar, rehabilitar y/o mejorar el funcionamiento de las áreas dañadas o que presentan alteraciones en las personas con discapacidad (PcD), a partir del aprovechamiento de las virtudes del caballo y del mundo ecuestre en general, como facilitadores para la planificación de las intervenciones terapéuticas y/o educativas, en función de las necesidades de cada jinete o amazona en particular.

El LINTI es un laboratorio de investigación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) con sede en la Facultad de Informática que cuenta con una extensa trayectoria en el campo de las tecnologías digitales. El equipo de trabajo que da cuenta de las actividades que desarrolla está integrado por docentes-investigadores de la Facultad de Informática especializados en temáticas vinculadas a seguridad informática, redes de datos, IoT (Internet of Things), aprendizaje significativo de la Informática en la escuela, desarrollo de aplicaciones web y móviles, juegos serios, educación a distancia y accesibilidad. El LINTI trabaja y participa activamente en proyectos de extensión y en actividades de promoción de la innovación que vincula con los procesos de investigación.

Los jinetes y amazonas que asisten a CEDICA son personas con discapacidad así como también personas que se encuentran en situación de riesgo y/o vulnerabilidad social. Los diagnósticos

más frecuentes están relacionados con algún tipo discapacidad física, mental y/o sensorial, acompañados la mayoría de las veces por alguna afectación emocional. Entre ellos se encuentran: Encefalopatía Crónica No Evolutiva (Parálisis Cerebral), Síndrome de Down, Discapacidad Intelectual y Trastorno del Espectro Autista (TEA). La mayoría de estas personas, en función del compromiso o afectación que presentan, tienen asociado algún grado de discapacidad intelectual y más específicamente alteraciones en la comunicación y el lenguaje. Esto exige que, aquellos profesionales de la salud y/o la educación que planifican las intervenciones, complementen su trabajo con sistemas alternativos para favorecer la expresión y/o comprensión y de este modo estimular diferentes funciones cognitivas.

La ciencia y la tecnología han ido conquistando los distintos ámbitos que comprenden la vida, transformando el modo de pensar, de sentir y de actuar como aspectos fundamentales de lo cognitivo, lo axiológico y lo motor, dimensiones esenciales del ser humano (Cardona Ossa, 2006). Es así que la expansión generalizada de las TIC ha contribuido a modificar la vida de los países y la experiencia de las personas. Actualmente están presentes en todas partes, son elementos cotidianos que han cambiado nuestra forma de relacionarnos con otras personas, nuestra forma de trabajar, de entretenernos e incluso las formas de aprender. Es por ello que la utilización de las TIC en los procesos educativos es de gran relevancia, especialmente en un marco de inclusión educativa, dado que favorecen la accesibilidad y consecuentemente la autonomía de las PcD garantizando el acceso a la educación, éste último entendido como acceso al aprendizaje y a la participación, a la comunicación y a la información, a la movilidad y al medio físico (Laitamo S. M. et al, 2012). Como sostiene Palamidessi (2006, p. 9), *“ha surgido una nueva forma de organización basada en redes, generando transformaciones en los modos en que se organizan, se piensan y se articulan los procesos educativos”*.

Las tecnologías digitales imponen hoy nuevas formas de relación social, asimismo su uso puede inspirar interés y motivación, confluyendo en un aprendizaje emocionante, significativo y relevante. Sumado a esto, el hecho de que las personas disfruten trabajando y aprendiendo con la tecnología, propicia un beneficio a largo plazo.

A partir del desarrollo de una tesina de grado de Licenciatura en Sistemas en CEDICA, se comenzó a pensar, desde el espacio generado entre los/as docentes-investigadores del LINTI y el equipo de CEDICA, en intervenciones que pudiesen impulsarse desde diferentes espacios de

la Facultad de Informática y que tuviesen como foco la construcción de artefactos digitales propios, pertinentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en CEDICA y que interpelarán las prácticas docentes de la Facultad (Fals Borda O., 1990). Se comienza a articular con la asignatura “Laboratorio de Software” del 4to año de la Licenciatura en Informática y Licenciatura en Sistemas y se planifican intervenciones en el propio campo de trabajo de CEDICA. De este modo se planifican en forma conjunta, entre docentes de dicha asignatura y el equipo de CEDICA, intervenciones que ponen en juego los aprendizajes disciplinares de los estudiantes de Informática con el rol social de la Universidad pública en la producción de conocimiento socialmente útil.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

De acuerdo a lo descrito en la sección anterior, a partir del desarrollo del videojuego Equino (Queiruga C. et al, 2016 a), se comenzó a pensar a las TIC como parte de las prácticas dentro de la pista de trabajo en CEDICA. Asimismo se recuperan y potencian las capacidades digitales ya presentes en la población de CEDICA, que en su mayoría son niños/as y jóvenes, inmersos en la cultura digital. Se inicia un proceso de trabajo articulado entre el equipo docente de la asignatura “Laboratorio de Software” y el equipo de trabajo de CEDICA compuesto por profesionales de la salud y de la educación. “Laboratorio de Software” es una asignatura ubicada en el 4to año de la Licenciatura en Informática y Licenciatura en Sistemas, que provee a los estudiantes de los conocimientos específicos sobre la construcción de aplicaciones orientadas a servicios, con acceso a bases de datos y aplicaciones nativas para dispositivos móviles inteligentes, utilizando tecnologías JAVA. El estudiante adquiere las habilidades necesarias para desarrollar un trabajo integrador que signifique la aplicación concreta de los conocimientos adquiridos hasta el momento en la carrera, integrando temas de lenguajes de programación, redes de datos, ingeniería de software y base de datos. Esta asignatura tiene por objetivo consolidar la formación experimental y profesional del estudiante, ubicándolo en un entorno de trabajo similar al real y cotidiano. Además de los objetivos propios de la materia, el equipo docente plantea la necesidad que el trabajo integrador sea socialmente

pertinente, relevante para una comunidad específica, que contribuya a la mejora de una problemática concreta, atendiendo al rol social de la Universidad pública.

En esta línea de pensamiento se trabaja, desde el espacio de cátedra, en el diseño y creación de aplicaciones informáticas para dispositivos móviles en estricta articulación a las necesidades reales de la comunidad a la que se dirigen dichas aplicaciones, CEDICA. La organización del trabajo entre ambos equipos se viabiliza a través de diferentes encuentros, charlas y acuerdos entre los integrantes, que conducen a la construcción de un conocimiento específico aplicado al área de las TACAs y cuyo emergente es un artefacto digital. De esta manera, se construye una especie de “espacio propio” que responde a las necesidades y a los intereses de cada área de trabajo. Los/as estudiantes se integran a este espacio de trabajo una vez concebidos los lineamientos generales del trabajo integrador y así, junto con la guía y supervisión de los/as docentes, se desarrollan las aplicaciones informáticas. Los equipos docente y de CEDICA están en permanente diálogo en la etapa de desarrollo de las aplicaciones. La asignatura establece fechas de entrega que van desde pruebas de concepto hasta la validación y evaluación por parte del equipo de CEDICA, siempre conservando el enfoque dialógico (Freire P, 1970).

Se pueden distinguir las siguientes etapas en relación a la práctica docente:

**Etapas 1:** concepción en forma conjunta con el equipo de CEDICA de un artefacto digital para dispositivos móviles, destinado a actividades específicas de enseñanza y aprendizaje en TACAs. En esta etapa inicial se realizan encuentros, entre los equipos de trabajo de la asignatura y CEDICA, en los que participa además un artista digital, cuya función en el equipo es el desarrollo de los modelos digitales visuales de las aplicaciones. El resultado de esta etapa es analizar y diseñar interdisciplinariamente el artefacto digital, generar la documentación de referencia y los bocetos de la aplicación que serán insumo para el trabajo con los/as estudiantes. Se delimitan los alcances de las aplicaciones informáticas, que se traducirán en el trabajo integrador de la asignatura.

**Etapas 2:** comunicación del trabajo integrador a los estudiantes, a través de los bocetos y documentación generada en la Etapa 1. Los estudiantes pueden desarrollar el trabajo integrador en

equipos de hasta 3 estudiantes. Se socializan los alcances del mismo en clases especiales de las que participa el equipo de CEDICA. Cada equipo de estudiantes tiene asignado un docente que será el encargado de monitorear, supervisar y acompañar el desarrollo a lo largo de la cursada. Se establecen pautas y fechas de entrega. En todo momento el equipo de CEDICA está atento a consultas que puedan surgir.

**Etapas 3:** evaluación de las producciones. En esta etapa de evaluación se realizan correcciones y ajustes para que la aplicación informática refleje lo más fielmente posible el producto que se desea obtener. Esta etapa está conformada por las diferentes entregas de los equipos de estudiantes que van desde pruebas de concepto o prototipos parcialmente implementados hasta la aplicación digital completa. Los docentes y el equipo de CEDICA participan de estas evaluaciones, con perspectivas diferentes. Los docentes desde la disciplina informática y en relación a los contenidos propios de “Laboratorio de Software” y CEDICA desde la propia utilidad en su campo de trabajo.

**Etapas 4:** selección de la aplicación que más se ajusta a las necesidades de CEDICA. En esta etapa el equipo técnico de CEDICA, en colaboración con los docentes de “Laboratorio de Software”, elige la aplicación que implementará en su centro, de acuerdo al criterio de versatilidad, consistencia con la práctica de enseñanza propia del centro, facilidad de interacción, entre otros criterios.

**Etapas 5:** diseño de un protocolo de evaluación por parte del equipo técnico de CEDICA que se aplicará en las pruebas de campo.

**Etapas 6:** implementación y prueba de las producciones. En esta etapa se desarrolla y lleva a cabo la práctica propiamente dicha en campo, es decir, se utiliza la aplicación informática en el campo real con la población correspondiente, seleccionada de acuerdo al criterio del equipo técnico profesional de CEDICA, aplicando el protocolo de evaluación de la Etapa 5. El resultado de las evaluaciones conlleva a una etapa de ajustes de las aplicaciones informáticas.

Las etapas descritas no son lineales. Por el contrario, existen retroalimentaciones que conducen a la realización de ajustes, tanto de los diseños iniciales (bocetos, documentación) como de las adaptaciones en las producciones luego de la evaluación y la prueba en campo.

Una vez obtenida la primera clausura de la aplicación informática a la que se arriba luego de su utilización, evaluación y aplicación de adaptaciones y ajustes, surge la última etapa:

**Etapas 7:** difusión de las aplicaciones y adopción por diferentes centros de TACAs. Esta etapa consiste en difundir entre los distintos centros de TACAs vinculados con CEDICA las producciones desarrolladas para su implementación. Se instrumenta mediante jornadas de presentación, instalación y capacitación con el seguimiento pertinente, lo cual pretende que el uso de este nuevo instrumento educativo se desarrolle de manera óptima, persiguiendo los mismos objetivos y razonamientos de uso con los que fueron creados. Participan de estas jornadas docentes de “Laboratorio de Software” junto con el equipo de CEDICA.

En función de las prácticas y las experiencias concretas, se logró la construcción de diversas aplicaciones informáticas, cada una con objetivos específicos, que se describirán en el inciso “Producciones desarrolladas”.

A partir de estas producciones, comienza un proceso de difusión y adopción de las mismas por parte de instituciones colegas de CEDICA, propiciando claramente un proceso innovador, dado que, por un lado, no existen aplicaciones informáticas destinadas al trabajo en TACAs concebidas en clave de las necesidades educativas y de la cultura de este espacio. Por otro lado, se introduce la problemática de la discapacidad y las TACAs en el trabajo de una asignatura de la Facultad de Informática, siendo esto una novedad, dado que el sentido común concibe a la Informática como una disciplina instrumental y orientada a la automatización. Finalmente, las aplicaciones informáticas construidas son adoptadas por CEDICA y los centros de TACAs relacionados con CEDICA.

En este sentido, se puede hablar de innovación educativa en la práctica docente, dado que implica un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a la incorporación de nuevos contenidos, propios del campo de las TACAs y la discapacidad, nuevos métodos, en relación a la sistematización de los lineamientos del trabajo integrador en el que aparece



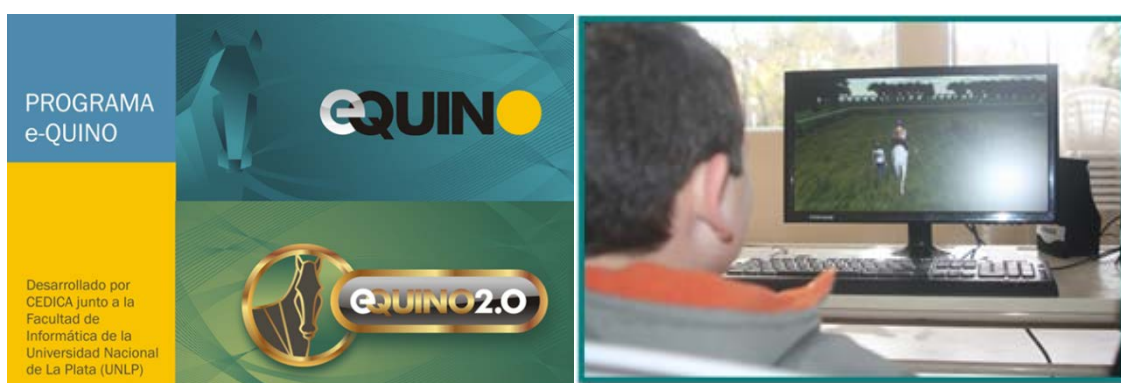
en diálogo un nuevo actor, CEDICA, y por otro lado la innovación propuesta resulta relevante para CEDICA favoreciendo su consolidación como centro experto y de referencia en TACAs.

## PRODUCCIONES DESARROLLADAS

### a) Equino: Primer Videojuego de Terapias y Actividades Asistidas con Caballos.

Equino fue el primer proyecto emprendido entre el LINTI y CEDICA y su desarrollo se enmarca en la tesina de grado de Licenciatura en Sistemas de Tomás Arce, dirigido por la Lic. Claudia Queiruga y el Lic. Javier Díaz. Se trata de un videojuego que recrea las actividades que los jinetes y ama-zonas realizan en CEDICA, siendo su objetivo principal favorecer el aprendizaje y generar un estado de bienestar general similar al que se logra en la terapia real, reduciendo así la distancia entre sesión y sesión que se produce por ejemplo cuando es necesario suspender la actividad por cuestiones climáticas, recesos, etc.

Equino es un juego que recrea, en un ambiente virtual inmersivo, las actividades que los jinetes y amazonas realizan, buscando ser un innovador complemento para las TACAs. Por medio del juego se pretende la identificación del jugador con el área de la realidad representada y afianzar las nociones de la actividad que se realizan en la pista ecuestre. La Ilustración 1 muestra algunas pantallas del juego.



**Ilustración 1 - Las TACAs recreadas en Equino**

### **b) HERMES: Sistema Digital Aumentativo y Alternativo de Comunicación creado para TACAs**

El proyecto HERMES surge a partir de un trabajo de investigación sobre la aplicación de Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC) soportados por recursos tecnológicos en las TACAs (Queiruga C. et al, 2016 b). Se diseñó exclusivamente para ser utilizado en el marco de las TACAs y consiste en el desarrollo de un Comunicador Digital Aumentativo y Alternativo para tablets, basado en pictogramas catalogados de fácil interpretación, destinado a personas que presentan trastornos en la comunicación y el lenguaje. Se trata de una herramienta informática de apoyo a la comunicación entre jinetes y amazonas con su terapeuta.

El objetivo de HERMES es potenciar los beneficios de las TACAs, propiciando procesos terapéuticos y de enseñanza y aprendizaje más efectivos a partir de la aplicación de SAAC. Además, busca generar mayor autonomía en las PcD, al posibilitar actos de comunicación de manera independiente. La Ilustración 2 muestra algunas pantallas de HERMES.



**Ilustración 2- Pantallas de HERMES**

### **c) Juegos Didácticos en Tablets para TACAs**

Se trata de dos juegos relacionados con el mundo del caballo: un juego de Secuencia de Enillado, donde el objetivo es que el jinete y amazona aprenda a colocar en orden los diferentes elementos hasta terminar de ensillar a su caballo; y un juego de Reconocimiento de Elementos y Memoria, donde se busca que el jinete y amazona reconozca diferentes

elementos de uso cotidiano en la terapia, memorizando su nombre y reconociendo y seleccionando la imagen a partir de la emisión de un audio. En la Ilustración 3 se muestran algunas pantallas de los juegos.



**Ilustración 3 - Juegos Secuencia de Ensilado y Reconocimiento de Elementos y Memoria**

El objetivo ambos juegos es complementar el trabajo en la pista ecuestre, generando alternativas a los procesos que habitualmente se utilizan para generar estos aprendizajes, optimizando la calidad y los tiempos de las intervenciones. A su vez, se busca que el uso de estas aplicaciones proporcione a los jinetes y amazonas la posibilidad de tener un acercamiento previo a algunos temas o contenidos del mundo ecuestre para desarrollar habilidades cognitivas, sociales y de comunicación, que luego se puedan trasladar a la práctica real en pista. Los juegos permiten una configuración personalizada de acuerdo a las necesidades de cada usuario/a del juego: el terapeuta puede seleccionar qué grado de complejidad darle al juego; puede elegir el audio del juego dependiendo si el usuario es varón o mujer; y por último puede seleccionar con qué cantidad de elementos trabajar y con cuáles de ellos de acuerdo a los recursos de cada jinete y amazona.

### CEDICA DRESSAGE: APP para Concursos Ecuestres Integrados

Los “Concursos Ecuestres Integrados” consisten en la realización, tanto de las amazonas como de los jinetes, de las “tablas de adiestramiento” o recorridos en la pista ecuestre de CEDICA. Las tablas están compuestas por un conjunto de tramos o recorridos parciales que varían entre 5 y 13. Las tablas que cada participante puede realizar dependerá de sus habilidades cognitivas y ecuestres. En el caso de los concursos de CEDICA, podrán ser recorridos solo al “paso”, otros incluirán además el “trote”, y los más complejos, también incluirán el “galope”.

CEDICA DRESSAGE se trata de un juego de un único jugador que propone como desafío completar todos los tramos de una tabla de adiestramiento. El juego tiene además diferentes niveles de dificultad que, dependiendo de la APP, éstos pueden ser 2 o 3. De este modo, se trata de una APP, que tiene el objetivo de colaborar en el entrenamiento de amazonas y jinetes de CEDICA que participan en estos concursos. Así, CEDICA DRESSAGE posibilitará a los jinetes y amazonas aprender los circuitos, antes de ejecutarlos montados en su caballo, resultando fundamental como instancia previa de conocimiento y acercamiento a las “tablas de adiestramiento”. La Ilustración 4 muestra algunas pantallas del juego.



Ilustración 4 - App Concursos Ecuestres Integrados

## CONCLUSIONES

La construcción de conocimiento propio, localizado y socialmente pertinente, materializado a través de aplicaciones informáticas para dispositivos móviles que acompañan las actividades de las TACAs que se desarrollan en CEDICA, impulsada desde la asignatura “Laboratorio de Software” de la Facultad de Informática y CEDICA, busca una práctica real y pertinente de los/as estudiantes, introducida a través de innovaciones en la práctica docente. Desde esta perspectiva, se concibe la posibilidad de dar lugar a una intervención dentro de la asignatura basada en un trabajo dialógico e interdisciplinario.

Las innovaciones educativas en la práctica docente, introducidas en la asignatura, se sistematizan en diferentes etapas, con objetivos concretos y resultados parciales que se retroalimentan constantemente. Se instrumentan así encuentros de trabajo entre los equipos, tanto docentes de la asignatura como profesionales de CEDICA, en los cuales se ponen en evidencia las necesidades de ambas partes y a partir de allí se impulsa el despliegue del proceso de creación propiamente dicho.

Las producciones desarrolladas, luego de un proceso riguroso de evaluación, son implementadas con los jinetes y amazonas de CEDICA. La difusión y la adopción de las aplicaciones creadas en instituciones colegas que trabajan con TACAs, favorece la apropiación del conocimiento construido, abarcando una mayor población de PcD en tanto se replican los resultados.

Hasta el momento se han logrado desarrollar cuatro iniciativas: HERMES, los juegos Secuencia de Ensillado y, Reconocimiento de Elementos y Memoria, y CEDICA DRESSAGE. HERMES fue implementado en CEDICA y donado a aproximadamente 50 centros de TACAs del país, los cuales se encuentran actualmente en etapa de implementación y registro de los resultados (Etapa 7). Por otro lado, los Juegos Didácticos de Secuencia de Ensillado y, Reconocimiento de Elementos y Memoria, se encuentran en etapa de implementación en la población propia de CEDICA (Etapa 6). Fueron utilizados con aproximadamente 20 jinetes y amazonas. Por último, CEDICA DRESSAGE se encuentra todavía en etapa de evaluación (Etapa 3). Una vez lograda la clausura de la aplicación, uno de los objetivos fundamentales es su difusión en la Federación Ecuestre Argentina<sup>242</sup>.

En la mayoría de los casos, la implementación de este tipo de tecnologías para complementar los procesos educativos y terapéuticos resulta de gran valor y relevancia. Los resultados son ampliamente favorables dado que su uso resulta de gran motivación para los jinetes y amazonas, permitiendo enriquecer de este modo las intervenciones que se realizan.

Trabajar en el aprendizaje de diferentes contenidos teórico-prácticos del mundo ecuestre que estimulan áreas cognitivas y propician la comunicación de las PcD, mejora notablemente la confianza y la autoestima y favorece especialmente el desarrollo de su autonomía e inclusión social.

El trabajo interdisciplinario de los profesionales de la salud y la educación junto con los Informáticos, hace posible el aprovechamiento de los nuevos recursos que la tecnología pone a disposición en beneficio de las PcD. Sumado a esto, la construcción de un conocimiento propio, localizado, socialmente pertinente, que atiende a las necesidades de una comunidad específica como es la población de CEDICA, es uno de los objetivos de la educación universitaria pública de nuestro país.

## BIBLIOGRAFÍA

Cardona Ossa, G. (2006). "Tendencias educativas para el siglo XXI". *Educación virtual, online y @learning. Elementos para la discusión. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 0(15), a025. Doi:<http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2002.15.542>

Fals Borda, O. (1990): "El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis". Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Freire, P. (1970): "Pedagogía del oprimido. Madrid, Siglo XXI".

Laitamo S. M., Valerio E. y Francisco C. (2012): "Informe sobre el Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la Educación para Personas con Discapacidad". UNESCO.

Palamidessi M. (2006) (comp): "La escuela en la sociedad de redes". Una introducción a la tecnología de la informática y la comunicación en la educación. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Queiruga C., Díaz F.J., Arce T. (2016 a): "a videogame that complements equine-assisted therapies and activities for persons with disabilities". *EDULEARN16 Proceedings*, pp. 1912-1924.

Queiruga C., Rosso J., Barroso L., Bellante D., Álvarez M. E., Muñoa D., Pérez C. (2016 b): *HERMES: "un comunicador digital aumentativo y alternativo aplicado a terapias y actividades asistidas con caballos"*. TE&ET 2016 Libro de actas, pp 159-165. ISBN: 978-987-3977-30-5.

---

<sup>240</sup> CEDICA: Centro de Equitación para Personas con Discapacidad y Carenciadas (La Plata)

<sup>241</sup> LINTI: Laboratorio de Investigación en Nuevas Tecnologías Informáticas de la Facultad de Informática de la U.N.LP.

<sup>242</sup> <http://www.fedecuarg.com.ar>

## Manos de la tierra, voces con aire

DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO, PLURALIDAD DE SABERES Y NUEVAS ALFABETIZACIONES: DESAFÍOS PARA LA REVISIÓN CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. MODALIDAD DE TRABAJO

❖ **PAULI MARÍA CRISTINA** | mariacristinapauli@gmail.com

❖ **PEYSSE MARÌA ISABEL** | ipeysse@gmail.com

❖ **LAVIUZZA CARLA** | carlalaviuzza87@gmail.com

**UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

Este trabajo pretende compartir la experiencia pedagógica realizada entre el Taller de producción y realización de contenidos, de la Tecnicatura en Comunicación Popular de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social en conjunto con el proyecto Manos de la tierra que convoca productores y productoras del cinturón hortícola de La Plata y Gran la Plata.

A partir de una propuesta curricular adaptada al trabajo con la organización, con docentes y dirigentes guiando el proceso, se llegó a un diagnóstico participativo de las necesidades comunicacionales y se logró evaluar, planificar y gestionar una estrategia conjunta, en la que los saberes de las personas participantes, tanto estudiantes como productoras, se combinaron y potenciaron.

Se trabajó la producción de mensajes, propios, grupales a partir de las necesidades de las personas productoras hortícolas, analizando sus problemática, poniendo relieve y énfasis en sus vivencias vinculadas a la producción y la construcción de la organización.

Durante el proceso se problematizó la perspectiva de género en la construcción del discurso abriendo espacios de reflexión al respecto. Y se puso énfasis de contenidos en comunicación



popular teniendo esa perspectiva, teniendo en cuenta que en manos de la Tierra, la mayoría son mujeres.

La feria y radio abierta que se realizó al finalizar la cursada sumo a otras cátedras de la Tecnicatura en Comunicación Popular, y dio cuenta de un proceso que recién comienza, ya que a partir de esta experiencia se abrieron perspectivas de trabajo conjunta para dar respuesta a las necesidades de un sector muy importante y muy vulnerable de la sociedad local, como son las personas que se dedican a la agricultura familiar en el cinturón hortícola de La Plata y Gran La Plata.

**PALABRAS CLAVE:** Comunicación popular; Agricultura familiar; Radio abierta.

## INTRODUCCIÓN

El modelo productivo del Cinturón Hortícola de La Plata se ha desarrollado mucho y ha ido ganando importancia en cuanto al volumen de hortalizas producidas en los últimos 20 años, que representan entre 60% y 90% de la verdura fresca que consume Buenos Aires y alrededores, pero este crecimiento no favorece a las y los productores, ni al medioambiente y su sustentabilidad, ya que la producción se orienta a la búsqueda de paquetes de tecnologías destinados a maximizar la producción.

A esto se suma que la comercialización se ha concentrado, hoy las seis empresas de hipermercado más grandes concentran el 60% del consumo de alimentos y bebidas a nivel país, fijando los precios no en función de los costos, sino en función de cuánto menos se le puede pagar a un productor y cuánto más se le puede cobrar a un consumidor.

En este contexto el proyecto de la feria Manos de la Tierra, es una experiencia en la que se generan otros espacios de comercialización, con diferentes condiciones para quienes producen y también con la posibilidad de construir otros consumos.

La universidad se involucra con el sector y participa de procesos de búsqueda de soluciones desde el año 2001, a través de la Facultad de ciencias Agrarias, en el marco del proyectos de extensión Banco Social.

Particularmente la Facultad de Periodismo y Comunicación Social se vincula con el sector a través de diferentes vías como la participación en la Cátedra interdisciplinaria de Soberanía Alimentaria, diversos proyectos de voluntariado y espacios de capacitación no formales.

Avanzando es esta relación, desde el Taller de producción y realización de contenidos, de la Tecnicatura en Comunicación Popular, se propone realizar la experiencia de pensar una instancia diferente de alfabetización de los y las estudiantes que cursan la materia, partiendo del trabajo conjunto con Manos de la Tierra.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: DAR VUELTA LA TABA**

El desafío de esta experiencia de la que damos cuenta trasciende la mirada tradicional de la extensión, en la que la los alumnos y docentes realizan un trabajo con la comunidad de manera extra curricular. Desde la cátedra “Taller de producción y realización de contenidos” pensamos la cursada 2017 a partir de trabajar con una organización en particular, poniendo como eje primordial del taller el trabajo sobre la problemática específica.

De este modo planteamos la articulación del programa en función de las necesidades pedagógicas para los y las estudiantes puedan interactuar con la organización, en este caso “Manos de la tierra”.

Partimos del analizar entre productores, productoras, estudiantes y docentes, las necesidades comunicacionales del proyecto. A partir de este diagnóstico participativo aparece la necesidad de llegar a las personas consumidoras, la feria como tal está instalada entre la comunidad platense, hay un flujo de público que asiste habitualmente, pero el desafío es que la gente comprenda el valor de la producción proveniente de la agricultura familiar y se sienta más comprometida con el producto y el proyecto.

Desde lo pedagógico nos planteamos como atravesar el trabajo concreto, con y para la organización, con los contenidos que se propuestos en el programa de la materia. Trabajamos a partir de analizar el proceso de producción de contenidos, como disparar la palabra para generar contenidos propios, miramos la estigmatización de los y la agricultores familiares en su mayoría migrantes de países limítrofes, como se los estereotipa y se construye un discurso a

partir de prejuicios y trabajamos la perspectiva de género, tanto en función de la actividad y en los materiales de comunicación producidos.

A partir de algunos saberes previos de las personas productoras, de la evaluación sobre las necesidades de comunicación, se decidió organizar una radio abierta que funcionara durante la feria, con la participación de estudiantes y productores. Esto supuso reformular otro aspecto del programa de la materia, reforzando los contenidos del lenguaje radiofónico y consiguiendo horas de estudio de radio y operador técnico para la cursada.

Los y las alumnas investigaron sobre diversas problemáticas de la agricultura familiar, realizaron un documental sobre el tomate platense, armaron la artística y una serie de producciones radiofónicas tendientes a poner en valor las producciones, el tratamiento de las verduras, los beneficios de la producción proveniente de la agricultura familiar, la relación con el medio ambiente y las problemáticas de los y los trabajadores del sector, que fueron utilizadas en el marco de la radio abierta.

La radio abierta funcionó en el marco de la feria, de la que participaron e interactuaron activamente estudiantes y productores.

Este material producido quedó en manos de la organización, que continuara utilizándolo en el marco de la estrategia comunicacional que los y las integrantes de Manos de la Tierra realicen en adelante, difundíendolas en radios locales y redes sociales.





***Radio abierta en acción: alumna y productor rural. El equipo completo, alumnos, docentes y productores***

## **CONCLUSIONES**

La experiencia sentó bases para la continuidad de esta forma de trabajo, sumando también a otras cátedras que aceptaron el desafío de transversalizar su propuestas de trabajo con la problemática hortícola, y nos hizo revisar la relación Universidad-comunidad, aprendizaje-extensión.

En el transcurso de la cursada 2017 pudimos reflexionar la mirada de la comunicación desde la perspectiva que propone de Amparo Camdavid quien sostiene que *"hay una tendencia desde algunos sectores de mirar la comunicación y el cambio social como una cosa rebelde, de lo cual sí hay una dosis en su génesis, pero ya no podemos pensar eso como una marca para la vida.*

*En las universidades tiene que haber una serie de reformas o de alianzas en la cual la universidad misma dialogue con la realidad y con la realidad de estos movimientos sociales para reformar y enriquecer sus planes de estudios y matizarlos, porque esto no se hace solamente desde lo teórico, desde lo conceptual y desde lo académico, sino que tiene una dosis de práctica y de expresión política y ética muy, muy fuerte" (Camdavid, 2013)<sup>243</sup>*

Y en función del desafío de repensar las practicas docentes hacemos nuestras las palabras del Profesor Renato Dagnino, titular del Departamento de Políticas Científicas y Tecnológicas en la Universidad de Campiñas, que sostiene que "debemos aprovechar los 100 años de la reforma de Córdoba para hacer un cambio cualitativo importante en la Universidad, y este cambio de ir en el sentido de poner la universidad pública al servicio del público. Para esto es necesario dar una discusión al interior de la Universidad sumando voluntades y disputando la hegemonía dentro de la universidad para poner a la extensión en un pie de igualdad con el resto de las funciones de docencia e investigación, *"En un primer momento debemos dialogar con los pobres, ver qué es lo necesario para nuestro país, más allá de cualquier nacionalismo pasado de moda, y a partir de ahí rehacer nuestra agenda de investigación y de docencia, y nuestros los planes de estudio."* (Dagnino, 2018)<sup>244</sup>

En este sentido transitamos la cátedra, haciendo y enseñando, reflexionando y aprendiendo. Y sostenemos que la vida de las y los productores, como sujetos activos y participantes de un proyecto como Manos de la Tierra, suma a esa relación productores consumidores con este marco de la comunicación popular. Este fue el desafío transitado en el 2017 y vamos por más en este 2018.

Ser hacedores y hacedoras de la comunicación popular en este proceso vivido junto a Manos de la Tierra fue, es y será una promesa cargada de futuro, ya que al decir de Amparo Cadavid, la comunicación es como un carro de flores que no dejan de florecer. Esos procesos nos convocan y allá vamos".

## **BIBLIOGRAFÍA**

*"Debemos aprovechar los 100 años de la reforma de Córdoba para hacer un cambio cualitativo" [http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2018/4/2/renato\\_dagnino](http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2018/4/2/renato_dagnino)*



*"Es una misión muy fuerte la que tenemos: cambiar el mundo de verdad" Revista question. 30 de julio de 2013. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewFile/1909/1645>*

---

<sup>243</sup> *"Es una misión muy fuerte la que tenemos: cambiar el mundo de verdad" Revista question, 30 de julio de 2013. [www.perio.unlp.edu.ar](http://www.perio.unlp.edu.ar)*

<sup>244</sup> *"Debemos aprovechar los 100 años de la reforma de Córdoba para hacer un cambio cualitativo" [http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2018/4/2/renato\\_dagnino](http://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2018/4/2/renato_dagnino)*

## Las prácticas de enseñanza artística en el Centro Comunitario de Extensión Universitaria “Corazones de El Retiro”

- ❖ **BELARDINELLI, PATRICIA** | patricia9297@gmail.com
- ❖ **CATIBIELA, ALEJANDRA** | catibelalejandra@yahoo.com.ar
- ❖ **BAGNIS ALEJANDRA** | alejandrabagnis@gmail.com
- ❖ **LUPORI, ANNA** | annalupori@hotmail.com
- ❖ **LEDESMA, PATRICIA** | ammutuy@yahoo.com.ar
- ❖ **BARLOQUI CAMPOS, LUCIANA** | ubarloqui@hotmail.com

FBA, Argentina.

### RESUMEN

A fin de facilitar la lectura, el escrito se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

Este relato pedagógico refiere a dos experiencias desarrolladas en el marco de Extensión Universitaria de la U.N.L.P., bajo el proyecto “Un espacio para la producción colectiva: arte público y nuevas tecnologías”, llevado a cabo en el Centro Comunitario de Extensión Universitaria N°3, Corazones de El Retiro, de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires.

La Cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP sumó a partir del año 2016, una propuesta de Extensión con el fin de que los cursantes puedan participar en una instancia formativa de intervención, profundizar sus conocimientos sobre una temática o recorte del contexto social y adentrarse en la dinámica y función de la extensión universitaria.

**PALABRAS CLAVE:** formación, prácticas de enseñanza, extensión, enseñanza artística.

## INTRODUCCIÓN

La cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Bellas Artes U.N.L.P, tiene como propósito relevante la formación de profesores comprometidos con el papel de la educación en la construcción de sociedades más justas y democráticas. Dentro de las actividades de aprendizaje propuestas, los estudiantes realizan prácticas en la propia Facultad, en escuelas del nivel Primario y Secundario y en instituciones de formación específica.

Entre las líneas de trabajo definidas por la cátedra, se incluyó a partir del ciclo académico 2016, un proyecto de extensión que tiene por objeto integrar diversas acciones al proceso de enseñanza, posibilitando el desarrollo de contenidos específicos del programa en contextos sociocomunitarios, constituyéndose así en una práctica relevante para la vida profesional.

Atentos a los modelos de formación e integración que debe encarnar la universidad pública y la aceleración de los procesos tecnológicos, sociales, productivos, económicos demográficos, urbanos, ambientales resulta necesario considerar la extensión en sentido amplio. Siguiendo la perspectiva de Gabriel Kaplún (2012), la extensión universitaria constituye un conjunto de actividades y acciones de colaboración entre actores universitarios y no universitarios. De esta manera, los diferentes agentes aportan sus saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. Así, la extensión se convierte por un lado, en un espacio de aprendizaje y por otro, en la oportunidad de encontrarse con la complejidad de los problemas que no pueden ser abordados desde una única perspectiva, desde una sola disciplina y mirada. De allí que los espacios de interacción universidad-sociedad son espacios de construcción interdisciplinaria. (Kaplún, 2012)

En tal sentido, la cátedra en conjunto con otros espacios curriculares de la Facultad de Bellas Artes, realizó un proyecto denominado *“Un espacio para la producción colectiva: arte público y nuevas tecnologías”* que fue presentado en la convocatoria 2014 del Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación Nación. El equipo de trabajo se conformó con profesores y estudiantes de las carreras de Música, Plástica, Diseño en Comunicación Visual, Diseño Multimedial y Artes Audiovisuales y los miembros de la Asociación Civil Corazones de El Retiro (La Plata, Provincia



de Buenos Aires). La implementación fue prevista para desarrollar en el Centro comunitario de Extensión Universitaria Nº3 que funciona en dicho barrio.

Las necesidades manifestadas por los representantes del mencionado Centro constituyeron el punto inicial para la elaboración de diversos talleres de producción artística - música, danza, artes visuales, audiovisuales, diseño en comunicación visual y multimedial - desde un enfoque de derechos tendiente a propiciar la integración cultural y la identidad de los niños y adolescentes con el objeto de atender una de las problemáticas de la comunidad: la escasez o ausencia de espacios culturales que promuevan el aprendizaje y el fortalecimiento de las capacidades intelectuales, físicas y sociales de los sujetos.

En la actualidad, el arte es considerado como conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido, como un lenguaje simbólico que posibilita construir relatos configurados en determinados contextos sociales e históricos, donde operan significados compartidos. En tal sentido, las prácticas artísticas ocupan un lugar relevante al posibilitar interpretaciones diversas acerca del mundo y de la realidad cotidiana. Este enfoque constituye el sustento teórico de los talleres y busca superar prácticas de educación artística institucionalizadas bajo paradigmas tradicionales o meramente recreativos, hacia otros que impliquen la inclusión y el desarrollo de conocimientos situados.

Iniciar las tareas de extensión implicó tomar un posicionamiento respecto a su abordaje ya que la distinción entre ámbitos formales y no formales no era suficiente para caracterizarlas. De allí, la necesidad de enmarcarnos en una perspectiva que destacara la especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela.

La propuesta de grados de formalización de María Teresa Sirvent (2007) resulta adecuada para la planificación, implementación y evaluación de los talleres en cuestión ya que tiene en cuenta dos ejes que van de mayor a menor grado de formalización y se cruza con tres dimensiones: 1) socio-política: ¿qué relación guarda la experiencia educativa con el Estado?, 2) institucional: ¿en qué contexto institucional se desarrolla? y 3) espacio de enseñanza y aprendizaje: ¿qué se enseña, ¿qué se aprende? ¿Cómo? (Sirvent, 2007). Este enfoque nos permitió decidir las mejores intervenciones para cada taller de acuerdo a las demandas del contexto comunitario y a las singularidades de los destinatarios.

La cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza implementó dos talleres: uno centrado en Cerámica destinado a niños entre 6 y 12 años; otro referido a los Diseños en Comunicación Visual y Multimedial, orientado en principio a adolescentes. Tal como fue señalado, estas instancias de formación procuran fortalecer la integración cultural, la identidad barrial y la promoción de trayectorias escolares continuas y completas.

A continuación, se presentan y analizan las experiencias de extensión realizadas. Si bien, se trata de talleres diferentes es posible encontrar aspectos comunes que intentan poner de manifiesto la postura sobre las prácticas de enseñanza tal como las conceptualiza Gloria Edelstein, es decir, como objeto de estudio, significándolas como prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto multidimensionales y situadas, noción que marca un giro que resulta clave no solo en el pasaje de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre sino en el reconocimiento de los múltiples determinantes que atraviesan las prácticas e impactan sensiblemente en la tarea cotidiana (Edelstein:2011).

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

### **La enseñanza de Artes Plásticas: el taller de cerámica**

El primer contacto del equipo docente con el Club se llevó a cabo a partir de una entrevista con uno de los referentes barriales, con miras a generar un vínculo dinámico y horizontal y conocer las características del Centro y del territorio en general. A partir de los primeros datos obtenidos y luego de un recorrido minucioso por el predio, una cursante del profesorado en Artes Plásticas con orientación en Cerámica propuso realizar actividades con la tierra del lugar ya que ofrecía la posibilidad de ser procesada para construir objetos tridimensionales y ser sometida a cocción. A su vez se contaba con un espacio propicio para el horneado de las piezas elaboradas con la arcilla extraída en la zona.

A partir de la conjunción de las características del lugar y los conocimientos específicos de los extensionistas y docentes de la cátedra se inició la planificación de un Taller de Cerámica con la intención de generar un ámbito de aprendizaje para los niños del barrio que recuperara y revalorizara tradiciones originarias latinoamericanas respecto de la creación de objetos

artísticos y de uso diario. Se plantearon como objetivos construir conocimientos en torno al lenguaje específico de las artes visuales; producir objetos tridimensionales con arcilla como material propicio para la construcción de volúmenes, explorar un repertorio de técnicas y recursos favoreciendo gradualmente el afianzamiento de habilidades manipulativas; conocer la historia y la proyección de los saberes de la cerámica; desarrollar la capacidad de comunicar ideas mediante la construcción de objetos volumétricos; valorar la importancia de la organización para la realización del trabajo individual y colectivo.

Entre agosto de 2016 y agosto de 2017 se llevó a cabo el Taller de Cerámica. Se propuso una frecuencia semanal, los días miércoles con una duración aproximada de una hora y media. Se fijó el horario de inicio a las 16:30 horas, contemplando el horario de salida de los niños y adolescentes que asisten a una escuela cercana de Jornada Completa.

Para iniciar la convocatoria se realizó la difusión un sábado, día en que el club tiene una gran concurrencia tanto de niños como de familias ya que se desarrollan diversas actividades, entre ellas partidos de fútbol de la liga infantil. En esa jornada se invitó a los chicos que estaban presentes a participar de la construcción de objetos, modelando con el barro extraído de la zona. En este primer acercamiento se pudo observar qué es la arcilla, qué tipo de barros se pueden emplear para elaborar volúmenes, cómo se llevan a cabo las pruebas del material, entre otras cuestiones. Paralelamente se diseñaron, confeccionaron y repartieron afiches y volantes. El encuentro permitió, además de comunicar la propuesta, presentar al equipo docente y mapear los intereses y estado de conocimientos de los niños sobre las artes visuales en general y la cerámica en particular, insumos relevantes para el diagnóstico.

Muchos de los chicos que se acercaron ese primer día interesados en la propuesta fueron los primeros participantes del taller, y la mayoría de ellos continuaron durante todo el trayecto formativo. En ocasiones, esperaban ansiosos en el espacio del Club desde antes del horario pautado, la llegada del equipo docente para ayudar a preparar los materiales, incluso se encargaban de buscar a los demás niños.

En el Taller tuvieron lugar distintas actividades pero sin dudas, la que despertó gran interés fue extracción de muestras de barro para la elaboración de la arcilla. De esta manera, algo de lo cotidiano cobraba un nuevo significado en el marco de una situación de enseñanza; se resignificaba observando sus posibilidades de maleabilidad y de transformación plástica. A

partir de las muestras del material y del empleo de diversas herramientas, los niños realizaron aproximaciones para el desarrollo de piezas, fabricaron objetos con características específicas partiendo de sus intereses y experiencias. La intervención de los docentes procuró transmitir saberes sobre la materialidad y la construcción de objetos, fortalecer la autoestima, las relaciones de confianza, la colaboración entre pares, el empoderamiento a través del conocimiento.

Una particularidad digna de señalar se refiere al espacio de trabajo. Los primeros encuentros transcurrieron al aire libre, en una explanada del club. Esta disposición no tradicional permitió una fluida circulación que favorecía el reconocimiento de los recursos y las herramientas, el intercambio y el trabajo cooperativo, a la vez que dio visibilidad a la actividad tanto desde la calle como desde el resto de los espacios de la institución.

En cada encuentro se avanzó en la enseñanza a partir de los conocimientos de los niños. Se propusieron contenidos considerando las búsquedas y necesidades individuales, atendiendo tanto a las posibilidades técnicas como a las intenciones comunicativas de las piezas que se proyectaban. En algunas ocasiones se trabajó también con el apoyo de bibliografía específica, al mismo tiempo que se explicaban procedimientos técnicos y compositivos propios de la producción de volúmenes cerámicos. Los libros aportados resultaron un recurso desafiante ya que en el imaginario colectivo suele aparecer el arte asociado exclusivamente al hacer. Muchos de los niños se acercaban por primera vez a textos sobre el tema, miraban y leían con gran interés. Algunos no estaban alfabetizados y preguntaban por el sentido de los escritos. Otros querían poner nombre a sus producciones y pedían ayuda, especialmente a los docentes. Estas situaciones, que no estaban contempladas en el origen de la propuesta, llevaron al equipo de cátedra y a los extensionistas a prever estrategias de intervención sobre la lectura y la escritura.

Al finalizar la primera etapa de la experiencia, en diciembre de 2016, se realizó el cierre del taller, concretando la horneada de los objetos construidos por los niños en una jornada abierta a la comunidad. Para la quema de las piezas se construyó un horno con latas. El largo proceso que demandó la cocción permitió revisar de manera conjunta las acciones llevadas a cabo; así también se pudo realizar una propuesta evaluativa grupal sobre los contenidos y estrategias aprendidas tanto por los ex-tensionistas, los docentes como por los niños. Se expusieron las piezas elaboradas, los chicos pudieron analizar y valorar sus obras y las de sus pares.

Culminada esta instancia y ya al interior de la cátedra, las estudiantes/extensionistas presentaron crónicas, registros, fotos y un video ante sus compañeros y profesores sobre la experiencia de extensión y su valor para la formación profesional.

En el ciclo académico 2017 se llevó a cabo una segunda etapa del Taller de Cerámica, con un nuevo grupo de extensionistas conformado por estudiantes de Artes Plásticas con orientaciones en Grabado, Dibujo, Pintura y Cerámica entre otras. Cada uno desde su disciplina realizó aportes que enriquecieron el proyecto inicial.

Con la presencia de parte de los niños participantes en las actividades durante 2016 y con la incorporación de otros chicos y jóvenes de 2 a 15 años, se comenzó a implementar la nueva propuesta. El trabajo se centró en garantizar el acceso a nuevos conocimientos y profundizar los saberes ya desarrollados. Los niños y jóvenes que habían asistido el año anterior tomaron un rol activo frente a sus compañeros. Es sabido que esta estrategia de interacción mejora los aprendizajes y da lugar a procesos cognitivos y metacognitivos que benefician a todos los participantes. Se incorporaron procedimientos técnicos de mayor complejidad en la construcción de relieves y volúmenes, se trabajó en la producción seriada, se emplearon texturas y colores con engobes y se experimentó la técnica de esgrafiado, todo ello sujeto a las particularidades y necesidades de cada pieza elaborada.

La enseñanza de la cerámica (entendida como constituyente del campo de las artes visuales) puso en valor la disciplina tanto para los niños como para las extensionistas quienes se vieron desafiadas a explorar diversas estrategias. Las producciones fueron ganando en complejidad, en la medida en que los niños adquirirían mayor autonomía en la resolución de las producciones y se apropiaban del vocabulario disciplinar.

En síntesis, esta propuesta de Taller de Cerámica, se aleja de la tradición academicista centrada en dotar de herramientas para realizar objetos artísticos, desarrollando habilidades de representación a partir de la adquisición y el dominio de reglas, para centrarse en las concepciones actuales respecto de la producción visual que se dirigen a la construcción de imágenes o eventos sustentados social, cultural y estéticamente, resultado de la reflexión sobre el proceso desarrollado y sobre el producto obtenido. Es así que en el tránsito por la experiencia de extensión cobró centralidad la producción visual desde la experimentalidad, la

exploración de alternativas compositivas y fundamentalmente, la búsqueda de diversos modos de construir sentidos.

### **Arte y tecnología: taller de Imágenes en movimiento**

A partir de la primera experiencia extensionista de la cátedra, se decidió proyectar una propuesta destinada a jóvenes, atendiendo las demandas explicitadas en las mesas técnicas barriales entre las que se mencionaba la carencia de un espacio cultural, que convoque a este grupo etario ya que uno de los lugares históricos del Centro Comunitario lo constituye la liga de fútbol, que incluye sólo a varones de hasta 13 años.

Determinado el grupo destinatario, los extensionistas y docentes se entrevistaron con el equipo directivo de la escuela secundaria de la zona que manifestó su preocupación frente a los adolescentes que están fuera del Sistema Educativo y a aquellos que mantienen una relación de “baja intensidad” (Kessler) con la institución escolar, evidenciada por datos que dan cuenta de ausentismo reiterado, repitencia y sobreedad.

A partir de esta información y teniendo en cuenta la vinculación existente entre adolescentes y tecnologías y su impacto en las identidades y en los modos de relacionarse con el mundo; se diseñó una propuesta de extensión universitaria con el propósito rector de favorecer la formación de sujetos interpretantes y constructores de imágenes significativas promoviendo estrategias que actúen sobre el problema de la brecha digital, evitando la profundización de las desigualdades. Para ello se trabajó sobre conocimientos teóricos y prácticos presentando herramientas valoradas por la cultura como intento permanente de promover una política de restitución de derechos.

Con la intención de convocar a posibles asistentes se realizaron volantes, se pegaron afiches en los muros del barrio y se utilizaron las redes sociales. La tarea de invitar semana a semana, no suele ser usual en el sistema educativo formal que cuenta con otros mecanismos. Distinguimos esta acción y la consideramos fundamental para la formación pedagógica de extensionistas y futuros profesores.

Los modos en que los futuros graduados se vincularon con los saberes disciplinares específicos: el encuadre, la iluminación, el tiempo, el espacio, la generación de movimiento entre otros,

los ubicó en una posición de reflexión frente a la enseñanza que implicó, por un lado, la revisión de las formas en que ellos aprendieron. Por otro, las necesarias mediaciones para que estos conocimientos pasen a constituirse contenidos de enseñanza.

El taller tuvo como acciones principales, el análisis y producción de imágenes digitales, actividades que requieren de contenidos específicos para la construcción de sentido en un relato audiovisual.

Si bien inicialmente el espacio estuvo previsto para jóvenes, la incorporación de niños implicó una revisión de las estrategias planteadas. Los contenidos fueron reorganizados y se centraron en el origen de la animación, acercando al grupo a la idea de movimiento a través de la visualización de videos, el análisis y la realización de plenarios de debate. Asimismo, para reconocer el efecto del movimiento, los asistentes construyeron secuencias de imágenes en tacos de papel. Una de las actividades propuestas consistió en la producción de spots audiovisuales sobre temáticas de interés, para ser transmitidas por el Canal 45. Esta señal televisiva, pertenece y funciona en el predio de Club, siendo un medio de comunicación y difusión de acciones de la comunidad.

A lo largo de todo el taller se invitó a los asistentes a pensar en un espacio colectivo, a recuperar las particularidades del barrio, sus vivencias, preferencias y costumbres. A partir de estos intercambios y para dar tratamiento a los contenidos se construyó con cartones, papeles y témperas, la escenografía en la que se produjo la animación de los personajes creados. Por otra parte, se realizaron toma fotográfica como estrategia para generar el efecto de continuidad, problematizando el encuadre y la iluminación.

Siempre la apuesta estuvo atravesada por los principios de inclusión y equidad para la continuidad y terminalidad de los estudios secundarios de los adolescentes y jóvenes del barrio. El equipo de docentes y extensionistas trabajó con el fin de que produzcan materiales que reflejen sus perspectivas acerca de los problemas, las oportunidades, su situación presente y las imágenes de futuro. Convencidos de que la reflexión, producción e interpretación de diferentes discursos por parte de los sujetos es una herramienta importantísima para desnaturalizar diferentes sentidos que se cristalizan de manera hegemónica en el discurso social contemporáneo.

En este sentido, elegimos citar a Gloria Edelstein, quien en su texto acerca de Formar y formarse en la enseñanza, concibe al educador como un intelectual que reflexiona a partir de sus propias prácticas y de ellas aprende “(...) en procesos de formación, observación y análisis que adquieren sentido en estrecho vínculo con la intervención y como apuesta a la mejora” (Edelstein, 2011).

## CONCLUSIONES

Quienes integramos el equipo de la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, consideramos que participar en el ámbito de la extensión universitaria, posibilita a los futuros profesores la construcción de saberes didácticos que los configura como profesionales de la educación, centrados en la transmisión de saberes emancipadores y democráticos, desde una dimensión académica, dialógica y transformadora

Entendemos que para la formación de docentes responsables y comprometidos con el contexto socio-político y educativo, la experiencia significa la oportunidad de reflexionar sobre las creencias y representaciones sociales que pesan sobre las infancias y las adolescencias más vulneradas y que en reiteradas ocasiones impactan negativamente en las prácticas educativas institucionalizadas.

En este sentido, creemos haber aportado a las trayectorias escolares de los niños y adolescentes, que asistieron a los talleres, fortaleciendo sus subjetividades y relaciones con objetos de conocimiento, en este caso pertenecientes al campo artístico. Los saberes proyectados para la enseñanza, se conciben como una manera de alcanzar mejores niveles de justicia educativa y como recurso que amplía y enriquece otros contenidos escolares.

Siguiendo el enfoque propuesto por Sirvent y desde la didáctica, entendida como una disciplina teórica y práctica, cuyo objeto de conocimiento es la enseñanza, consideramos que hemos logrado concretar un alto grado de formalización en los contenidos y estrategias de enseñanza planteados en el ámbito comunitario. Sabemos que la enseñanza siempre puede ser mejor, y esto significa lograr prácticas pedagógicas situadas, justas y democráticas. Entendemos que la socialización del conocimiento no puede quedar circunscripta solamente al interior de la escuela: *"frente a la complejidad de la problemática política, económica,*



*científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población sólo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos ‘más allá de la escuela’ (Sirvent, 1999 a; pág. 7).*

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Kaplún, Gabriel (2012). “La integralidad como movimiento instituyente en la universidad”. En: InterCambios, nº 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>. Fecha de última consulta: 28 de marzo de 2018.*

*Kessler, Gabriel (2005). “Sociología del delito amateur”. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina*

*Consejo Federal de Educación (2010). “La educación artística en el sistema educativo nacional”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.*

*Sirvent, María Teresa; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). “Revisión del concepto de Educación No Formal Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal “- OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, Argentina*

*Sirvent María Teresa; (1999). “Cultura Popular y participación social”. Una investigación en el barrio de Mataderos. Facultad de Filosofía y Letras UBA – Buenos Aires: Miño y Dávila.*

*Edelstein, Gloria (2011). “Formar y formarse en la enseñanza”. Paidós. Buenos Aires. Argentina.*

## Movimientos Sociales. Modos de práctica audiovisual en relación con la conflictividad social

- ❖ **TABARROZZI, MARCOS** | realización.4.fba.unlp@gmail.com
- ❖ **RODRIGUEZ, LEANDRO** | maldita\_cuenta@hotmail.com
- ❖ **ALESSANDRO, NICOLÁS** | nicalessandro@gmail.com
- ❖ **GARCÍA, RAMIRO** | ramirogarciabogliano@gmail.com
- ❖ **SCHWINDT, JULIANA** | julianaschwindt@gmail.com

**FBA UNLP, Argentina.**

### **RESUMEN**

La cátedra Realización 4 (DAA FBA UNLP) plantea entre sus ejes metodológicos un cruce entre la práctica de la realización audiovisual (área disciplinar de trabajo), lo teórico del campo y la vinculación con el contexto social y comunitario. Estos “pilares” se corresponden también con los ejes históricos de la Universidad Pública: enseñanza de grado, investigación y extensión universitaria.

Las discusiones sobre cómo producir la articulación de enseñanza, investigación y extensión universitaria en prácticas académicas concretas, que fortalezcan la enseñanza aprendizaje de la realización en artes audiovisuales, así como su resultado concreto con la incorporación de la experiencia de “Movimientos Sociales”, son el foco de este trabajo.

Se relatarán conceptos, motivación y acciones de un programa de trabajo acreditable durante la cursada anual de nuestra materia, que permitió que lxs estudiantes realizaran prácticas realizativas en el seno de distintos momentos de conflictividad y reclamo político-social: marchas docentes, actos de repudio al 2 x 1 a genocidas y ficcionalizaciones alusivas al lugar de la Universidad Pública.

**PALABRAS CLAVE:** Praxis, Contexto Social, Imagen, Responsabilidad Universitaria.

## INTRODUCCIÓN

¿Cómo producir un contacto con la dinámica social y, sobre todo, con las conflictividades políticas desde la práctica audiovisual, integrando contenidos de lenguaje y técnica? En el seno de la materia Realización 4, materia anual de la carrera de Artes Audiovisuales (FBA UNLP), esta pregunta supuso distintas respuestas y estrategias a lo largo de los últimos cinco años.

La motivación para responder este interrogante surge de la necesidad de la materia de dar cuenta de distintos contenidos proyectuales ligados al hacer en realización en artes audiovisuales pero sin producir una disociación entre lo real-social y el lugar de la realización audiovisual.

Un problema pedagógico concreto en la búsqueda de estrategias para producir un puente con la dinámica social, es encontrar un camino que no sea meramente teórico (la discusión de referentes audiovisuales, por ejemplo, del cine documental político) ni totalmente “práctico” (por ejemplo, registrar una marcha por el repudio a la prisión domiciliaria de genocidas). En este sentido, se imponen varias tensiones: por el lado de lo académico la necesidad de fundamentar desde saberes y modelos de lectura cualquier acción o trabajo empírico; y por el lado de las expectativas y tareas los de una materia proyectual, de que todo confluya en una acción realizativa, en un hacer.

La creación de un ámbito que permitiese superar estas tensiones de un aprendizaje como el propuesto, llevó a la formulación de un área de exploración denominada “Movimientos Sociales” que debió insertarse en una línea de evaluación específica: los “Créditos Libres”.

Esta área, cuya denominación responde a la idea de los “créditos académicos”, es parte de las actividades de la materia e implica que cada estudiante cumpla una tarea individual por fuera de las instancias de evaluación tradicionales. Las instancias tradicionales y principales son:

- ***El Trabajo Final Audiovisual:*** un cortometraje de no más de 20 (veinte) minutos, a ser desarrollado grupalmente durante todo el año, desde la idea al montaje final.
- ***Un Parcial de contenidos.***

- **La práctica realizativa.** Un espacio de rodaje desde una premisa colectiva y con tiempos acotados de trabajo.

Los “Créditos Libres”, a diferencia de las áreas enunciadas, suponen una tarea breve, propuesta durante una clase por lxs docentes y a resolver en uno o dos encuentros posteriores, casi siempre entre clase y clase. Algunos ejemplos:

- Participar como voluntario en un Festival de Cine de la ciudad.
- Realizar un video institucional para una organización (en 2017, para un club de fútbol femenino).
- Moderar una charla con un/una director/a invitadx.
- Concretar actividades de prensa para la proyección de trabajos audiovisuales de compañerxs.

El crédito se aprueba con la entrega de un informe escrito o de la exposición oral en clase de lo realizado, para socializar lo aprendido en actividades normalmente extracurriculares. “Créditos Libres” recupera el saber no formal -pero sí formativo- en una transferencia recíproca entre la asignatura y el continuo social del estudiante.

La pauta es que lxs estudiantes deben optar por y acreditar al menos 1 (un) crédito.

En definitiva, el Programa de “Créditos Libres” propone, a modo de “entrenamiento”, acciones y producciones de formación en el campo audiovisual: muchas veces de gestión institucional o de tareas audiovisuales no consideradas normalmente en lo académico. La oferta de créditos se da de modo permanente a lo largo del año, y de modo transversal al trabajo en las áreas tradicionales.

Durante 2017, la interpelación del aula universitaria que hacían una serie de movilizaciones públicas llevó a considerar la inclusión de un diálogo con ellas en un formato abierto. Por ello, el marco de los “Créditos Libres” era propicio para considerar un apartado especial ligado al registro audiovisual de una conflictividad social expresada en marchas, actos y reclamos de la vida pública.

Esta idea fuerza habilitó el agrupamiento de los créditos afines a la filmación y a la reflexión sobre la imagen del presente político en una línea denominada “Movimientos Sociales”.

*“En el contexto actual de políticas públicas que se inscriben en el modelo neoliberal, y su concepción de la educación y los derechos sociales, es que surge esta exploración de estrategias pedagógicas para aunar praxis realizativa y mirada social, considerando en un hacer específico las complejas relaciones entre lo estético y lo político. De algún modo, incluir la filmación de una marcha o la realización de un cortometraje sobre la educación pública como parte de la aprobación de una materia del ciclo superior en artes supone una reconsideración de las tareas relacionadas con las funciones sociales y las responsabilidades comunitarias del realizador y el estudiante universitario” (Tabarozzi, 2018)*

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: “MOVIMIENTOS SOCIALES”**

Los créditos libres agrupados en la línea de “Movimientos Sociales” implicaban la filmación/edición de eventos relativos al reclamo social (por ejemplo, marchas y paros), así como la elaboración de audiovisuales reflexivos sobre distintas situaciones de defensa de la educación pública y los derechos humanos. Las acciones tenían una secuencia compleja, distinta a otros créditos más acotados. Los créditos de “Movimientos Sociales” incluían la reflexión conceptual, la planificación, filmación y montaje de piezas audiovisuales. También la consideración de pautas que requerían cierta elaboración: los videos debían contar con autonomía propia y una duración no mayor a los pocos minutos (para favorecer su circulación en redes y dispositivos móviles). Se garantizaría la publicación de los audiovisuales, como punto de partida, en la página web de la materia y en el canal Youtube de la materia.

Los distintos procesos audiovisuales enmarcados en esta línea debían mantener una relación orgánica entre sí, en aspectos propios de la escritura audiovisual: diseño de placas, encuadre, ritmo de montaje, propuesta sonora, tiempos de publicación y criterios para su circulación. Y en términos conceptuales, la obra en su conjunto debería plantear un acercamiento crítico al hecho social observado, saliendo del registro testimonial o lo anecdótico, a fines de ser interpretado por un público más vasto que el académico o del ámbito de la realización audiovisual.

A diferencia de otros créditos, que suponían una labor individual o de estudiantes que se conectaban sólo con motivo de la participación en un mismo crédito, para “Movimientos Sociales” la cátedra dispuso una preinscripción de estudiantes que quisieran trabajar exclusivamente en esta línea de acreditación, cumpliendo su crédito pero colaborando también con los créditos de otros compañerxs, tanto para mantener la organicidad de los distintos audiovisuales como para resolver de modo más eficaz aspectos de producción, puesta en forma y comunicación, considerando el alcance de sus propios recursos y los términos del emprendimiento. La administración de los recursos propios (técnicos: cámara, equipos de registro de sonido e isla de edición; logísticos y de producción: movilidad, organización de la jornada, roles) así como la concepción de la comunicación (público destinatario, canales de comunicación) eran algunas de los saberes y prácticas que se ponían en juego en cada intervención.

Otra diferencia era, como se consignó anteriormente, la duración no limitada de la participación en “Movimientos Sociales”: se articularon entre lxs estudiantes inscriptos varios encuentros a lo largo de casi cuatro meses, para pensar objetivos de los distintos procesos audiovisuales (entendidos como conjunto), su evaluación, reescritura, y la circulación interna de materiales audiovisuales (sobre todo, discursos mediáticos hegemónicos sobre cada tema) y textos que pudieran funcionar como partes de un modelo de lectura para antes, durante y después de cada rodaje. En definitiva, se constituyó un espacio pedagógico más extenso en el tiempo y coordinado por un docente de la cátedra (Leandro Rodríguez) que iba pautando la continuidad de los proyectos en función de las demandas del contexto más que en los tiempos acotados de la cursada.

Algunas acciones sociales abordadas por el grupo conformado en “Movimientos Sociales” a partir de mayo de 2017 fueron:

- Marcha Federal Universitaria <https://www.youtube.com/watch?v=DnyN48Uxc5E>
- Repudio al 2 x 1 a genocidas. Tribunales de La Plata. [https://www.youtube.com/watch?v=9pHZCmcqw\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=9pHZCmcqw_g)
- Pantallazo Platense. En defensa del cine argentino. <https://www.youtube.com/watch?v=RiC3Rrkmv88>

- Filmación de un plano secuencia “ficcional” con docentes y estudiantes, en rechazo al ajuste en la educación pública <https://www.youtube.com/watch?v=awAAteqsR-4&t=166s>
- Marcha por Santiago Maldonado <https://www.youtube.com/watch?v=PK-aurPBsTk>



*Frames del video producido a partir de la Marcha Federal Universitaria*

#### **CASOS: “MARCHA FEDERAL UNIVERSITARIA Y “2 X 1”**

El primer trabajo en “Movimientos Sociales”, se da en el marco de la convocatoria de los gremios universitarios para una Marcha Federal Universitaria el 16 de mayo. Poniendo en funcionamiento esta línea de los créditos, la Cátedra de Realización 4 preinscribió voluntarixs para producir un abordaje audiovisual de la jornada de lucha y de una serie de audiovisuales afines, con trabajo colaborativo y de mayor extensión en el tiempo. Los inscriptos sumaron 14 (catorce) coordinados por el equipo de cátedra. Decidieron organizarse para establecer criterios de producción y puesta en forma: se pautaron cuestiones de estilo, diseño de producción, referentes audiovisuales y lecturas. En la mayoría de los casos los participantes trabajaron por primera vez con algunxs de sus compañerxs, ya que todxs tenían otros grupos

de pertenencia para los trabajos principales dentro de la cátedra (Trabajo Final Audiovisual, Práctica realizativa).

En la primera reunión, el grupo resolvió realizar una cobertura de la marcha a tres cámaras con registro sonoro independiente del total de la jornada. El grupo debía coordinar también la movilización y organización de los integrantes en sus traslados desde La Plata al Congreso de la Nación, la concentración en Plaza de los dos Congresos, la movilización al Palacio Pizzurno y el posterior acto de cierre. Faltaban más de tres semanas para el acto a filmar y los tiempos respetaban las instancias áulicas de consideración, diálogo, búsqueda y preparación de las acciones.

Sin embargo, el continuo social fue mostrando como se dan las interacciones del arte y la comunicación con la realidad. El 3 de mayo de 2017 la Corte Suprema de Justicia aplicó el beneficio del “2x1” a Luis Muiña, represor condenado por delitos de lesa humanidad cometidos en la última dictadura cívico-militar, generando la inmediata reacción de los organismos de derechos humanos y de gran parte de la sociedad. Se programó para el 10 de mayo un repudio en los tribunales de varias ciudades del país, entre ellas La Plata, y - en medio de la planificación del rodaje de la Marcha Federal Universitaria- el grupo formado en la línea “Movimientos Sociales” decidió sumarse a la acción de los organismos y producir material, esta vez con mucho menos tiempo que en la primera intervención prevista (la Marcha Federal Universitaria). Se organizaron dos unidades de rodaje, repartidas por turnos: una para cubrir las acciones que transcurrían en los Tribunales y otra para seguir la movilización. La situación replicó las condiciones de intervención del mundo real, en donde los guiones o la planificación exhaustiva deben dejarse de lado cuando los acontecimientos se imponen con urgencia. El grupo realizó su primera práctica, sin dejar de lado los preparativos para acompañar la Marcha Federal Universitaria.

Este segundo rodaje tuvo a favor el valor de la planificación y la organización previas, teniendo condiciones más cercanas a los estándares profesionales en términos de calidad de cobertura. La movilización hacia la ciudad de Buenos Aires, así como la intervención en distintos puntos de esa ciudad (se partió del Congreso recorriendo Entre Ríos hasta llegar al Ministerio de Educación) implicó un despliegue más complejo y un desafío realizativo mayor.

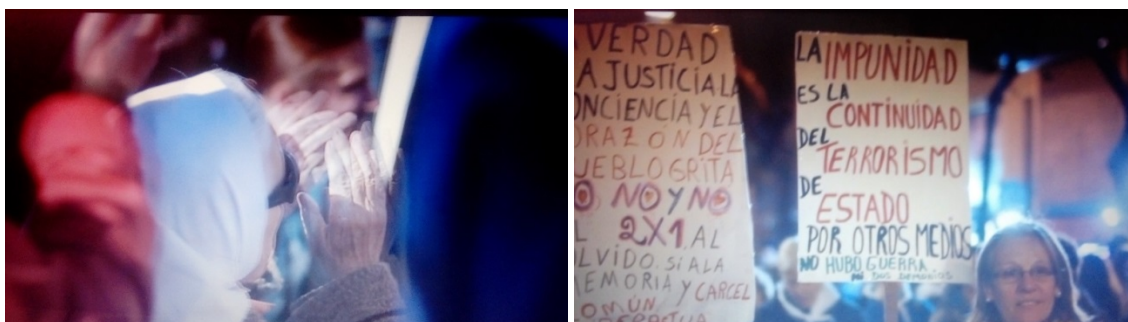


Se contrastaron las experiencias y el material del “Repudio al 2 X 1” y “de la “Marcha Federal...” para analizar cómo darles una continuidad estética y que puedan ser concebidos como partes de una misma obra audiovisual.

Los resultados estéticos revelan varias cuestiones a tener en cuenta. En ambas piezas sobresalen los planos cerrados, los detalles y un montaje articulado en base a palabras y música. Los dos audiovisuales se inscriben en esos formatos breves destinados a una recepción de redes, breve, de impacto basado en el ritmo y en la puntuación desde imágenes significativas que metonímicamente nos dan una percepción de la totalidad. También citan, consciente e intuitivamente, a la tradición del cine político latinoamericano, desde Cine Liberación al cine cubano de Santiago Álvarez, aunque más en su vertiente informativa y de contrainformación, que en sus aspectos de revisión del lenguaje.

Las experiencias siguientes realizadas en el marco de “Movimientos Sociales” (audiovisual en plano secuencia en defensa de la educación pública, cobertura del Pantallazo Platense en medio de la lucha por el cine argentino y registro de la Marcha por Santiago Maldonado) se beneficiarían significativamente del trabajo teórico y de campo de estos dos primeros rodajes, fundamentalmente en términos de la organización de los recursos de producción.

En todos los casos el trabajo perdió fuerza al concluirse el montaje e iniciarse la ardua tarea de circulación por redes: una tarea que en general resulta compleja para estudiantes y docentes formados en artes audiovisuales y más atentos a aspectos realizativos de la obra que a la vida de la misma en su despliegue social.



*Frames del video producido por la Marcha en repudio al 2 x 1 a Genocidas*

## CONCLUSIONES

Un balance parcial de esta serie de producciones realizadas por fuera de los trabajos principales de una cursada, y que implican prácticas concretas con una fuerte vinculación con la realidad político-social, resulta satisfactorio en la medida en que permitieron alcanzar objetivos ligados a la responsabilidad social universitaria y a una serie de valores éticos propios de la formación universitaria pero frecuentemente ausentes en nuestros programas curriculares.

Las piezas habilitan un contacto directo con lo real social; un horizonte diferenciado para la profundización y exploración del lenguaje audiovisual, dimensión ineludible en una materia y una carrera que tienen como centro la cuestión del arte y el lenguaje.

Como la elección de los “créditos” es libre y voluntaria (con la sola condición de que cada estudiante cumpla un crédito de la oferta de más de 70 -setenta- que hubo en 2017) la actividad desarrollada en “Movimientos Sociales” revela un compromiso particular de lxs estudiantes con la realidad política, pensada en su diálogo con la imagen audiovisual. También la posibilidad de que en un momento en que lo académico y lo político pueden disociarse profundamente, se haya considerado un espacio de formación que permitiera que la “calle” estuviera presente durante todo el tiempo en el “aula”.

Merece consignarse también un logro adicional: que esta práctica en el campo permitiera la conformación de nuevos y futuros grupos de trabajo. Dado que los grupos de estudiantes suelen ser relativamente estables a lo largo de toda la carrera de Artes Audiovisuales, la posibilidad de generar nuevos encuentros entre compañerxs en un rodaje, en un reconocimiento mutuo a través de la praxis audiovisual.

### **Como facetas críticas de la experiencia pueden mencionarse:**

- La comunicación de la experiencia realizativa al interior del aula. En función de la preeminencia de los contenidos “principales”, gran parte de los saberes y búsquedas desarrolladas durante el proceso de trabajo tuvo apenas un par de momentos durante todo el año, manteniéndose como una labor de gran riqueza al interior del grupo realizativo voluntario pero sin trasladar la complejidad de saberes adquiridos con mayor

frecuencia. Las conclusiones y relatos de lo actuado ante otrxs compañerxs pueden profundizarse y también merecen la realización de una entrevista audiovisual que permita replicar y recuperar las voces estudiantiles en su formación.

- La revisión crítica de la forma audiovisual. La celebración de las cuestiones actitudinales de la experiencia y el valor otorgado a la presencia de estudiantes universitarios en el seno de la conflictividad social dejó en varias ocasiones de lado la necesidad de completar el proceso con un análisis formal más riguroso, que permitiera una integración crítica de lo logrado en términos de lenguaje audiovisual.
- El mejoramiento de cuestiones de logística y seguridad para el registro de marchas y movilizaciones. La movilización de estudiantes en una filmación al aire libre, en medio de un evento masivo y con posibilidades de un entorno represivo, es un factor a ajustar a futuro, articulando esfuerzos institucionales y capacitaciones grupales.
- La circulación. Como ya se ha mencionado en el Desarrollo, la gestión de las obras representó el punto más alto del proceso de enseñanza-aprendizaje: se perdió significativamente el conjunto de saberes que procede del encuentro de esas obras con el público y los actores sociales representados en las mismas piezas.

Los alcances de “Movimientos Sociales”, de reciente implementación, continúan siendo estudiados por el equipo de docentes-investigadores de la cátedra, y sus resultados también tendrán una segunda instancia de recepción con lxs estudiantes de la cursada actual. Allí podrán encontrarse dos cohortes de estudiantes y también generarse nuevos desafíos de representación de lo político como parte de la enseñanza-aprendizaje de la realización audiovisual.

## **BIBLIOGRAFÍA**

COLOMBRES, Adolfo (1985). *“Cine, antropología y colonialismo”* Buenos Aires, Ediciones del Sol.  
TABARROZZI, MARCOS (2018). *“Propuesta Metodológica”*. Plan para la actividad docente, de investigación y de extensión en <https://realizacion4blog.wixsite.com/reactuatro/cronograma>  
TABARROZZI, MARCOS, ALESSANDRO, NICOLÁS; ARIZAGA, FERNANDO; GARCÍA BOGLIANO, RAMIRO; FLORENTINO, LEONARDO; MARTINIAU, MAXIMILIANO y SCHWINDT, JULIANA (2017),

*“Problemáticas y estrategias en la enseñanza-aprendizaje de la realización audiovisual en el ámbito universitario” en ANTONIETTA MARIANA (et al) Memorias de las 1º Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Relatos de experiencias. Reseñas de investigación”, UNLP, La Plata.*

## Hacia un Proyecto de Vida

### RELATO DE EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

- ❖ **CREMASCHI GUSTAVO<sup>1</sup>** | latec@fau.unlp.edu.ar
- ❖ **CREMASCHI MARÍA ELISA<sup>2</sup>** | latec@fau.unlp.edu.ar
- ❖ **BARANDIARÁN RAÚL<sup>3</sup>** | latec@fau.unlp.edu.ar
- ❖ **MAREZI JUAN<sup>4</sup>** | latec@fau.unlp.edu.ar
- ❖ **CORTINA KARINA<sup>5</sup>** | latec@fau.unlp.edu.ar
- ❖ **FISCARELLI DIEGO<sup>6</sup>** | latec@fau.unlp.edu.ar
- ❖ **PANTALEÓN JULIA<sup>7</sup>** | latec@fau.unlp.edu.ar
- ❖ **CREMASCHI DIEGO<sup>8</sup>** | latec@fau.unlp.edu.ar

<sup>1-2-5-7</sup> Laboratorio de Tecnología y Gestión Habitacional -LATEC-. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata -FAU UNLP-. Argentina.

<sup>3-8</sup> Taller Vertical de Producción de Obras. Cremaschi-Nizan-Lafalce. FAU UNLP.

<sup>4-6</sup> Taller Vertical de Procesos Constructivos. Cremaschi-Saenz. FAU UNLP.

### RESUMEN

Los textos que ordenan las ideas que todos tenemos sobre alguna cosa en particular son de una extrema importancia cuando se vuelcan en instrumentos que expresan y direccionan el pensamiento colectivo. Cuando ese pensamiento es el de una Institución como la Universidad Nacional de La Plata se transforma además en una guía moral para los tiempos.

Bien, eso es lo que expresa el párrafo dedicado a la extensión en el preámbulo de nuestro Estatuto en la Reforma de 2008<sup>245</sup>. Qué enorme capacidad de esos Asambleístas para expresar en una docena de renglones la filosofía Institucional del pensamiento colectivo en torno a la extensión universitaria.

Además, este tercer pilar de la Universidad siempre tan caro y presente en conjunto con la docencia y la investigación otorga a la Institución, una maravillosa virtud, presente sólo en los instrumentos que tienen tres apoyos, la de tener siempre los tres en contacto con el suelo.

De alimentar y alimentarnos de este círculo virtuoso docencia/investigación/extensión es de lo que nuestro grupo ha venido ocupándose en estos últimos treinta años. Así es pionero tanto en Investigación como en Extensión, realizando el primer proyecto de extensión acreditado por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Democracia. Así desde aquél imborrable “Asesoramiento radial a constructores” por el aire de la Decana AM 1390 Radio Universidad a los actuales proyectos, siempre se transitó el espíritu de apoyo a los sectores vulnerables de la Sociedad. En particular los del hábitat carenciado, las comunidades originarias, los internos del Servicio Penitenciario Bonaerense o los tutelados del Patronato de Liberados.

También siempre intentamos en nuestros proyectos proponer (no siempre con éxito) metodologías y acciones pasibles de ser replicadas para que en esa multiplicación se consigan además de resultados positivos, numerosos.

Afortunadamente la mirada retrospectiva nos encuentra hoy reforzando los vínculos con la sociedad que, como profesionales, nos sustenta y justifica.

**PALABRAS CLAVE:** Replica – Filosofía – Carencia – Vulnerabilidad.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Sólo como ejemplo adjuntamos alguna de nuestras reflexiones al momento de proponer alguno de nuestros trabajos, en este caso uno dedicado a la población interna de las cárceles bonaerenses con la idea de transformarlas en fábricas sociales y propender a la reinserción social de los internos a través del Patronato de Liberados. Decíamos en 2012, en “Hacia un proyecto de vida a través del Proyecto Constructivo”, por ejemplo:

La población de las cárceles bonaerenses, hoy de más de 37800 personas está compuesta mayoritariamente por jóvenes con escasa instrucción, poca o nula experiencia laboral, muy pobres, con orígenes familiares complejos, y casi sin excepción con proyecciones muy

cortoplacistas de su vida. En este panorama la idea de conseguir un trabajo digno para el día de la libertad, se torna casi utópica.

Como forma de abordaje al problema, la Provincia de Buenos Aires ha implementado el Patronato de Liberados para atender a personas que aún no han cumplido la pena, pero que a criterio de las leyes y de los evaluadores internos pueden transitar un régimen de libertad asistida o tutelada. En el caso quienes han sido privados de la libertad<sup>246</sup> muchas veces esta situación provoca la interrupción de las actividades tanto educativas como laborales que hubieran iniciado en el presidio. Para ello, en la Provincia de Buenos Aires funciona, dependiente de la Secretaría de Derechos Humanos, el Patronato de Liberados (PLB). El mismo hoy a unas 48500 personas. Tiene una sede Provincial, ubicada en la Ciudad de La Plata y Delegaciones distribuidas en el territorio provincial. En La Plata además de la cabecera administrativa funciona una de ellas, con la que se atiende a la comunidad de la región. Además la Institución asiste a los internos en calidad de pre-egreso de las Unidades Carcelarias, a efectos de lograr una gradual transición hacia el “afuera”.

Este proyecto intenta, además de sus objetivos específicos, llenar de contenido el espacio, alejando el peligroso ocio pasivo o no creativo especialmente nocivo en este ámbito. Como se ve es un enorme problema que no podrá ser resuelto por la Arquitectura (sólo), sino desde el compromiso político real y la interdisciplina profesional. Pasar de la protesta y la crítica a la proposición, requiere de fundamentos y decisión. Fundamentos para elaborar propuestas creativas, innovadoras y que vayan más lejos que el mero diagnóstico. Requiere decisión para abandonar la cierta comodidad del aula y el interior de la Universidad para transitar la misma calle y problemáticas de los sectores destinatarios.

La Universidad puede y debe involucrarse en la articulación de las políticas estatales para contribuir a la reformulación de los escenarios sociales y re-encausar positivamente la fuerza laboral latente conformada por miles de personas que en las cárceles no siempre encuentran un lugar para desplegar habilidades estimulantes y fructíferas.

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

Se habló en la introducción de la idea de replicabilidad de la experiencia presente en los trabajos de extensión que el grupo desarrolla desde hace muchos años. Para ello es necesario, definida la idea de extensión, contar con dos elementos principales. Una metodología de soporte y un grupo de extensionistas capaz de llevar a cabo la tarea. Este segundo aspecto es quizá el más complejo de conseguir pues es muy difícil mantener los equipos pues es incipiente la posibilidad de contar con dedicaciones docentes al efecto. Si bien la reforma Estatutaria de 2008 generó la base para esa tarea aún los resultados, reconociendo el esfuerzo presupuestario que realiza la Universidad, son poco significativos vistos desde la asistencia económica a proyectos y extensionistas. También es importante la participación de los estudiantes en los proyectos para lo cual además de la convocatoria han de realizarse reuniones de capacitación puertas adentro de la Facultad para conseguir la necesaria amalgama de voluntad y mensaje.

En efecto en nuestra larga experiencia en la práctica extensionista siempre hemos trabajado sobre el mensaje que la Universidad lleva al campo. El mismo ha de ser en primera instancia el de colaborar con el otro, que es quien con su esfuerzo y muchas veces con su propia carencia colabora en el sostenimiento de la Universidad Nacional, pública y gratuita. Universidad que en la mayoría de los casos sólo conoce por referencias y en casi todos los casos la ve distante y destinada a otras personas.

Es entonces muy importante que los estudiantes que se incorporen a la experiencia extensionista hagan carne que el yo ha de ser apartado para ser transformado en nosotros. Nosotros que aunque suene “perogrullesco” significa la ausencia del “ellos”. La extensión es entonces conjugada en primera persona del plural. Si se entiende esto, lo demás es más sencillo.

Visto lo antes señalado y que se considera central, es posible pasar a ver la metodología con que se desarrolla el proyecto EU14-UNLP 4583 Universidad, Cultura y Sociedad “Hacia un proyecto de vida” que origina esta presentación y se continúa en el proyecto que en conjunto con el Ministerio de Trabajo y el Patronato de Liberados se realiza utilizando la herramienta denominada “Crear Empleo” con finalización en junio del corriente 2018.



La Metodología empleada es Teórico - Práctica. Como mecanismo pedagógico se utiliza el aula-taller para la ejecución de las soluciones constructivas necesarias. El equipo de trabajo con base en la FAU/UNLP es interdisciplinario, trabajando docentes, graduados y estudiantes con orientaciones tecnológicas y con el apoyo interdisciplinario de psicólogos, sociólogos y trabajadores sociales de los profesionales del PLB (Figura 1).

El curso se desarrolla en uno de los Centros Integrales para la Inclusión Social del PLB –CIPIS<sup>247</sup>, en este caso el ubicado en la Avenida 122 entre 71 y 72 de La Plata. La propuesta es trabajar la idea de proyecto, como mensaje sistémico hacia el futuro, visto que es para la población destinataria el valor que particularmente quienes han sido privados de la libertad oportunamente más afectado o directamente destruido. La cárcel particularmente para los sectores sociales más postergados a veces opera como un vector contrario a los objetivos constitucionales que la originan para convertirse en un sitio sin horarios ni obligaciones, donde lunes y domingo o hacer o no hacer, da igual.



**Figura 1. Reuniones preliminares con los alumnos en la FAU-UNLP.**

*Fuente: Elaboración propia. 2017.*

Por ello los cursos teórico prácticos que, sobre la base del aprendizaje del oficio de la construcción, mejoren la relación del tutelado con el medio se transforman en un objetivo en sí mismos. Entonces y más allá de la organización teórica que se esquematiza en un programa como el presentado, el trabajo se desarrolla sobre la base de la pregunta como herramienta y la idea de sistema como conjunto totalizador. La lógica relacional es la que permite a partir de una propuesta lanzada auscultar el interés de los cursantes y volcar en ideas gráficas, con ayuda del simple papel y marcador más las herramientas comunicacionales adecuadas, la devolución de la pregunta generada en otras que a su vez geométricen la dimensión (Figura 2).



**Figura 2. Encuentros FAU+PLB en el CIPI-PLB.**

*Fuente: Elaboración propia. 2017.*

Es necesario acotar que la duración de los cursos y la asidua aparición de impedimentos de los concurrentes para asistir con continuidad<sup>248</sup> hace que los programas se flexibilicen a efectos de completar los objetivos principales que como se dijo están representados por la lógica sistémica y el descubrimiento de la capacidad en detectar problemas y a partir de allí encontrar soluciones.

Este hecho es seguramente el de mayor importancia docente pues es la antítesis de los cursos tradicionales donde se enseña, siguiendo el esquema que se entiende perimido, de las Escuelas de Formación Técnica una respuesta a un problema (técnica). Aprendida la misma luego había que esperar a que alguien la necesitara para transformar el conocimiento en trabajo.

Por ello la ida docente de nuestros cursos siempre es la de trabajar sobre la pregunta. La relatoría efectuada de cada uno de los encuentros es el instrumento de registro que ordenado y sistematizado prepara no solo la reunión siguiente sino que además posibilita recuperar saberes existentes en los participantes.

A continuación se expone el temario desarrollado y alguna breve aclaración entre lo previsto originalmente y la realización final.

Se realizaron 14 talleres (originalmente se habían previsto 10 diez), correspondientes a dos encuentros semanales de 3 (tres) horas cada uno:

### **1. Introducción / objetivos**

Es el momento de iniciación del proyecto y del que dependerá en gran parte el éxito esperado. Se presenta el curso y se realiza una explicación de la dinámica de funcionamiento. Se exponen los casos a trabajar. No obstante que los participantes se conozcan, es menester concretar una dinámica de presentación en función de la tarea que los convoca. El conocimiento previo, por parte de los responsables de la conducción del proyecto, de las características individuales, de las situaciones conflictivas vinculadas con la cárcel, la libertad vigilada, etc., posibilitaran la selección de las técnicas adecuadas para la presentación y el armado del o los grupos de trabajo (Figura 3).

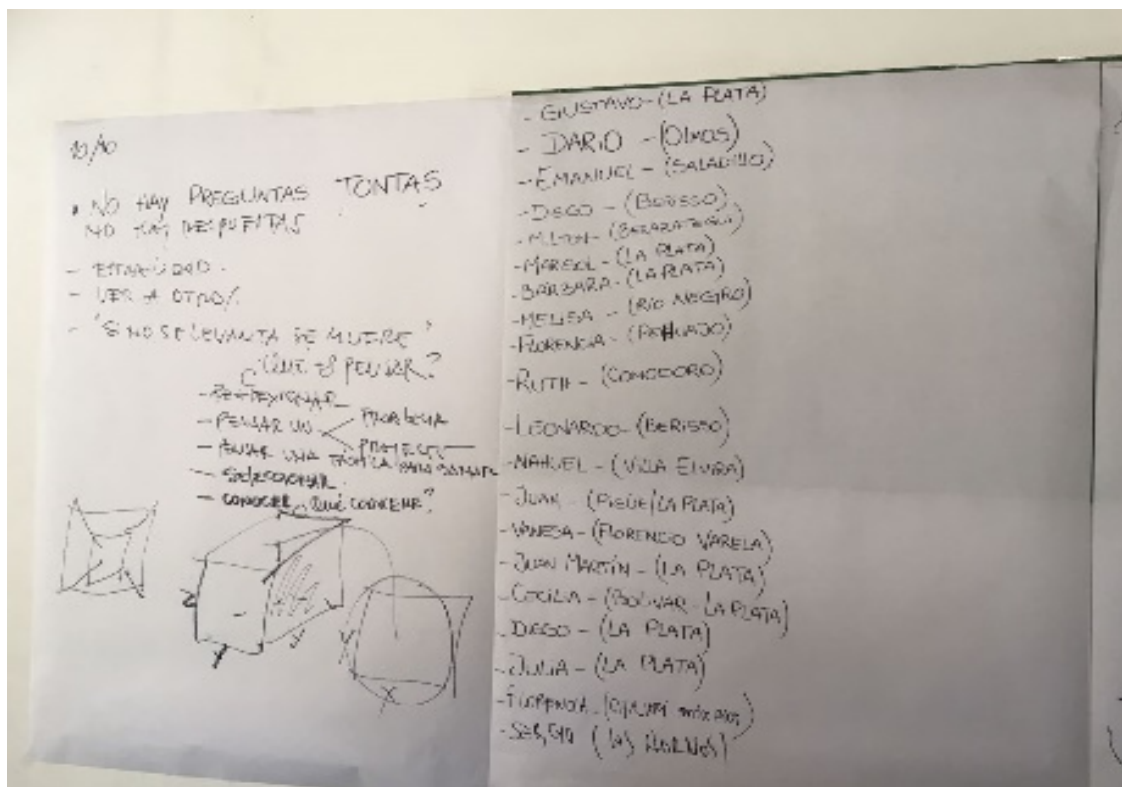


Figura 3. Primer Taller FAU+PLB en el CIPIS-PLB.

Fuente: Elaboración propia. 2017.

## 2. Sistema / equipos de trabajo (Figura 4)

Se realizan actividades facilitadoras para que cada liberado exprese sus inquietudes y expectativas sobre la capacitación.

- **Dónde construir:** esta pregunta y su respuesta tiende a iniciar la comprensión de la realidad conocida y común a todos, representada según convenciones gráficas en un plano. Incorporación de nociones de distancia, escalas, tiempos, para establecer pautas comunes que permitirán elaborar normas consensuadas básicas.

- **Qué debemos realizar en la obra:** planteo del problema, análisis de la tarea, condiciones previas a su ejecución, materiales adecuados.

- **Cómo debemos realizar la tarea:** fundamentos y razones que sustentan el como a partir del planteo del problema, materiales disponibles, como llegan a la obra, como son distribuidos, almacenados y utilizados, trabajos preparatorios, verificación de medidas y niveles, coordinación del equipo ejecutor, etc.
- **Con qué construir:** introducción a las herramientas.



**Figura 4. Encuentros FAU+PLB en el CIPIS-PLB. Fuente: Elaboración propia. 2017.**

### **3/4. Lectura de planos**

En este caso aprovechando que uno de los participantes tenía formación técnica se trabajó sobre documentación aportada por el mismo. Reconocimiento de la documentación gráfica.

### **5/6/7. Sistemas de construcción (fundación / envolvente / cubierta)**

Se capacitará en técnicas básicas de construcción tradicional e industrializada.

### **8/9. Cómputo y presupuesto**

### **10. Materia / material / materialidad**

### **11. Asociatividad / gestión**

### **12. Seguridad en la construcción. La prevención, los accidentes en el trabajo, la salud.**

### **13. Búsqueda de empleo / CV El trabajo como medio para vivir dignamente. La búsqueda de trabajo. Conocimiento de sí mismo y del mercado, estrategias para insertarse laboralmente**

### **14. Cierre / Conclusiones (Figura 5)**





Figura 5. Cierre del Proyecto con autoridades de la FAU-UNLP + PLB

Fuente: Elaboración propia. 2017.

### 3. Cronograma origen

Desarrollo de las clases según cronograma y contenidos pautados:

CRONOGRAMA DE CLASES										
	3-Oct	5-Oct	10-Oct	12-Oct	17-Oct	19-Oct	24-Oct	26-Oct	27-Oct	2-Nov
1. Introducción / objetivos										
2. Sistema / equipos de trabajo										
3. Lectura de planos										
4. Sistemas de construcción										
5. Cómputo y presupuesto										
6. Materia / material / materialidad										
7. Asociatividad / gestión										
8. Seguridad en la construcción										
9. Búsqueda de empleo / CV										
10. Cierre / Conclusiones										

#### 4. CONCLUSIONES

A partir del desarrollo del proyecto se puede verificar que los estudiantes de la FAU-UNLP poseen una mejor comprensión de los temas abordados y un mejor conocimiento de la realidad donde se han de desenvolver tanto laboral como humanamente en un futuro próximo. Simplemente en la mayoría de los casos “descubren” una realidad social que sólo sospechaban. El más importante logro de la realización es que como cierre de la capacitación se realizó una visita de los participantes a la Facultad, donde luego de una recorrida por los talleres del área de Tecnología se realizó con la presencia de las máximas autoridades de la Instituciones participantes una entrega de Certificados y la evaluación/devolución del curso por parte de los participantes, algunos de los cuales concurrieron con sus familiares.

Más allá de la emotividad del momento y de lo que a juicio de los participantes le sirvió para su proyecto de vida nueva es muy importante que de los 16 participantes del proyecto la casi totalidad han accedido al Programa, ya mencionado “Crear empleo” del Ministerio de Trabajo con el que desarrollan, aplicando los conocimientos obtenidos, la construcción de un salón de usos Múltiples –SUM- en el CIPIS de la Avenida 122. Este programa es pago y le permite a los tutelados obtener un ingreso a partir de los saberes, con lo que se alimenta el círculo virtuoso (Figura 6).





*Figura 6. Visita de los tutelados a la FAU-UNLP. Fuente: Elaboración propia. 2017.*

## ANEXO 1

### PARTICIPANTES:

**Director:** Arq. Gustavo Cremaschi

**Equipo docente:** Arq. Barandiarán Raúl / Arq. Cortina Karina / Arq. Fiscarelli Diego / Arq. Cremaschi Diego / Arq. Cremaschi María Elisa / Arq. Pantaleón María Julia / Arq. Marezi Juan.

**Colaboradores:** Srta. Barbara de Luca / Srta. Daniela Britos / Srta. Florencia Canaglia / Srta. Maria Florencia Brun / Srta. Marisol Martos Pelayo / Srta. Melisa Bruzzesi / Srta. Ruth Bassi / Martin Fernandez / Sr. Geronimo Telleria / Sr. Emanuel De Felipe.

**Lugar:** CIPIS - Patronato de Liberados - Av. 122 entre 71 y 72 - La Plata - Bs. As.

**Horarios:** Martes y Jueves de 9.00 hs a 12.00 hs

## **ANEXO 2**

### **CENTROS INTEGRALES PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL –CIPIS-**

A partir de la experiencia institucional y del conocimiento adquirido respecto a las problemáticas que caracterizan a las personas que se encuentran bajo intervención del Patronato de Liberados, uno de los ejes fundamentales de gestión es la creación de nuevos Centros de Inclusión Social a lo largo del territorio bonaerense.

Teniendo en cuenta que la población destinataria de nuestra intervención atraviesa situaciones de vulnerabilidad social, presentando problemáticas vinculadas a la falta de acceso a bienes y servicios sociales, recursos y oportunidades, los CIPIS se constituyen en lugares estratégicos de intervención institucional y comunitaria para el abordaje de estas problemáticas. Buscamos de esta forma avanzar en el objetivo prioritario del Patronato de Liberados, que es la inclusión social y la baja en la reincidencia delictiva.

Desde estos espacios se pretende facilitar el acceso a derechos universales como educación, salud, y trabajo digno, a partir de una estrategia centrada en tres ejes:

- Asistencia social para la satisfacción de necesidades básicas.
- Fortalecimiento de las capacidades individuales.
- Fortalecimiento de los lazos familiares, comunitarios y sociales

En este sentido, los CIPIS están orientados a la oferta de actividades educativas, formativas y recreativas, y a dar respuestas adecuadas a las distintas problemáticas y necesidades que presentan los participantes, tanto a partir de recursos institucionales propios como de la articulación con otros organismos públicos y privados.

Por otro lado, la propuesta de generar espacios de inclusión específicos para las personas que se encuentran supervisadas por el Patronato y sus grupos familiares se sostiene en dos principios fundamentales: el reconocimiento de la peculiaridad que imprime en sus vidas el transitar procesos de ejecución penal y la convicción de que solo es posible la inclusión en términos reales cuando los espacios resultan abiertos a la comunidad. De este modo, las ofertas de servicios pensadas en cada Centro adquiere esta doble condición: ser implementadas considerando este atravesamiento específico y ser abiertas a los ciudadanos en general.

A partir de los tres ejes de trabajo antes mencionados, los objetivos de los CIPIS son:

1. Ofrecer capacitación laboral y educación en oficios a partir de la recuperación y ampliación de los saberes previos;
2. Facilitar el acceso y la terminación de la educación formal básica;
3. Facilitar el paso entre el medio de encierro y el libre generando espacios para el reencuentro familiar;
4. Facilitar el acceso a bienes y servicios sociales;
5. Generar vínculos y propiciar otras miradas en el abordaje de la problemática de las personas en conflicto con la ley penal;
6. Fortalecer la integración con la comunidad, mediante espacios de encuentro colectivos.

Reconociendo la heterogeneidad propia de la amplitud territorial de la Provincia, cada Centro asumirá perfiles propios, vinculados con las necesidades de los destinatarios tanto como con la propia red interinstitucional y los recursos territoriales vigentes.

Resulta esencial construir la oferta de cada Centro con la plena participación de los equipos profesionales que trabajan en el territorio, tanto para identificar las reales necesidades de la población destinataria, como para que las experiencias impacten adecuadamente en la construcción de proyectos vitales autónomos e inclusivos.

Son espacios esencialmente de articulación, generando lazos estratégicos con otros organismos del estado, ONGs, Asociaciones civiles.

## Formación técnica para el mejoramiento de la vivienda. “Vivienda saludable y segura”

❖ LOMBARDI, NELLY | lombardinelly@gmail.com

❖ PAEZ, GUSTAVO O. | gopaez@gmail.com

FAU, UNLP. Argentina.

### RESUMEN

Este espacio de capacitación permanente y de aprendizaje no formal se desarrolla en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP. Surge de un proyecto de Extensión Universitaria, iniciativa institucional posterior a las inundaciones del 2 de abril de 2013 para acompañar a los sectores afectados por la catástrofe. Se trabajó en conjunto con el Consejo social de la UNLP y los vecinos.

Desde el año 2014, la experiencia se plantea abierta a todos los sectores de la comunidad disponiendo recursos humanos y conocimientos sobre problemáticas de la vivienda, para que sea saludable y segura.

El curso está dirigido a aquellos que ya conocen los oficios, al que se acerca por primera vez sin previa formación, al que quiera iniciarse en un oficio o relacionarse con la autoconstrucción.

A lo largo de los cinco años de desarrollo ininterrumpido, se generaron nuevos vínculos con proyectos de extensión afines a la temática, enriqueciendo y potenciando mutuamente el espacio de cada uno. En este momento el curso está vinculado con el proyecto de extensión de “Corralón Solidario”, que plantea la reutilización de materiales de construcción originados como rezagos de obras, demoliciones o sobrantes de producción de las fábricas de la región y destinarlos a los proyectos de extensión y a fines exclusivamente sociales. De este modo se produce un círculo virtuoso entre lo académico y la sociedad, en un marco de respeto al medio ambiente y reduciendo el impacto que la construcción produce en él.

La creciente participación de la comunidad en cada edición, fue fortaleciendo la extensión universitaria en la FAU. Además de contar con un espacio áulico, actualmente se dispone de un aula–obra, donde se acopian insumos, se realizan las prácticas con el uso de materiales reales y técnicas constructivas usuales. Contamos con un pañol de herramientas de obra, transmitiendo al participante no solo información, sino la posibilidad de adquirir una capacidad de realizar tareas propias de la “autoconstrucción”.

La participación de estudiantes en la coordinación de tareas, permitió el desarrollo de un nuevo espacio académico como es el de Practicas Pre Profesionales Asistidas (PPA), en relación a Nuevos Espacios Curriculares del Plan de Estudios.

El curso también es un espacio vinculado a nuevas tecnologías, el análisis de sus ventajas y desventajas, investigando sus prestaciones. Así también, puede entenderse como aporte a la metodología de la investigación que se presenta en un ámbito no habitual, y más accesible.

Por último el curso está conformando un nuevo vínculo con la experiencia docente en los estudiantes que cursan distintas asignaturas técnicas permitiendo el contacto con la materialidad de la obra, fortaleciendo el conocimiento teórico con la posibilidad de la verificación empírica, convirtiéndose en conocimiento significativo.

Desde su primera versión este espacio pedagógico se caracterizó por la búsqueda constante de ofrecer alternativas y acercarlas a la sociedad, honrando los postulados de nuestra Universidad Reformista, que encuentra su misión en la complementación entre Docencia, Extensión e Investigación.

**PALABRAS CLAVE:** Autoconstrucción, comunidad, vivienda, extensión, docencia.

## **INTRODUCCIÓN**

Este espacio de capacitación permanente y de aprendizaje no formal se desarrolla en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP.

Es una propuesta que surge de un proyecto de Extensión Universitaria, a partir de iniciativas institucionales posteriores a las inundaciones del 2 de abril de 2013 en el marco de

respuestas a las necesidades de los sectores -más vulnerables- afectados por la catástrofe. En relación al Consejo Social de la UNLP se trabajó en conjunto con las organizaciones sociales que lo componen y los vecinos.

Desde el año 2014, y sin perder el planteo original, la experiencia se plantea con objetivos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a un destinatario muy heterogéneo, ya que el curso de capacitación es abierto a sectores de la comunidad con el interés de poner a disposición recursos humanos y conocimientos que se producen en la institución, como así también generar distintas instancias de resolución –parcial y/o total- a problemáticas de la vivienda, en la búsqueda de qué la misma sea saludable y segura.



#### ***Clase de ejecución de pilotines.***

El curso está dirigido tanto a aquellos que ya conocen los oficios pero quieren completar sus conocimientos, como al que se acerca por primera vez sin previa formación. Por otro lado se presenta como primera instancia para iniciar un camino de capacitación que posibilite la adquisición de un oficio o como la posibilidad de desarrollar estrategias relacionadas a la autoconstrucción.

A lo largo de los cinco años de desarrollo ininterrumpido del curso, se generaron nuevos vínculos con proyectos de extensión a fines a la temática, enriqueciendo mutuamente el

espacio de cada uno y potenciando cada propuesta. En este momento los cursos de capacitación están vinculados al proyecto de extensión de “Corralón Solidario”, proyecto que plantea la reutilización de materiales de construcción originados como rezagos de obras nuevas, demoliciones o sobrantes de producción de las fábricas de la región y destinarlos a los proyectos de extensión y a fines exclusivamente sociales. De este modo se produce un círculo virtuoso entre lo académico y la sociedad, entre el conocimiento y la producción de obra, en un marco de respeto al medio ambiente reduciendo el impacto que la construcción produce en él, optimizando los materiales útiles y reutilizándolos.

La creciente participación de la comunidad en del curso y los positivos resultados de cada edición, fue fortaleciendo la extensión universitaria en la FAU. Además de contar con un espacio áulico, actualmente se dispone un aula–obra, donde se acopian insumos, se realizan las prácticas con el uso de materiales reales y las técnicas constructivas habituales y se posibilita contar con un pañol de herramientas propias de una obra de construcción, transmitiendo al participante no solo información, sino la posibilidad de adquirir una capacidad de realizar tareas y en algunos casos la confianza indispensable para el desarrollo de la “autoconstrucción”.

Por otro lado la participación de estudiantes en la coordinación de tareas del curso, permitió la conformación de un ámbito para el desarrollo de un nuevo espacio académico como es el de experiencia formalizada en Practicas Pre Profesionales Asistidas (PPA), en relación a Nuevos Espacios Curriculares del Plan de Estudios.

El curso también es un espacio vinculado a nuevas tecnologías, presentando en cada encuentro el análisis de sus ventajas y desventajas, requisitos de usos, investigando sus prestaciones y vinculando el mundo de la producción tecnológica y la obra. Así también, puede entenderse como aporte a la metodología de la investigación que se presenta en un ámbito no habitual y como una forma de abordar problemas y encontrar soluciones, en base a una lógica que como tal puede ser explicada de manera accesible.



### ***Clase ejecución de armaduras viga***

Por último el curso está conformando un nuevo vínculo con la experiencia docente en los estudiantes que cursan distintas asignaturas del Plan de Estudios donde el uso del espacio y la producción de sub sistemas y sistemas permiten el contacto con la materialidad de la obra, con lo cual el conocimiento teórico se ve fortalecido con la posibilidad de prueba y verificación de conceptos teóricos convirtiéndose en conocimiento significativo.

Desde su primera versión este espacio pedagógico está caracterizado por una dinámica y una búsqueda constante de ofrecer las máximas alternativas y acercarlas a la sociedad, aceptando y honrando los postulados de nuestra Universidad Reformista, que encuentra su misión en la complementación entre Docencia, Extensión e Investigación.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Partiendo del concepto que todo conocimiento puede ser transmitido y comprendido por aquellos que estén interesados en adquirirlo, y la importancia de las herramientas didácticas y la motivación, nos proponemos el desafío de construir un espacio académico dirigido a la comunidad.



La propuesta pedagógica y su implementación está estructurada de manera de permitir no solo la transferencia de conocimientos teóricos transmitidos por los docentes al asistente, sino también de favorecer el intercambio entre los destinatarios del curso. Por esa razón y al igual que en la vida académica de la facultad, el trabajo de taller es de gran importancia. La propuesta pedagógica transita sobre dos ejes principales que se relacionan dialécticamente.

- La comprensión de conceptos teóricos acercando el saber académico de modo accesible para distintas formaciones y conocimientos previos.
- La experiencia empírica y el “saber hacer” como verificación y espacio de nivelación e intercambio transversal.



*Clase de ejecución de muro de ladrillo*

### **OBJETIVOS GENERALES**

- Comprender la relación sistémica de una obra donde la parte afecta al todo y viceversa.
- Identificar las condicionantes que permiten una vivienda saludable y segura.

- Aportar herramientas para permitir la autoconstrucción de una vivienda básica.
- Generar un espacio de formación permanente, sistemática y metodológica destinado a la comunidad en la Universidad Pública.



*Clase de hormigonado de viga de fundación.*

## **IMPLEMENTACIÓN**

El curso se presenta con una secuencia ordenada de conocimientos y complejidad crecientes, donde la parte se relaciona con el todo y viceversa. Es coordinado por una Profesora de materias del área técnica de la FAU (PA de Instalaciones Taller N° 2, JTP Estructuras Taller N° 3 y ACDO Procesos Constructivos Taller N° 1) y cuenta con un equipo de docentes invitados de la carrera. También cuenta con la participación de jóvenes graduados, que se están iniciando en la carrera docente con la función de tutores y asistentes de curso. Se generan espacios para el aporte de distintos gremios y del sector comercial relacionado con la materialidad de la vivienda ya que consideramos importante en un curso orientado a la autoconstrucción, el conocimiento de los materiales y sus características físicas: medidas, peso, resistencia, textura y el contacto con los oficios.

El curso se desarrolla con apoyo de charlas teóricas, utilización y relevamiento de casos, y la ejecución de tareas constructivas en el ámbito de la Facultad. La práctica constructiva, aun cuando el curso se desarrolla en ámbitos académicos, es importante para crear confianza en que todos pueden construir o mejorar sus viviendas, si así lo deciden. El curso es tan heterogéneo como la sociedad misma, en el aula taller se da el intercambio entre un ama de casa y un profesional de la medicina o del derecho, por ejemplo, entre un joven que todavía cursa estudios secundarios y un albañil de oficio. Desde allí se plantea una construcción de conocimientos y de transferencia de saberes multidireccional, transformándolos en conocimiento significativo.

El curso se desarrolla con una clase semanal teórico-práctica de 3 horas de duración con un intervalo de 20 minutos en el cual se estimula el intercambio social y el conocimiento personal entre los asistentes, compartiendo un refrigerio. Otra estrategia didáctica que utilizamos es la presentación de casos propios a los cuales se los analiza en conjunto y se le da respuesta teórica y práctica dependiendo del carácter de la misma. De esta manera puede resolverse tanto el diseño y correcta implantación de una vivienda mínima a ejecutarse o se resuelven deficiencias constructivas de una vivienda existente. Es decir se parte del problema y se realiza el camino inverso hasta llegar a los conceptos teóricos que lo explican y lo resuelven, con lo cual se obtiene la participación y la motivación que son dos herramientas didácticas fundamentales en cualquier curso.

Se realizan 3 esquicios, uno por módulo y de carácter integrador y cierre de la temática. Es de resolución en trabajo grupal, aunque cada uno deba entregar su ficha resuelta al finalizar la clase. Los coordinadores ofician de guías y tutores. El objeto principal es el intercambio entre 4 o 5 compañeros y afianzarlos en la programación de una tarea y la reflexión sobre lo que vieron o realizaron con sus propias manos.

Es importante señalar que estos grupos se conforman tratando de que en cada uno haya distintas condiciones cognitivas, es decir se individualizan los que tienen el oficio de albañil y se distribuyen equitativamente, al igual que aquellos que poseen otro tipo de formación, tomando en cuenta también la variedad de edades de manera de favorecer el intercambio de experiencias y enfoques. Los asistentes se apoderan del espacio áulico y adoptan comportamientos similares a los estudiantes, no solo en la resolución de prácticas sino en el contacto con el material de

consulta que se les acerca y que va conformando una propia carpeta. El material gráfico-teórico preparado para el curso a modo de manual de consulta es entregado a cada participante desde el inicio. También toman contacto con material de consulta de accesible comprensión como catálogos de materiales o revistas orientadas a la construcción.

## CONTENIDOS

Cabe señalar que el contenido en este curso es el mismo que se imparte al estudiante de la carrera en las materias de Diseño, Estructuras, Procesos Constructivos e Instalaciones, lo que cambia en el grado de complejidad, la escala de problemas tratados y la didáctica apoyada en el hacer, como metodología de aprendizaje. Contemplando la inestabilidad de asistencia que puede sobrevenir en un grupo heterogéneo que provienen desde los más diversos ámbitos, se plantean 3 módulos o unidades temáticas concatenados entre sí, pero también con independencia y propio desarrollo de manera que si no se llega a realizar la cursada completa, puedan tener logros intermedios cursando uno o dos módulos y pudiendo completar el faltante en una futura edición del curso, siempre observando el orden en el cual se presentan.

Existe una directa relación entre la salud y el acondicionamiento higrotérmico que es el que permite tener una vivienda con adecuada aislación de la humedad y las temperaturas indeseadas exteriores. Del mismo modo hay relación entre salud e instalaciones de saneamiento, que son aquellas que proveer agua potable para el consumo humano y el aseo y de llevar a destino final los desagües cloacales y pluviales que genera la vivienda. En base a estas consideraciones se desarrolla un módulo de envolventes y uno de saneamiento, de manera de transmitir las condiciones básicas que estas dos funciones deben cumplir para generar una vivienda saludable.

En cuanto al concepto de vivienda segura, se presentan las condiciones de seguridad constructiva y estructural de la misma, desde sus fundaciones hasta la cubierta, presentando conceptos básicos sobre estabilidad y solidez estructural.

Del mismo modo se presenta la seguridad en instalaciones que pueden generar riesgo para la vida como son las instalaciones eléctricas y las instalaciones de gas. Ambas son causas de muertes ya sea por descargas eléctricas, generación de incendios o intoxicaciones por monóxido

de carbono, situaciones ocasionadas por deficiencias que pueden ser evitadas con buena ejecución y medidas de control básicas que deben ser controladas por matriculados autorizados.



*Clase de desagües.*



*Clase de construcciones en seco.*



El curso se compone de 3 módulos principales con sub módulos:

**1º módulo:** Apoyar y sostener

**2º módulo:** Acondicionamiento Higrotermico

**3º módulo:** Instalaciones

**3.1** Saneamiento, provisión de agua y desagües

**3.2** Instalaciones eléctricas

**3.3** Instalaciones de gas.



*Clase de instalaciones eléctricas.*



*Clase de armado de circuitos eléctricos.*

## **EVALUACIONES**

La evaluación no es un objetivo en sí mismo, -tampoco es unidireccional-, sino que se propone como una instancia más de aprendizaje y formación. Es un conjunto de logros que abarca tanto la asistencia y el compromiso, como la realización de fichas teóricas síntesis y la predisposición para participar de las tareas prácticas propuestas en cada encuentro. Evaluamos el conjunto de actividades y los indicadores, con el objetivo de mejorar la propuesta en la próxima edición.

Si bien es un objetivo ambicioso y con las limitaciones del tiempo disponible, es notorio ver el progreso de los asistentes entre la primera y la última clase, entre una actitud pasiva o tímida y una actitud activa, con mayor soltura y mayor confianza, en forma simultánea a “apropiación” del espacio áulico y de distintos espacios de la FAU.

## **CERTIFICACIÓN**

Al finalizar el curso, se entrega un Certificado de participación a los asistentes que hayan cumplido con las condiciones mínimas de asistencia, participación y realización de las prácticas. En esta instancia se propicia un espacio para que los asistentes puedan exponer críticas o sugerencias de la experiencia realizada, como retroalimentación a nuestras prácticas docentes.



*Entrega de certificado.*

## CONCLUSIONES

La presente experiencia es un espacio que nace de la necesidad de dar respuesta a una trágica coyuntura de la ciudad de La Plata, en la cual la Universidad Pública no podía estar ausente, pero a lo largo de las distintas ediciones se fue conformando como un espacio de construcción colectiva, dinámico y heterogéneo, como la sociedad misma, ya que fue concebido y destinado a ella desde el primer momento. Es una oportunidad para que la comunidad viva la universidad desde adentro, en un espacio accesible de formación y capacitación para mejorar su realidad y encontrar nuevas alternativas y oportunidades de desarrollo personal. También es un espacio que nutre a la Facultad y por ende a la Universidad, ya que le da una dimensión social que la enriquece en su quehacer y la oportunidad de honrar los máximos postulados reformistas sostenidos en la práctica docente, la extensión y la investigación, poniendo al mundo académico al servicio de la sociedad que le da sentido.



## **BIBLIOGRAFÍA**

*Arq. Nelly Lombardi. 2015-2018. "Capacitación técnica para mejoramiento de la vivienda". La Plata: Edición fau.*

*Arq Jaime Nisnovich. 2010. "Manual práctico de instalaciones sanitarias". Bs As. Ediciones Nisno.*

*Arq. Jaime Nisnovich. 2010. "Manual práctico de instalaciones de construcción". 2010. Bs As: Ediciones Nisno.*

*Arq. Nemecio, Nieto. 2001. Construcción de edificios- Diseñar para construir.*

*Revista Arq. Clarín arquitectura.*

*Revista Vivienda.*

## La tensión idealidad/realidad en la práctica docente: cómo transitar cuando se altera lo planificado

❖ **BROVELLI, FERNANDO** | fernando.brovelli@gmail.com

❖ **VAUTIER, CAMILA** | camilavautier95@gmail.com

**Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos analizar la propuesta pedagógica en el marco de una experiencia educativa. Esto es, las potencialidades, limitaciones y obstáculos que se presentan al momento de poner en práctica un proyecto áulico.

En este sentido, resulta necesario comprender la complejidad del fenómeno educativo y sus múltiples tensiones. Para la investigación específicamente, nos centramos en una de ellas, presentada por Ricardo Nassif. A saber, la que se produce entre la idealidad y la realidad. Esta tensión, que abarca a lo educativo de manera amplia, será el eje vertebrador de un análisis que busca responder algunas preguntas sobre los modos en que se conforma y se desarrolla una propuesta pedagógica en el aula. Es decir, acerca de la planificación de un encuentro que, a su vez, resulta incalculable.

Y es en esta distancia en la que nos paramos para pensar cuatro dimensiones que atraviesan nuestro eje. Que, si bien cada una mantiene su especificidad, están intrínsecamente relacionadas. Nos interrogamos, entonces, por la intervención pedagógica, como la dimensión áulica de la práctica; por el rol docente, que integra la postura del educador frente al contexto institucional y áulico; por la propuesta pedagógica en sí, en tanto dimensión escrita del proyecto; y en último lugar, por la evaluación, como dispositivo complejo y secuenciado que articula el proceso formativo.

**PALABRAS CLAVE:** educación, propuesta pedagógica, tensión, idealidad-realidad.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge a partir de la sistematización de nueve clases realizadas en 1° “B” de la Escuela Secundaria N° 1 Manuel Belgrano, de La Plata, en el marco de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Nos propusimos indagar acerca del desarrollo y la puesta en práctica de la propuesta pedagógica en el espacio áulico, intentando abarcar las múltiples aristas que ella presenta y, si bien se reconoce la especificidad de las experiencias de la educación formal en el Nivel Secundario, entendemos que son circunstancias pertinentes también, en el espacio universitario.

En este sentido, retomamos el concepto de “la educación como campo de tensiones” (Nassif, 1982). Es decir, como un campo complejo en el que conviven encuentros y desencuentros, tradiciones y contradicciones, que es necesario observar si se quiere abordar al fenómeno educativo de la manera más integral posible. Por su parte el autor enumera una serie de tensiones puntuales, pero a fines de nuestro trabajo tomaremos especialmente a una, que será el eje central de la investigación. A saber, la tensión entre la idealidad y la realidad del proceso. Analizaremos cómo esta tensión, que se produce de manera amplia en el campo de lo educativo, atraviesa a la propuesta pedagógica en cuatro dimensiones, que si bien mantienen su especificidad, están intrínsecamente relacionadas. Asimismo, propondremos una serie de buenas prácticas que el docente puede tener en cuenta a la hora de encontrarse en el espacio áulico con situaciones que alteren explícitamente con su planificación.

En primer lugar, la que refiere a la intervención pedagógica, entendida desde el momento áulico de la práctica. Tiene que ver con la relación que se produce entre el educador y los educandos, entre ese encuentro que es planificado pero a su vez incalculable. Y en esa distancia de lo impredecible, analizaremos el rol que el docente ocupa al momento de la intervención. En un segundo momento, retomamos la cuestión del rol docente, pero relacionado con el contexto específicamente áulico e institucional. En tercer lugar, la propuesta pedagógica en sí, como la dimensión escrita del proyecto. Y, por último,

analizaremos la instancia de evaluación como dispositivo secuenciado y complejo que articula a todo el proceso formativo.

### **LO EDUCATIVO COMO CAMPO COMPLEJO Y LAS MÚLTIPLES DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA**

En el momento de establecer un vínculo con los educandos y tratar de generar una experiencia educativa, es necesario comprender que este es un proceso múltiple que no se reduce a la repetición sistemática de los contenidos dados, sino más bien a la reflexión y problematización del mundo en el que los y las jóvenes habitan cotidianamente. El ámbito de educación formal debe configurar un espacio en el que se habiliten dichas acciones, con el propósito de transformar esa realidad o confirmarla de manera más fundamentada (Buenfil Burgos: 1992).

Para ello, el docente estructura de forma previa una propuesta pedagógica, que constituye una planificación estimativa para guiar las acciones hacia los objetivos establecidos. Este se encuentra situado históricamente y políticamente en una coyuntura que la contiene, que la abarca y determina, en cuanto su intención es generar una experiencia significativa para los sujetos. De todas formas, y si bien define ciertos pasos a seguir para alcanzar determinadas metas, es flexible en tanto incorpora las contingencias inherentes al hecho educativo y trabaja con y desde ellas.

En esta circunstancia, es cuando se explicita una tensión epistemológica, entre el recorrido formativo deseable y las situaciones que acontecen en la práctica, es decir, entre la idealidad y realidad (Nassif, 1982). Esto sucede ya que si bien existe una organización de los contenidos y del espacio educativo, el planeamiento se materializa en un contexto de relaciones lleno de conflictos que determinan al sujeto y en donde los significados se ponen en disputa.

Por esta línea, la tensión idealidad/realidad constituye un factor a tener en cuenta a la hora de realizar una vigilancia epistemológica de las prácticas docentes, pretendiendo una exteriorización de la propia subjetividad para poder analizar el proceso de formación y el alcance de objetivos, contenidos y metodologías.

Al mismo tiempo, se debe contemplar que las tensiones se ven profundizadas por la transversalidad de la cultura digital en el espacio áulico, donde aún persisten lógicas y dispositivos propios de las instituciones de la Modernidad. En este sentido, no se considera tan relevante la utilización de las herramientas tecnológicas como la reconversión de los métodos de construc-

ción de sentido por parte de los estudiantes, a través del uso cotidiano y prioritario de instrumentos digitales en todos los ámbitos que median en la constitución de su propia identidad.

Otra característica que es válida de destacar es la pérdida de legitimidad de figuras de autoridad clásicas (por ejemplo, el profesor) y de próceres históricos, para que las voces más valoradas pasen a ser las de sujetos públicos con participación en redes sociales. Este factor puede ser motivado por una idea de democratización de la jerarquía (Dussel, 2014): los actuales modelos a seguir de los estudiantes son jóvenes de su misma provincia, clase social y con sus mismos gustos e intereses, que llegaron a ser masivos por su humor y carisma.

Entendiendo que la digitalización cultural alteró los procesos de socialización en comparación a los del siglo pasado, en los que se establecieron la mayoría de las estrategias pedagógicas que aún se conservan en los ámbitos de educación formal, se puede observar otra arista de la deslegitimidad institucional. En la dinámica áulica, no existe un orden y un respeto implícito, que los profesores deben reforzar estas condiciones clase a clase a través de las actividades propuestas y la significatividad del proceso formativo (Alliaud, 2017). Si el docente exige deliberadamente por establecer condiciones de enseñanzas no espontáneas, el proceso formativo queda interrumpido ya que los estudiantes simulan aceptar las circunstancias por temor al apercibimiento o incluso por pena hacia el educador.

En este sentido, comprendiendo que esta tensión es inherente a la práctica educativa, podemos identificarla en cuatro dimensiones, que si bien cuentan con su propia especificidad son transversales entre sí. A partir de ellas, entendimos la necesidad de construir categorías y buenas prácticas docentes, planteadas como alternativas a tener en cuenta ante cada situación donde se explicita la ruptura entre nuestro escenario ideal y la experiencia empírica.

### **INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: UNA MIRADA ACERCA DE LA DIMENSIÓN ÁULICA DE LA PRÁCTICA**

Hablar de intervención nos sugiere, en un primer momento, hablar de encuentro. Es decir, de relaciones humanas, que no se reducen a la verticalidad educador-educando, sino más bien, que presenta otro tipo de complejidades. En un proceso educativo, se generan tensiones, hay relaciones de poder, existen diferencias en los niveles en que circula la palabra y en los

intereses que motivan a estar y permanecer a los actores. Entonces, nos encontramos frente a una primera característica de la intervención, que es su inherencia a los fenómenos educativos (Antelo, 2005) y por lo tanto, su carácter complejo.

Ahora bien, intervención a secas es un término excesivamente amplio en el que podríamos abarcar millones de acciones humanas. Sin embargo, nos centraremos específicamente en las intervenciones pedagógicas. En este sentido, hay una cuestión fundamental que la diferencia del resto, y es su intencionalidad. Para que una intervención sea pedagógica debe haber una intención de producir algo en el otro, de movilizarlo y de impactar en él (Antelo, 2005).

Se presentan entonces dos momentos en este proceso: lo instituido y lo instituyente. Lo primero, entendido como la cosa establecida, legítima y considerada verdadera. Mientras que lo instituyente es aquella fuerza que irrumpe para generar cambios y modificar el orden establecido. La intervención pedagógica es la actividad que se ubica articulando ambas y que se orienta a generar procesos instituyentes (Remedí, 2004).

Para pensar en las intervenciones pedagógicas dentro del aula, propusimos una primera categoría, que se irá profundizando en relación con los posteriores niveles del análisis. Ésta es, la de idealidad necesaria. Nos referimos con ella, a una serie de propósitos que el docente aspira a alcanzar con sus intervenciones pedagógicas, ya sea en cuanto a procesos o en términos de producción que, si bien se adaptan al contexto, resulta necesaria a modo de horizonte. Frente a un grupo de estudiantes que se presenta heterogéneo y fragmentado, si el docente no tiene una idea clara del proceso educativo que quiere llevar adelante a largo plazo, corre el riesgo de no generar un espacio de reflexión y formación.

En estas circunstancias, una buena práctica docente propuesta es la de compartir en el espacio áulico el propósito a mediano o largo plazo que se quiere alcanzar, en términos de producción. El objetivo es el de aliviar cualquier tensión que pudiera surgir con los estudiantes en relación a las actividades que se espera que ellos puedan concretar.

## **ROL DOCENTE: UNA POSTURA DEL EDUCADOR FRENTE AL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y ÁULICO**

Como mencionamos en el apartado anterior, en la intervención pedagógica en un contexto áulico, subyace lo que llamamos la idealidad necesaria. Idealidad que se presenta a modo de horizonte, como aquello que queremos alcanzar y que guarda relación con lo utópico. Pensada desde el rol docente, podemos afirmar que es una toma de postura, como actor social, frente a la realidad que habita, tanto en su contexto histórico como en su contexto institucional y áulico. Es decir, que el acto de educar es un acto eminentemente político.

Ahora bien, frente a esta idealidad utópica, frente a este horizonte, nos encontramos con una realidad que nunca se presenta de manera transparente y armoniosa, sino más bien, todo lo contrario. Planteamos así, otra categoría, a la que llamamos realidad contingente. Refiere a que, de una u otra forma, los educandos siempre expresan multiplicidad de contingencias que tienen en la vida cotidiana y son significativas en la construcción de su subjetividad, generando una tensión explícita entre la idealidad y la realidad. Estas circunstancias atraviesan los sentidos que construyen y los modos en que se expresan en el aula, tanto a la hora de responder a las dinámicas que propone el docente, como al manifestar las problemáticas que los atraviesan o al relacionarse.

En este sentido, existen acontecimientos en el espacio áulico que exceden a la potencial acción docente. Es el caso de situaciones familiares, de violencia física o psicológica o consumos problemáticos de sustancias. Estos ejemplos no sólo generan una alteración en la integridad física de los estudiantes, sino que además modifica sus subjetividades en cuanto a la disposición a la hora de aprehender contenidos.

Estas problemáticas deben ser retomadas por un cuerpo de directivos o especialistas de la institución que permitirán considerar las acciones pertinentes a tomar en cada caso, además de revisar las limitaciones y las potenciales reformulaciones del diseño curricular.

Además, en el espacio áulico acontecen otras situaciones que pueden ser resueltas por la intervención docente a corto o mediano plazo. Por ejemplo: la relación entre compañeros, el cuidado de los materiales y las instalaciones educativas y las dispersiones regulares.

Ante estas situaciones específicas, se pueden retomar estas tensiones de forma de interpelar a los estudiantes y reducir la brecha entre idealidad y realidad. Entonces, se propone que el docente habilite espacios de expresión explícitos en donde se contemplen las problemáticas y no se interrumpa el proceso formativo.

Por último, existen otro tipo de contingencias, que alteran los tiempos de las dinámicas áulicas de forma sustancial. Ya sea por una actividad programada por la institución o por otro curso, estos percances generan un replanteamiento del diseño del día aunque con los estudiantes dentro del espacio áulico. En estos casos, se podrá revalorizar la actividad que se proponga, sea cual sea, con el objetivo de orientar a los educandos a través de nociones que se tenía pensado trabajar.

Estas son una serie de situaciones que podrían acontecer, en las que el docente tendría diferentes grados de intervención en ellas. Mientras que existen problemáticas que nos exceden, en tanto que no podemos intervenir de manera directa, como agentes significativos para producir un cambio, como lo son las cuestiones de violencia familiar, por ejemplo; también hay otro tipo de violencias que pueden estar aconteciendo en el espacio de la clase, entre estudiantes, en los que el grado de intervención docente, cambia.

Y en este sentido, hablamos de intervención como una acción que abre a la posibilidad. Contemplar estas situaciones nos permitirá, como educadores, generar otras instancias de conocimiento y construirlo de maneras diferentes.

### **PROPUESTA PEDAGÓGICA: ESCRIBIR EL PROYECTO, REDACTAR LO INCALCULABLE**

Entenderemos a la propuesta pedagógica en sintonía con lo que Alicia de Alba propone para definir la noción de curriculum. Como *“síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa e impulsada por diversos grupos y sectores, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser hegemónicos y otros tienden a resistirse (...) Síntesis a la cual, se arriba mediante mecanismos de negociación”* (De Alba, 1995: 60).

En este sentido, retomamos la importancia de la planificación escrita del proyecto áulico, ya que en él se expresan no sólo los caminos del recorrido a transitar, sino también las perspectivas político-educativas acerca del sujeto educador y educando, que subyacen en ella.



Así, construir un proyecto a través de la escritura es construir una vía posible, necesaria y compleja, en la que el docente se enfrenta consigo mismo y sus supuestos al momento de escribir.

Para analizar esta dimensión, propusimos la categoría interpelación ineludible. Ella remite a la necesidad de que la propuesta pedagógica esté siempre dispuesta a generar las condiciones de aprendizaje, acordes al universo vocabular de los estudiantes, para potenciar la significatividad del proceso educativo. A la hora de realizar una transposición didáctica, se debe tener en cuenta que la cotidianeidad de los estudiantes se encuentra atravesada por los avances tecnológicos y los usos digitales, no sólo en una dimensión técnica sino en la construcción de sus subjetividades. Además, se considera que uno de los incentivos para los estudiantes que concurren a una institución de Educación Formal es obtener la más alta calificación posible y acreditar la materia, lo que potencialmente genera que se priorice la obtención de una determinada nota numérica antes que su propio proceso formativo.

Es decir, teniendo presente la noción de intervención, como la necesidad de provocar algo en el otro en el orden de lo instituyente, el educador no debe renunciar a buscar los modos de interpelar a los estudiantes y de generar procesos educativos. Cuyos resultados posiblemente no se den en la inmediatez, quizás no los veamos o directamente no se produzcan nunca, pero a los que no podríamos, en nuestro rol docente, renunciar su búsqueda.

En este contexto, y a pesar de que no exista por parte de los educandos la recepción esperada, la propuesta en estos casos es que el diseño curricular debe estar sujeto a modificaciones que apunten a interpelar constantemente sus subjetividades. Estas deben ser pensadas en la planificación curricular inicial y luego de reconocer el contexto institucional, para luego adaptar el curriculum acorde a los sucesos que acontezcan.

Considerando las subjetividades tecnológicas se debería tener en cuenta que las dinámicas expositivas sean breves y con estímulos multiplataformas, además de que deben promover la interacción de los educandos en los soportes y entre ellos, ya que en su mayoría son usuarios y no mero receptores de los artefactos digitales.

A través de interpelaciones a sus propias prácticas y a sus consumos culturales, se pretende mantener la motivación en dinámicas de aprendizaje gradual de forma tal que no se acreciente la tensión entre realidad e idealidad.

## **EVALUACIÓN: DISPOSITIVO COMPLEJO Y SECUENCIADO QUE ARTICULA EL PROCESO FORMATIVO**

La evaluación puede ser considerada una especie de ogro estigmatizador desde algunas perspectivas. Sin embargo, no podemos negar que el acto de evaluar es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en los espacios formales que requieren acreditación. Entonces, dar cuenta de ella como una dimensión de análisis de la propuesta pedagógica en su puesta en práctica, es justamente una manera de ponerla en discusión, con el fin de poder producir estrategias que sean constructivas en el proceso y no caer en un mero mecanismo de medición estandarizado.

Para entrar en el análisis propusimos una primer categoría a la que denominamos la hegemonía del número. Tiene que ver con la habitual metodología de acreditación numérica, como lógica institucional, que puede constituir una tensión con la intención del docente de evaluar el proceso pedagógico de manera cualitativa.

Las intervenciones generan procesos formativos que exceden la adquisición de contenidos programados, a partir de los condicionantes del espacio. Cada estudiante retoma de la clase cuestiones distintas que lo interpelan en diversos aspectos de su subjetividad. En este sentido, la tensión idealidad/realidad se explicita a partir de efectos formativos no planificados que se concretan en las prácticas o respuestas de los educandos. Estos tipos de aprendizajes son complejos de calificar de manera cuantitativa.

Si bien es necesaria una articulación final que sintetice los contenidos y los aprendizajes, evaluar a través de una producción podría involucrar a las estudiantes no sólo desde la dimensión teórica, sino además a través de sus prácticas y sus propias significaciones, lo que configura un proceso de aprendizaje más integral.

## **CONCLUSIONES**

En un contexto en el que las instituciones modernas se encuentran resquebrajadas, la escuela se presenta aún como la transmisora del acervo cultural por excelencia. En este sentido, analizar la propuesta pedagógica en sus múltiples dimensiones implica reconocerla como un

dispositivo relevante en este proceso de conservación y transformación que es lo educativo, en su sentido amplio.

Por otra parte, pararse a pensar en la propuesta pedagógica desde la tensión que se produce entre la idealidad y la realidad, significa situarse en el terreno de las contradicciones. Contradicciones a las que, en la vertiginosidad de la vida cotidiana, no podemos darles el tiempo de preguntarnos por ellas. Esta investigación es un intento en esa dirección.

La complejidad se profundiza cuando se piensa las mediaciones que, en la actualidad, atraviesan las intervenciones pedagógicas, ya de por sí humanas y políticas. La cultura digital propuso nuevas dinámicas de construcción de sentido que se modifican continuamente y tensionan con las lógicas de la institución moderna. La burocracia administrativa universitaria, los sistemas de evaluación, la priorización del conocimiento en formato papel, las clases expositivas e incluso la condición de presentismo físico son factores constitutivos de la educación superior tradicional que entran en conflicto con nuevos hábitos de interrelación.

De esta forma, la idealidad que proyecta el docente en su propuesta pedagógica se encuentra en inherente tensión con las situaciones materiales, simbólicas y humanas de la realidad. Partiendo desde la incapacidad de manipular las condiciones de recepción del conocimiento, se debe poner el foco en detectar aquellas rupturas de lo planificado y utilizar todas las herramientas que se tienen a disposición para no interrumpir el proceso formativo.

Además, el rol del docente debe contemplar una permanente y exhaustiva vigilancia epistemológica sobre los mecanismos en que produce conocimientos y las estrategias pedagógicas que escoge. Para ello, una acción fundamental es la de buscar la máxima exteriorización de su propia subjetividad, con el objetivo de poder analizar las condiciones de aprendizaje que establece en el espacio educativo.

En el mismo sentido, deberá plantear aplicaciones directas en la cotidianeidad de los estudiantes, con el objetivo de que los mismos prioricen los conocimientos teórico-prácticos en el marco de instituciones que clasifican el éxito según las calificaciones numéricas. La empatía para con el educando requiere planificar estrategias que le sean significativas, y para ello es fundamental pensar en las mediaciones y las problemáticas que lo atraviesan.

A su vez, y ante el deterioro de la legitimidad del docente como figura de autoridad, la promoción de una construcción colectiva del conocimiento fomentará una práctica

enriquecedora donde los estudiantes tengan en claro las metas y el sentido de su trayectoria educativa. Esto se circunscribe a la desconcentración de los saberes y al fácil acceso a incuantificables datos a partir del uso cotidiano de herramientas digitales.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

- ALLIAUD, A. (2017). *“Sobre las instituciones: las escuelas ya no son las que eran”*. Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires. Paidós
- ANTELO, E. (2005). *“Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”*. Educar: ese acto político. Editorial del Estante dirigida por Graciela Frigerio y Gabriela Diker, México. Rescatado on line el 10/03/2018 en: <http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/incalculablecem.pdf>.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (1992) *“Introducción y Consideraciones finales”*. El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación. México, Instituto Politécnico Nacional, Tesis DIE-CINVESTAV 12.
- DAVINI, M. C. (2008) *“Métodos de Enseñanza: didáctica general para maestros y profesores”*. Buenos Aires: Santillana.
- DE ALBA, A. (1995). *“Curriculum: crisis, mitos y perspectivas”*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina. ISBN 950-9467-52-9.
- DUSSEL, I. (2014). *“¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital?”* Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. Volumen 22, N° 24. DIE-CINVESTAV. México.
- NASSIF, R. (1982). *“Teoría de la educación”* Introducción. Cap. 3 y Cap.14. En Nassif, Ricardo. (pp.1724/65-79/247-266) Cincel-Kapelusz, Madrid.
- REMEDI, E. (2004). *“La intervención educativa”*. En Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México. Rescatado on line el 10/03/2018 en: [http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimient-o-de-las-trayectorias/Conferencia\\_Eduardo\\_Remedi\\_1\\_.pdf](http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimient-o-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf).

## "Introducción a la Propagación Vegetal": una experiencia como formadores de formadores

- ❖ **GERGOFF GROZEFF, GUSTAVO ESTEBAN** | gergoff\_gustavo@yahoo.com.ar
- ❖ **GIMÉNEZ, DANIEL OSCAR**
- ❖ **SIMONTACCHI, MARCELA**
- ❖ **RUSCITTI, MARCELA**
- ❖ **LUQUEZ, VIRGINIA**
- ❖ **CARBONE, ALEJANDRA**
- ❖ **TAMBUSSI, EDUARDO**

**Instituto de Fisiología Vegetal CCT CONICET La Plata, Curso de Fisiología Vegetal. Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP. Diagonal 113 N° 495 (1900) La Plata.**

### **RESUMEN**

El objetivo del presente trabajo es describir la experiencia realizada en el curso de "Introducción a la Propagación Vegetal", destinado a docentes de escuelas medias. La función desempeñada por los docentes del curso consistió en ser formadores de formadores, creando un nuevo vínculo con el Instituto de Fisiología Vegetal, como docentes en el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas, con un fuerte basamento teórico y metodológico. Basados en la bibliografía, se plantea un temario, en donde se ahondan los diferentes temas de esta rama de la Fisiología Vegetal, desde un abordaje que genere diferentes estrategias didácticas para el mejor entendimiento de los temas a tratar.

La evaluación se plantea desde la resolución de problemas, que permitan cerrar con una actividad práctica el círculo entre teoría y verificación de hipótesis, utilizando el método científico.

En función de este planteo, se sugiere como forma de evaluación de los cursantes, la redacción de un informe, en el cual se incluya el temario a tratar de una de las unidades elegidas, junto con una estrategia didáctica y una práctica a desarrollar por estudiantes del nivel medio.

Se plantean diferentes dificultades y nuevas sugerencias para futuras ediciones, como así también la incorporación de contenidos en lo que respecta a la descripción de los diferentes órganos vegetales y mayor carga horaria dedicada a las actividades prácticas.

Se crea de esta manera un vínculo con los docentes de nivel medio y una vía para el intercambio de experiencias y una forma de difundir las carreras de Ingeniería Agronómica y Forestal en el ámbito de las escuelas técnico-agropecuarias de la zona.

**PALABRAS CLAVE:** formadores, propagación vegetal, aprendizaje basado en problemas, estrategia docente, rol profesional.

## INTRODUCCIÓN

La Propagación Vegetal es una rama de la Fisiología Vegetal que estudia los distintos medios y procesos que rigen la multiplicación de las plantas, como así también explora las diferentes tecnologías para lograrlo. Esto se aplica a otras ramas de las ciencias agrarias y forestales, como es el mejoramiento genético, el manejo de cultivos, el almacenamiento de los diferentes órganos para la propagación, la biotecnología, entre otras.

Por otro lado, el Partido de La Plata se asienta sobre uno de los cordones hortícolas más importantes de Argentina, abasteciendo de alimentos a más de 14 millones de habitantes. A esto se acopla la propagación vegetal, centrada en viveros y semilleros que brindan material y servicios a los productores de la zona (Polack, 2017). La carrera de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal de la UNLP tiene incorporados temas de propagación vegetal, que se dictan en Fisiología Vegetal, Fruticultura, Horticultura e Introducción a la Dasonomía. Sin embargo, hasta la fecha no se han dictado cursos para docentes de escuelas secundarias con orientación agraria. A partir de una demanda concreta de uno de los viveristas más importantes de los alrededores del Gran La Plata, se planteó la ausencia de personal

especializado para las tareas en el vivero (Ing. Agr. Mario Ferrari, com. pers.) y la carencia de cursos especializados que brinden los fundamentos teóricos y las principales prácticas para llevar a cabo cada una de las técnicas.

La Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires abrió en el año 2016 una convocatoria para presentar cursos destinados a la formación de docentes secundarios. El Curso de Fisiología Vegetal propone un taller destinado a docentes con orientación en Ciencias Agrarias y Naturales, en donde se describan los principales temas de la propagación vegetal en arbóreas, arbustivas y herbáceas (Proyecto 495/16, Dictamen 10.016, Expediente 5811-1503433/16).

Como punto de partida y a los fines de no confundir al lector, realizaremos un pequeño glosario para dejar en claro quiénes son los diferentes actores que mencionaremos en el texto, a saber:

- **Docentes:** Cuerpo docente del curso de Fisiología Vegetal, encargado de las clases teórico-prácticas. Para nuestro caso constituyen al grupo de los formadores.
- **Cursistas:** Corresponde al grupo de docentes de secundarias, con diferentes formaciones, desde profesores de biología hasta Ingenieros agrónomos que cumplen funciones de docencia en el nivel medio. Para este caso, constituyen el grupo de futuros formadores.
- **Estudiantes:** Se refiere a los estudiantes del nivel de educación medio, procedentes de escuelas con orientación técnico agropecuaria.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### CONSTRUCCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

El curso se organiza con todos los docentes del Curso de Fisiología Vegetal, dividiendo las tareas y temas a desarrollar por docente. En este caso se dividió en diferentes encuentros, que trataron los siguientes temas, siguiendo a Hartmann y Kester (2014):

- a. Estructuras de multiplicación sexual y asexual.
- b. Ciclo vital de las plantas.
- c. Propagación por medio de semillas.
- d. Propagación por medio de estacas.
- e. Germinación y tratamientos para la germinación de especies nativas.
- f. Propagación por medio de acodos.
- g. Cultivo in vitro.
- h. Injertos I (fundamentos de la técnica y compatibilidades)
- i. Injertos II (técnicas utilizadas para injertar)
- j. Viaje de estudio (Vivero Ferrari)
- k. Evaluación final.

Cada tema en particular fue tratado por diferentes docentes del curso. Cada encuentro consistió en una clase expositiva, en donde se abordaron los conocimientos teóricos, con la incorporación de bibliografía disponible para los cursantes, que les sirviera como base para el armado de las clases. Se utilizaron desde textos académicos (fundamentalmente a partir de Hartmann y Kester, 2014) hasta guías prácticas elaboradas por el INTA u otras Universidades, con el fin de incentivar la búsqueda bibliográfica. A continuación se procedía a la concreción de la parte práctica, con una actividad previamente planificada a modo de ejemplo para su desarrollo en las clases frente a estudiantes secundarios. Por un lado, esta estrategia permitió que los docentes secundarios se interioricen en el tema de una forma activa y no pasiva, abriendo nuevas oportunidades para el debate para la concreción del tema planteado. Este punto es de vital importancia, sobre todo en temas complejos como son las técnicas de propagación, que conjugan saberes teóricos que se llevan a la práctica, para lograr la aprehensión de los conocimientos y su comprensión cabal (Litwin, 2008:89).

Este último punto deja en claro que los saberes no son módulos estancos, sino que debe haber una integración de diferentes saberes para llevar a cabo una actividad. Esto lo plantea Arocena y Sutz (2002), a través del concatenamiento de una red de saberes y no una simple unión de conceptos aislados. Es por ello que cada tema requirió de una elaboración previa para que se cumpla con el objetivo central, la integración de conocimientos.



Esta estrategia abre nuevas posibilidades en cuanto a los métodos a desarrollar en clase, cómo se debe hacer el seguimiento en las tareas realizadas por los estudiantes, y en la función del docente como orientador ante la aparición de una acción errónea en ese proceso (Litwin, 2008: 89-97). Este punto fue de vital importancia a la hora de llevar a cabo la actividad práctica, ya que además de participar en clase, los cursantes pudieron tomar contacto con material vegetal provisto por el curso y hacer un seguimiento y evaluar los resultados en el proceso. Este fue el caso de la clase de Injertos, en donde se conjugaron fundamentos teóricos del ciclo de vida de las plantas, el ciclo anual y las diferentes técnicas para llevar a cabo esta práctica. Cada cursante realizó un injerto sobre diferentes plantas y el seguimiento de prendido y brotación lo llevó a cabo fuera del ámbito académico. De esta manera, se pretendió que con la propia experiencia, se cerrara un círculo entre lo visto en el ámbito teórico, se llevara a cabo en una práctica concreta y se sacaran conclusiones de lo realizado en la práctica.

### **¿CÓMO LLEVAR LA ESTRATEGIA A LA PRÁCTICA DOCENTE?**

Díaz Barriga (2005:86) plantea la necesidad de acercarse al conocimiento por medio de la investigación, estando siempre atentos a las nuevas innovaciones para brindar a los estudiantes el último estado del arte en el tema, y los fundamentos que los rigen. Los docentes y los estudiantes deben tener las herramientas para acceder al conocimiento y utilizar la información de manera crítica. Este debería ser el punto de partida de todas las clases en el complejo ámbito de la propagación vegetal.

En sintonía con lo mencionado, además de las prácticas realizadas, se plantearon diferentes limitantes por parte de los cursantes en cuanto a las limitantes en saberes previos de los estudiantes, entre ellos, las materias correlativas y la profundidad de los temas a abordar. Además se discutieron cuáles eran los saberes más significativos para cada tema y las posibles estrategias para abordarlos.

En cuanto a la parte práctica, se propusieron diferentes casos problemas o situaciones a resolver y en cada tema se evaluaron las posibilidades en cuanto al material vegetal más adecuado para llevar a cabo el trabajo práctico con los estudiantes. Aquí también se plantearon las diferentes limitantes que deben enfrentar los cursantes frente al estudiantado,

desde infraestructura hasta el apoyo por parte de la planta no-docente. Por parte del cuerpo docente del curso, se ofrecieron diferentes canales para llevar a cabo prácticas que de otra manera no se podrían realizar en establecimientos secundarios. Además del aprovisionamiento de material vegetal disponible en el curso, se planteó la posibilidad de realizar visitas al Instituto de Fisiología Vegetal guiadas por profesionales de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, como las que se llevan a cabo anualmente en la "Semana de la Ciencia", organizada anualmente por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva de la Nación. Esto serviría de apoyo teórico práctico y permitiría introducir al estudiantado en temas que de otra manera no estarían accesibles para la currícula normal de la educación media.

Como clase final, previo a la evaluación, se realizó un viaje integrador al vivero de Ferrari Hnos., ubicado en la Localidad de Arana. En este viaje se vieron diferentes ejemplos de propagación en arbóreas y arbustivas ornamentales y forestales. Dicho viaje ofició de clase de repaso, previo a la elaboración del informe final. Allí se integraron y repasaron los conceptos de injertación, multiplicación por semillas, estacas y acodos, de acuerdo a los ciclos de producción de las diferentes especies.

### **EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: VISIÓN DESDE LA ÓPTICA DE LA EVALUACIÓN**

A la hora de evaluar, según Díaz Barriga (2005:139), es necesario que el estudiante pueda saber la manera de cómo acceder, utilizar y elaborar la información con un criterio lógico. Este fue el criterio utilizado por los docentes del curso para la elaboración del trabajo final a partir de uno de los temas dados en clase. Cada cursante desarrolló un informe final escrito que consistía en un organigrama del tema a desarrollar, la bibliografía que utilizaría (podía ser la utilizada en el tema u otra que encontraran), la estrategia didáctica para resolver la clase y una actividad práctica que pudiera desarrollar en el aula con los estudiantes.

El enfoque de evaluación de los estudiantes tendría que estar enfocado en la generación y resolución de problemas, como lo plantea Litwin (2005: 99), en donde el docente debe ser un agente coordinador de las actividades y los estudiantes deben ser partícipes en el proceso de generación de ese conocimiento. Para ello se plantearon, por parte de los cursantes diferentes actividades prácticas a desarrollar en los establecimientos, incorporando a su vez la redacción

de un informe final en forma grupal. En dicho informe se plantea el problema, una hipótesis de trabajo, los objetivos de la actividad, sus resultados (y la manera de exponerlos), junto con las conclusiones. En otras palabras, se plantea la utilización del método científico para la solución de problemas.

El informe y la actividad práctica propuesta por los cursantes se realizó en forma escrita, sumado a una exposición oral con el apoyo de un Power Point para debatir las ideas en el grupo y así elaborar una nota conceptual integral, por parte del grupo docente en función de la originalidad y el aprendizaje de los contenidos teóricos. De esta manera se podían comparar las distintas propuestas didácticas y discutir las para modificarlas o mejorarlas en los aspectos metodológicos o de contenidos.

### **EVALUACIÓN INTEGRAL DEL CURSO**

Para la evaluación del curso desde el punto de vista de los docentes, se realizó una encuesta que consideraba:

- a. Evaluación general del curso.
- b. Si fueron cumplidas las expectativas previas al curso.
- c. Si el tiempo fue suficiente y estuvo bien distribuido en los temas dictados.
- d. Si sacaría o ampliaría algún tema.
- e. Cómo evaluaría la calidad del lugar visitado en el viaje integrador.
- f. Un apartado abierto a sugerencias.

En función de la evaluación general, los cursantes opinaron:

- a. La evolución general fue excelente en un 84 % y muy buena en el 16 % de los casos.
- b. Las expectativas fueron cumplidas en todos los casos, opinando en uno de los casos que los conocimientos además de servir para el aula, fueron de utilidad en la vida doméstica.
- c. La carga horaria fue adecuada y el trabajo práctico que más puntaje obtuvo por parte de los estudiantes docentes fue la primer clase de injertos (100 %), seguido por el viaje

integrador (100%). Dentro de los temas considerados como muy buenos en un porcentaje menor (67 %) y buenos (33%) se encuentran propagación por acodos, semillas y estacas. A pesar de estas diferencias, no hubo evaluaciones negativas en ninguno de los temas.

- d. No se han considerado la ampliación de ninguno de los temas, pero sí se mencionan el aumento de la carga práctica y de más ejemplos de acodos e injertos.
- e. El lugar visitado recibió los máximos puntajes, en donde el 100 % estuvo de acuerdo en que se cumplieron totalmente los objetivos de la visita y la exposición y calidad del material observado fueron muy buenos.
- f. En el apartado de sugerencias, se consideraron:
  - Posibilidad de desarrollar temas que surjan en la clase.
  - Se propone la incorporación de un curso de Introducción a la Botánica para docentes.
  - Incorporar más ejemplos de acodos e injertos.
  - Conservación de semillas.
  - Aumentar la carga práctica.
  - Aumentar la carga horaria.
  - Se presenta la dificultad material para desarrollar el tema micropropagación, por la imposibilidad de conseguir los materiales para su desarrollo.
  - Desarrollar el curso de acuerdo a los ciclos productivos de las plantas.



**Foto: El Ing Agr Mario Ferrari (Vivero Ferrari Hermanos) mostrando un ejemplo de acodo por aproximación de *Acacia baileyana rubra* durante la visita al establecimiento "Las Delicias" en la Localidad de Arana.**

## CONCLUSIONES

A partir de las encuestas realizadas a los cursantes, en general la propuesta fue evaluada como muy buena, cumpliendo totalmente con las expectativas. La carga horaria (36 hs en total) fue adecuada para la mayoría de los casos, aunque hubo una opinión en la que se proponía un aumento de la carga horaria. Este punto estuvo relacionado con la parte práctica, la cual consideraba que el tiempo destinado a la práctica era poco y sugería dar más ejemplos de acodos e injertos en otras especies. En este caso particular, vale aclarar que los ejemplos con los que contamos en el Instituto de Fisiología Vegetal son de arbóreas frutales, careciendo en este momento de ejemplos con arbustivas ornamentales u otros forestales. La idea a futuro es incorporar un pequeño vivero de leñosas a modo didáctico para el desarrollo de las prácticas en el mismo Instituto para cubrir esta falencia.

Con respecto a los temas abordados, uno de los participantes sugiere la incorporación de un curso de Introducción a la Botánica General. Este punto es de vital importancia, ya que el curso fue diseñado para docentes relacionados a escuelas técnicas agropecuarias, siendo muchos de ellos Ingenieros Agrónomos que ya han adquirido los conocimientos necesarios de organografía en vegetales. Estos conocimientos son necesarios para el desarrollo de las clases, por lo que se podría ahondar en la clase introductoria.

Sería ideal tener en cuenta, durante el dictado de las clases, el ciclo vital de las plantas y realizar las prácticas en el tiempo adecuado. Este punto podrá ser tenido en cuenta en futuras ediciones, sobre todo en el tema injertos y acodos. Debido al cronograma previamente acordado por el grupo docente, el tema injertos quedó para el final, por lo que se retrasó en dos meses la fecha adecuada para la realización de la actividad. Sin embargo, a pesar de ello, los cursantes pudieron obtener los resultados esperados con las plantas, a pesar de la demora. Por otro lado, se ha planteado que los medios necesarios hacen dificultoso el desarrollo de las diferentes técnicas de cultivo in vitro. Es por ello que en la próxima edición, se podrá hacer hincapié en los fundamentos que lo gobiernan, basados en la totipotencialidad de los tejidos vegetales para regenerar un individuo completo a partir de diferentes órganos. Esto se vio a la hora del planteo de las propuestas pedagógicas de los docentes, donde el tema de micropropagación fue elegido por un solo cursante, de la misma manera que el tema injertos y

estacas, a pesar de haber tenido ambos temas, una apreciación muy buena desde el punto de vista del dictado de las clases. Es por ello que la mayoría eligió el tema germinación y multiplicación sexual como tema a desarrollar, por la facilidad de ser llevado a cabo y la rapidez en los resultados.

Para solventar estos inconvenientes, los docentes propusieron nuevas visitas de los estudiantes al Instituto, como así también la generación de una vía de comunicación para consultas y provisión de material vegetal para llevar a cabo las experiencias en los diferentes establecimientos educacionales. Esto es totalmente factible, ya que se realizan encuentros en forma periódica durante la "Semana de la Ciencia", coordinada bajo la órbita del Ministerio de Ciencia, Técnica e Innovación Productiva de la Nación. Dentro de los temas que se dictan habitualmente se mencionan: *"Plantas autóctonas rioplatenses. Algunos ejemplos de estrategias de propagación"*, *"Partes de distintas plantas que conviven: ¿cómo injertar?"*, *"Cultivo de plantas sin suelo"*, *"Guerra de Reinos: Plantas vs Bacterias"*, *"Los hongos y su fascinación por las plantas"*, *"¿Transpirar o Fotosintetizar? Esa es la cuestión..."*, *"Ciencia en poscosecha: conservando nuestras frutas y verduras "*, *"Acercando el mundo vegetal a pequeños botánicos"*, *"Recorrida por los laboratorios y cámaras de cultivo del INFIVE"*, *"Si las plantas se nutren bien, nosotros también"*, entre otras nuevas que se elaborarán a futuro. Cabe aclarar que la mayoría de estos cursos para la comunidad estudiantil y público en general son brindados por los docentes que dictan el presente curso de "Introducción a la Propagación Vegetal". Esto incentiva a los docentes y pone en contacto directo a los estudiantes del nivel medio con docentes investigadores de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, funcionando a su vez como una forma creativa de difundir las carreras de Ingeniería Agronómica e Ingeniería Forestal y visualizar el rol profesional que desarrollarán a futuro, en función de una demanda laboral concreta en la zona.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Arocena, R. y Sutz, J. 2000. *"La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias - Escenarios – Alternati-vas"*. Universidad de la República Oriental del Uruguay. UNIÓN DE

UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA. Colección UDUAL. Ciudad Universitaria, México.

Disponible on line: <http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/11/ColUDUAL11.pdf>

Díaz Barriga, Á. (2005). "Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico". Capítulo IV. Barcelona/México, Ediciones Pomares, 2005, 159 pp.

Hartman, H.T & Kester, D.E., 2014. "Plant Propagation: Principles and Practices". Eight Edition. Editorial Pearson, Harlow, UK. 922 pp.

Litwin, E., 2008. "El oficio de enseñar: condiciones y contextos". Buenos Aires: Paidós 2008. 226 pp.

Polack, A., 2017. "Tecnología para producir alimentos frescos y de calidad". Disponible on line: <http://intainforma.inta.gov.ar/?p=41127#comments>

## PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES

### La curricularización de la extensión como propuesta superadora de la enseñanza universitaria en la Licenciatura en Nutrición de la UNER

- ❖ CLERICI, CAROLINA
- ❖ ECKERDT, CONSUELO
- ❖ LONARDI, LAURA INÉS
- ❖ MONTEVERDE, ANA CLARA | [monteverdeanaclara@yahoo.com.ar](mailto:monteverdeanaclara@yahoo.com.ar)
- ❖ PERUZZO, LAURA

UNER, Argentina.

## RESUMEN

La extensión es una función sustantiva de la universidad, que se enmarca en un espacio de cooperación con otros actores de la sociedad de la que es parte. Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la función social de la educación superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias. Las acciones de extensión deben desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. En este ámbito, un importante tema de discusión es cómo incluir a la función de extensión en los tradicionales dispositivos pedagógicos, es decir, cómo 'curricularizarla'. La curricularización de la Extensión Universitaria es una estrategia para incorporar las actividades de extensión a la cotidianeidad de la labor



universitaria. La experiencia que presentamos en esta ponencia es fruto del trabajo conjunto de las cátedras: Metodología de la Investigación I y II y Educación y Comunicación Alimentario Nutricional a través de dos proyectos de curricularización de la extensión en los que participaron estudiantes de la Licenciatura en Nutrición: “Saberes y sabores en diálogo” y “Enlazando encuentros, representaciones y prácticas alimentarias” Esta propuesta tuvo como eje la integración de docencia, extensión e investigación y fue pensada bajo el desafío de diseñar prácticas de extensión integradas al currículo universitario, brindando así a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en la resolución de problemas reales de la comunidad, trabajando en escenarios en donde el aprendizaje y la enseñanza son bidireccionales y pueden ejercitarse las habilidades sociales en la interacción con otros actores. Los aprendizajes que los estudiantes destacaron luego de participar en estas propuestas, incluyen no sólo los contenidos propios de las cátedras, sino también aprendizajes relacionados con los vínculos con personas e instituciones y con la autoevaluación del propio aprendizaje. Es decir, que se evidencian aprendizajes en torno a tres ejes centrales: lo académico, lo vincular y lo metacognitivo.

**PALABRAS CLAVE:** Curricularización de la extensión, docencia, investigación.

## INTRODUCCIÓN

Hablar de extensión universitaria es hablar de una concepción de la Universidad como un todo, de una concepción de la sociedad y del país y, fundamentalmente, de un ideal de formación del profesional universitario y de la persona. En un documento de la UNER del año 1997 se dice: *“es impensable un proyecto de Universidad que no tenga por ideario un determinado modelo de sociedad y de país que la contenga”*<sup>249</sup>.

La concepción reformista de la extensión –base de su inclusión como principio en el ‘18- se fundamenta en la propuesta política de avanzar en la democratización interna de la universidad, de sus relaciones con la sociedad y en su contribución a la democratización social.

Desde este enfoque se privilegia el trabajo con las mayorías sociales que no acceden a la universidad. (Sirvent, 2012)

*El ideal latinoamericano de Universidad apunta a la democratización del conocimiento. Ello implica luchar contra la desigualdad en tres dimensiones: (i) el acceso a la Educación Superior, tradicionalmente reservado a minorías; (ii) la generación de conocimiento de alto nivel, tradicionalmente concentrada en algunos pocos países “centrales” en desmedro de las “periferias”; (iii) el uso socialmente valioso del conocimiento, tradicionalmente volcado más al servicio de pocos que de muchos. Una noción clave es que cada una de esas tres tareas se realiza mejor cuando se combina con las otras. (Arocena, 2011, p. 9).*

Entendemos la Extensión Universitaria como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. En esta línea, el Consejo Interuniversitario Nacional expresa:

*Este ámbito debe contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas y está vinculado a la finalidad social de la Educación Superior: la democratización social, la justicia social y el derecho a la educación universal; se materializa a través de acciones concretas con organizaciones sociales, organizaciones gubernamentales y otras instituciones de la comunidad, desde perspectivas preferentemente multi e interdisciplinarias. Las acciones de extensión deberán desarrollarse desde un enfoque interactivo y dialógico entre los conocimientos científicos y los saberes, conocimientos y necesidades de la comunidad que participa. La extensión contribuye a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales, integra las funciones de docencia e investigación, debe contribuir a la definición de la agenda de investigación y reflejarse en las prácticas curriculares. (CIN, 2012, pp. 5,6).*

Estas actividades resultan ser el medio por el cual la comunidad universitaria se vincula con la sociedad en su conjunto a través de actividades propias de la universidad que se socializan en

forma organizada y responsable. Consiste en una acción social con matriz en la docencia y la investigación, donde se construye conocimiento con acuerdo social.

Se considera que la extensión universitaria es una herramienta en la formación de estudiantes y docentes, y suele ser orientadora de la investigación y, eventualmente, puede producir modificaciones en la universidad y en la sociedad. (De Michele y Giacomino, 2015)

Adherimos a la concepción de extensión universitaria propuesta por Loustaunau y Rivero (2016), que la entienden no solo como promoción cultural sino como planeamiento y ejecución de propuestas de integración/intervención social diversas que se traduzcan en aportes significativos para la formación y desarrollo científico-técnico, y que además impliquen un compromiso con el mejoramiento de la sociedad.

La curricularización de la Extensión Universitaria es una estrategia política apropiada para incorporar las actividades de extensión a la cotidianeidad de la labor universitaria. (De Michele y Giacomino, 2015). Supone *“incorporar al trayecto académico (currícula) del estudiante universitario diversas modalidades de acciones de campo fuera del aula, en el territorio, que involucren las tres funciones sustantivas de la educación superior –docencia, investigación y extensión”* (CIN, 2012, p. 14, citado en Vercellino y Del Carmen, 2014).

En esta comunicación se comparten hallazgos en el marco de un proyecto de trabajo conjunto entre cátedras llevado a cabo a partir de diversas experiencias de curricularización de la extensión que ofrecen a los estudiantes instancias que permiten la sensibilización y la formación a través de la intervención comunitaria, interpelando su formación profesional. (A continuación se describe cada una de ellas). Se pretende mostrar, además, que es posible articular las experiencias extensionistas con la docencia y la investigación; la integralidad es el concepto vertebrador que permite poner en relación las tres funciones de la universidad.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La experiencia que presentamos es fruto del trabajo conjunto de tres cátedras Metodología de la Investigación I y II y Educación y Comunicación Alimentario Nutricional a partir de la puesta en marcha de diversos proyectos que describimos a continuación.

Por un lado, “Saberes y sabores en diálogo”<sup>250</sup> fue un proyecto de extensión que respondió a la convocatoria Integración de Funciones Universitarias “Prácticas Integrales & Territorio 2016”, en el cual participaron estudiantes de 2° y 3° años de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bromatología-UNER con alumnos de 4°, 5° y 6° años de la Tecnicatura Superior en Gastronomía de la Escuela de Educación Técnica N°1.

Por el otro lado, “Enlazando encuentros, representaciones y prácticas alimentarias”<sup>251</sup> fue un proyecto de curricularización desarrollado en el marco de la convocatoria especial, que contó con la participación de los estudiantes de 4° año de la Licenciatura en Nutrición; vecinos que asisten al Centro Comunitario “Casa del Niño y la Familia “San Martín de Porres” y vecinos y profesionales del Centro de Salud San Isidro, ambos emplazados en el Barrio Hipólito Irigoyen de la localidad de Gualeguaychú.

Esta experiencia tuvo como eje la integración de docencia, extensión e investigación y fue pensada bajo el desafío de diseñar prácticas de extensión integradas al currículo universitario, brindando así a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en la resolución de problemas reales de la comunidad, trabajando en escenarios en donde el aprendizaje y la enseñanza son bidireccionales y pueden ejercitarse las habilidades sociales en la interacción con otros actores.

Para los docentes de las asignaturas participantes, esta experiencia ha implicado problematizar y resignificar la práctica para poner a prueba otras formas de enseñar, aprender y evaluar, siempre orientadas a fortalecer y estimular el desarrollo y la formación integral de los futuros profesionales, y buscando promover la creación de un espacio donde los contenidos específicos de las diferentes asignaturas de la carrera se construyan a la luz de los saberes alimentarios populares, así como estos se entiendan desde el análisis científico.

### **Propuesta didáctica para la curricularización de los aprendizajes**

Se parte de una estrategia didáctica que se encuadra en un enfoque general de trabajo colectivo en torno a cuestiones básicas compartidas por todos los participantes que, a su vez, posibilita que los estudiantes vayan logrando de manera autónoma elaborar las decisiones clave propias del investigador y el educador, articulando tareas individuales y colectivas realizadas tanto dentro como fuera del aula.

Como docentes, intentamos llevar a la práctica una doble intencionalidad. Por un lado, estimular en los estudiantes la creatividad, libertad, autonomía, pensamiento reflexivo y el compromiso social propios de la ciencia. Por el otro, generar estrategias que les permitan traducir los conceptos vertebrales en procedimientos metodológicos que orienten la toma de decisiones.

Procuramos poner en acto los principios de una didáctica fundamentada<sup>252</sup> que concibe la relación teoría y práctica como principio rector de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de nuestros espacios de enseñanza, la construcción de cada una de las tareas propias del investigador y el educador se convierte en un espacio privilegiado para una práctica de la toma de decisiones que articule teoría y empiria.

Trabajar con las decisiones básicas de un diseño de investigación acción participativa permite conocer de qué manera el investigador concibe y busca resolver en la “cocina de investigación”<sup>253</sup> el “amasado” de teoría y empiria y la relación sujeto/objeto y puede ir ajustándolos a la luz de lo que la realidad va manifestando e imponiendo. En cuando al diagnóstico socio-cultural participativo permite a los estudiantes conocer el contexto y definir una serie de núcleos problemáticos que son el punto de partida para el diseño de espacios educativos y comunicacionales comunitarios.

Desde esta perspectiva, el estudiante empieza a investigar y realizar acciones educativas y comunicacionales desde el momento que describe la situación problemática en forma colectiva con los miembros de la comunidad. La tarea de tomar decisiones no se reduce solamente a un conjunto de técnicas de trabajo “intelectual” “detrás del escritorio” sino que privilegia la entrada al terreno como nutriente fundamental de las decisiones, permitiendo vivenciar ese “amasado” de teoría y empiria que define al oficio del investigador.

A lo largo de las actividades programadas, cada estudiante universitario pudo integrar y ejercitar los conocimientos adquiridos en la cursada no solo en la cátedras participantes de los proyectos: Metodología de la Investigación I y II y Educación y Comunicación Alimentario-Nutricional, sino de las demás asignaturas dentro de la disciplina y ponerlos al servicio de la comunidad, viéndose enriquecido también por los conocimientos y prácticas desarrolladas por las poblaciones involucradas.

En el aula se fueron tomando las decisiones acerca de los encuentros individuales y colectivos. Se definió qué técnica de obtención de información empírica a utilizar, a quiénes aplicarla y la

logística general del trabajo de campo. Se formó a los estudiantes en la aplicación de diversas técnicas cualitativas y cuantitativas que permitieron luego enriquecer desde diferentes miradas la problemática.

Para las observaciones y entrevistas de la etapa cualitativa del proyecto, se utilizó la técnica del registro a tres columnas que consiste en considerar los observables en una primera columna, los comentarios del investigador en una segunda columna y las categorías emergentes del análisis en una tercera columna, permitiendo el interjuego entre los significados de los investigadores y los sujetos investigados.

Todos los registros fueron luego analizados haciendo uso del Método Comparativo Constante. (Glaser y Strauss, 1967). La teoría fundamentada exige identificar categorías teóricas que son derivadas de los datos recurriendo a la sensibilidad teórica del investigador. Ello exige del investigador comparar contenidos de diversos episodios de entrevistas o de observación con los conceptos teóricos nacientes del esfuerzo de identificar los temas emergentes y, por comparación de los incidentes o unidades de sentido, se analizan las semejanzas y diferencias que permiten encontrar las categorías recurrentes y definir las subcategorías que permiten describir las categorías teóricas que pueden ayudar a comprender el fenómeno en estudio. (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1992).

Las categorías construidas permitieron conocer los saberes de los estudiantes de gastronomía para seguir trabajando en la comprensión de los posibles nexos entre gastronomía y nutrición. A partir de las categorías surgidas de las entrevistas, a fin de ampliar la muestra y permitir la generalización de los resultados, se definieron variables para medir mediante encuestas que se sometieron a un análisis estadístico. Los resultados de estos análisis cualitativos y cuantitativos se presentan más adelante en el apartado "resultados".

Las técnicas de recolección de información y análisis mencionadas en el párrafo anterior son contenidos curriculares de la cátedra de Metodología de la Investigación II, por lo que su aprendizaje fue evaluado en las diferentes actividades de este proyecto y entrega de las producciones como trabajos prácticos, segundo parcial y coloquio.

La información empírica analizada en esta comunicación surge de producciones de los estudiantes.

En “Saberes y Sabores en Diálogo” se propuso a los grupos de estudiantes de la cátedra de Metodología de Investigación II, simular una defensa de lo realizado hasta el momento, frente al secretario de Extensión, de tal manera que justifique y fundamente el financiamiento del mismo durante el segundo año. La decisión de utilizar esta forma de presentación se sustenta con lo expuesto por Prensky (2011) *“los alumnos de hoy quieren aprender de manera diferente al pasado. Quieren formas de aprender que tengan significado para ellos, métodos que les hagan ver –de inmediato– que el tiempo que pasan en su educación formal tiene valor”*. Dicha presentación se filmó y se analizó cualitativamente. Se obtuvo registro de cinco videos en los que participaron un total de 19 estudiantes.

En “Enlazando Encuentros”, se analizó la información referida a los aprendizajes de los estudiantes durante la cursada de ECAN, relevada mediante un instrumento de Autoevaluación que recoge la valoración que los estudiantes realizan sobre su propio proceso de aprendizaje, mediado por la estrategia de curricularización de la extensión. Se trabajó con un total de 17 estudiantes.

### **APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES**

Los aprendizajes que los estudiantes destacaron luego de participar en estas propuestas, incluyen no sólo los contenidos propios de las cátedras, como contenidos y procedimientos de investigación y educación, sino también aprendizajes relacionados con los vínculos con personas e instituciones y con la autoevaluación del propio aprendizaje. Es decir, que se evidencian aprendizajes en torno a tres ejes centrales: lo académico, lo vincular y lo metacognitivo.

A continuación, se desarrollan conceptualmente las categorías ejemplificándolas con fragmentos obtenidos de los registros de materiales empíricos correspondientes a las desgrabaciones de videos de coloquios integradores y la sistematización de formularios de autoevaluación realizados al final de la cursada.

Lo académico refiere a los aprendizajes relacionados con los contenidos específicos de las Cátedras, ya que en ambas se trabaja con énfasis en la experiencia en el terreno, el diagnóstico y el diseño de intervenciones a partir de la generación conceptual de categorías.

- **Aprender a planificar intervenciones**

Los alumnos valorizaron la planificación conjunta de las actividades en el aula, la posibilidad de aportar ideas y de conocer previamente todas las acciones a llevar a cabo y los roles de cada uno en las actividades. También, reconocieron la riqueza del análisis de los registros de una actividad como insumo de la siguiente.

*Nos sirvió porque tomamos recaudos y desde el 1er momento nos tuvimos que informar y planificar para un proyecto futuro si somos partícipes. Previo a llegar a la misma (institución) siempre íbamos charlando a ver cómo, qué íbamos a decir, quién iba a hablar, cómo íbamos a actuar (Estudiante de MI II)*

*[Aprendí] a realizar actividades de campo para recolectar información por etapas, primero realizar un diagnóstico del lugar, luego entrevistar a las personas de manera en que se propicie la comunicación, y por último, analizar la información que se obtuvo de manera profunda, tratando de entender de qué habla cada entrevistado y que dice realmente con sus dichos, y recién ahí, al final de este recorrido, podemos intervenir a través de distintas metodologías. (Estudiante de ECAN)*

- **Aprender a entrevistar y observar**

Los aprendizajes referidos a las técnicas de obtención de datos que mencionan, tienen que ver con la realización de entrevistas y observaciones.

*Herramientas para la realización de entrevistas, diseños de entrevistas, conceptos de comunicación en el campo de la salud. Recolección de la información obtenida, clasificación,*



*fichado, comparación, análisis de los datos de la población, problematización de lo dicho por los entrevistados. (Estudiante de ECAN)*

*Respecto a los aprendizajes que adquirimos fueron varios, por ejemplo, saber manipular un grupo de estudiantes, que eso lo pudimos ya practicar en el primer encuentro que tuvimos en la facultad. También las técnicas para entrevistar y observar, para lo cual hicimos una prueba piloto previo, sobretudo, en la observación. También la manera de comunicarnos a la hora de las visitas a las instituciones (Estudiante de MI II)*

- **Aprender estrategias de la práctica profesional**

Consideran que pudieron realizar todas las actividades grupales asignadas y que en el proceso adquirieron herramientas que les servirán a futuro para su práctica profesional.

*Nos sentimos muy cómodas durante todo el proyecto. Tanto la facultad como la escuela, nos trataron siempre muy bien. Nos pareció un trabajo beneficioso porque se cumplieron los objetivos acordados por la cátedra, pudimos realizar las actividades que todos teníamos como grupos. Y personalmente y como grupo, nos sentimos muy bien desde el 1er encuentro. Y además estuvo bueno porque ellos siempre tuvieron una buena predisposición al realizar las actividades. Pero la verdad que estamos muy contentas porque todo funcionó muy bien. El proyecto nos brindó una experiencia muy enriquecedora. Creemos que todo esto es una experiencia que nos sirve para un futuro, para la tesis, para todo en realidad. (Estudiante MI II)*

Lo vincular refiere a los modos de relación tanto entre los estudiantes como hacia la comunidad. Entre los estudiantes destacaron el trabajo en grupo y los acuerdos a los que fue necesario llegar en el marco de las actividades propuestas. En cuanto a la comunidad mencionaron aprendizajes referidos a establecer vínculos, generar procesos de escucha desde una actitud de empatía para conocer a los destinatarios para luego intervenir de forma ajustada y las necesidades, intereses y demandas de los actores sociales.

- **Aprender a escuchar y tener en cuenta la palabra del otro**

Destacaron la capacidad de entender al destinatario, ponerse en su lugar, identificarse y compenetrarse con él. Implica un esfuerzo consciente necesario para establecer una corriente de comunicación.

*He adquirido a lo largo de la cursada mayor habilidad para relacionarme con personas de diferentes entornos, conocer sus problemas y lo que les interesa, a sociabilizar con nuestros destinatarios. Aprendí a escuchar lo que la gente tiene para decirnos y a observar la realidad de los demás, a deconstruir prejuicios. (Estudiante de ECAN).*

- **Aprender a llegar a acuerdos**

Hace referencia a la logística desde los acuerdos previos con miembros de la institución hasta los acuerdos con el grupo previo a la entrada a terreno.

*Las cosas que tenemos que tener en cuenta desde un principio, ya sea desde las autorizaciones que se solicitan a las instituciones para las visitas, los horarios para que la facultad con el colegio puedan concordar. También aprendimos a acordar con los alumnos porque ellos se encontraban cursando y, por ejemplo, nosotros teníamos que hacer las entrevistas, entonces siempre se buscaba ese común acuerdo. (Estudiante de MI II).*

- **Aprender a trabajar con grupos**

Los estudiantes valoran como aprendizaje la estrategia al momento de vincularse con los adolescentes, destacando la empatía, el manejo de grupo, la importancia de prestarles atención y darle valor a su opinión.

*Los aprendizajes que nosotros tuvimos en lograr empatía, en saber coordinar ese grupo, saber escucharlos y dejarlos, o sea, creo que esa fue mi empatía, tuvo mucho que ver porque nosotros*

*como que todo lo que nos decían le prestábamos mucha atención y todo era importante para nosotros, y creo que eso, también, fue muy importante para ellos. (Estudiante de MI II)*

*Me enseñó a trabajar en grupo, respetar opiniones de los distintos integrantes, asumir responsabilidades en la división del trabajo, a respetar a cada uno de los integrantes del grupo, a comprender los problemas personales de cada uno de ellos, asumir el compromiso contraído en el grupo, la colaboración y la comunicación, la cooperación y la ayuda mutua. (Estudiante de ECAN)*

Lo metacognitivo refiere a la percepción de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, mediado por la estrategia de formación curricular articulada con la extensión. Los testimonios evidencian una mirada hacia el propio proceso y la posibilidad de reconocer su propio crecimiento.

*Durante la cursada de esta materia aprendí a abrir un poco más mi mente, a mirar la realidad desde otros puntos de vista, a tratar de entenderla teniendo en cuenta diversos aspectos los cuales componen a la misma. Se me fueron presentando diferentes o nuevos panoramas a mi realidad, a mi pensamiento, lo cual me hizo crecer y poder captar nuevos conceptos y entenderlos a través de mi evolución. (Estudiante de ECAN)*

*A lo largo de estos dos últimos años a través de la cátedra de metodología de la investigación [I y II] aprendimos de las diferentes lógicas que puede tomar una investigación, la lógica cuantitativa y la lógica cualitativa. Este año nos enfocamos en la lógica cualitativa. (Estudiante de MI II)*

## **REFLEXIONES FINALES**

El hecho de plantear una propuesta innovadora, generó el desafío que implicó, por un lado, modificar los programas de cátedra, el énfasis en los temas y, por el otro, desarrollar las clases con mayor flexibilidad, adaptándose a las necesidades del proyecto, donde cada semana la clase se planificaba según la actividad o el momento del proyecto.

También, se vio reflejado en que los estudiantes, no sólo aprendieron los contenidos y estrategias metodológicas de investigación, educación y comunicación, sino todo el proceso para llevar a cabo observaciones, entrevistas y encuestas, el acercarse al otro y saber escuchar.

La experiencia posibilitó generar otro vínculo con el estudiante, verlos desde otro lugar, compartir de manera distinta. Se resaltó la motivación de los estudiantes para realizar las actividades y resolver situaciones que se iban presentando.

Estos tres ejes de análisis, lo académico, lo vincular y lo metacognitivo permiten dar cuenta de que esta propuesta los aproximó a visualizar el compromiso social universitario, es decir, la función social de la universidad. Se destaca la toma de conciencia del impacto que tienen sus acciones en la comunidad. Todo esto nos permite valorar la curricularización de la extensión para la formación de estudiantes con mirada problematizadora y concedora del entorno de inserción profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

Arocena, R. (2011). "Prólogo. Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?" En *Cuadernos de Extensión - N° 1 / Integralidad: tensiones y perspectivas*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). Universidad de la República- Montevideo. Recuperado de: [http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno\\_integralidad-1.pdf](http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/Cuaderno_integralidad-1.pdf)

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2012). Acuerdo Plenario N° 811/12. Plan estratégico de Extensión 2012-2015. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/7Ac.PI%20No%20811-12.pdf>

De Michele, D. y Giacomino, M. (2016). "Jerarquizando y haciendo cotidiana la extensión. Primeras Experiencias en Curricularización en la UNER". Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperado de: [https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjA\\_Ky68b7QAhWLH5AKHTMgDMUQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fextension.unicen.edu.ar%2Fjem%2Fsubir%2Fuploads%2F1388\\_2016.doc&usg=AFQjCNEOI9scHg7ySl6\\_VTcBqQ6l5crAig&bvm=bv.139782543,d.Y2I](https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjA_Ky68b7QAhWLH5AKHTMgDMUQFggZMAA&url=http%3A%2F%2Fextension.unicen.edu.ar%2Fjem%2Fsubir%2Fuploads%2F1388_2016.doc&usg=AFQjCNEOI9scHg7ySl6_VTcBqQ6l5crAig&bvm=bv.139782543,d.Y2I)

Glaser, B. (1992). "Basics of Grounded Theory Analysis". Mill Valley, Ca.: Sociology Press.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). "The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research". Nueva York: Aldine Publishing Company.

Loustaunau, G. y Rivero, A. (2016). "Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria". *Revista Masquedós*, 1(1) 37-45. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

Prensky, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". *On the Horizon*, MCB University Press, 9(5),1-6.

Vercellino, S. y Del Carmen, J. (2014). "Curricularización de la extensión universitaria: perspectivas, experiencias y desafíos". Ponencia presentada en la III Jornada de Extensión del Mercosur. Tandil, Buenos Aires. Recuperado de: [https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjh7Lq\\_lfvVAhUJqIQKHd\\_xCdEQFggwMAI&url=http%3A%2F%2Fextension.unicen.edu.ar%2Fjem%2Fcompletas%2F170.doc&usg=AFQjCNHplW62QtzsrRIO\\_SaJH2OxjBcSwQ](https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjh7Lq_lfvVAhUJqIQKHd_xCdEQFggwMAI&url=http%3A%2F%2Fextension.unicen.edu.ar%2Fjem%2Fcompletas%2F170.doc&usg=AFQjCNHplW62QtzsrRIO_SaJH2OxjBcSwQ)

---

<sup>249</sup> Menendez, Gustavo (1997) Sistemas de proyectos de extensión UNER. En: Sirvent, Ma. Teresa "La extensión universitaria: concepciones y desafíos del hoy"

<sup>250</sup> Proyecto dirigido por la Profesora Ana Clara Monteverde y co-dirigido por la Profesora Cristina Possidoni, en el marco de la Cátedra Metodología de la Investigación II de tercer año la Licenciatura en Nutrición.

<sup>251</sup> Proyecto dirigido por la Profesora Claudia Lomagno, en el marco de la Cátedra Educación y Comunicación Alimentario-Nutricional de cuarto año de la Licenciatura en Nutrición.

<sup>252</sup> Lucarelli, E. Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Buenos Aires. Miño y Davila. 2009, p. 40.

<sup>253</sup> Cuando hablamos de la "cocina de la investigación" nos referimos al conjunto de procedimientos metodológicos concretos, de caminos elegidos para poner en acto en el día a día de nuestro quehacer investigativo los conceptos claves propios del hacer ciencia de lo social. En otras palabras, nos estamos refiriendo a nuestro oficio cotidiano de investigador. Para más detalles ver: Rigal, L. y Sirvent M.T. Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2015. Manuscrito en vías de revisión.

## Participación de familias en espacios educativos: el caso de los Centros Educativos Complementarios

- ❖ CAUSA, MATÍAS<sup>1</sup> | causamd@gmail.com
- ❖ CRUZ, VERÓNICA<sup>2</sup> | veronica.cruz09@yahoo.com.ar
- ❖ VÁSQUEZ, ELIANA GRICEL<sup>3</sup> | elianagricelv@yahoo.com.ar
- ❖ VICENTE, MARÍA EUGENIA<sup>4</sup> | eugevicente@yahoo.com.ar

<sup>1-2-3</sup> UNLP. Facultad de Trabajo Social. CETSyS.

<sup>4</sup> UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

### RESUMEN

Esta producción procura compartir reflexiones construidas colectivamente a partir de una experiencia de investigación recientemente iniciada, en el marco del Proyecto titulado “Formas de participación de las familias en espacios educativos complementarios: El caso de los Centros Educativos Complementarios de la provincia de Buenos Aires. Aportes para su resignificación” acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP <sup>254</sup>.

En tal sentido, tematiza la relación entre las familias y los ámbitos educativos, atravesada históricamente por diversas tensiones que afectan los procesos colaborativos entre ambas instituciones. Así, se centra la atención en el reconocimiento de las estrategias de participación desplegadas por los grupos familiares, y en cómo las mismas interpelan -o no- las propuestas de las instituciones educativas de referencia, dando lugar a la producción de condiciones de mayor democratización en el ejercicio del derecho social a la educación.

El trayecto investigativo tiende a poner en debate las posiciones que dicotomizan la lectura de la trama relacional existente entre lo familiar, lo escolar y lo socio-comunitario en la sociedad contemporánea. Ese proceso requiere indagar las concepciones que los sujetos tienen acerca de la educación complementaria, sustentadas en cierta idea de lo complementario, en tiempos de

profundas transformaciones sociales. Al mismo tiempo, busca reconocer los modelos de familia que a priori parecen orientar las reflexiones y prácticas cotidianas de los docentes y de otros actores del sistema escolar, propiciando un trabajo de problematización que cuestione esos “ideales,” en pos de avanzar hacia un reconocimiento efectivo de las configuraciones familiares. Así entonces, el estudio busca analizar la relación entre las familias y los Centros Educativos Complementarios en tanto expresión del vínculo entre lo social y lo educativo, recuperando la perspectiva de los actores, a fin de potenciar y resignificar los procesos de participación interinstitucional en la socialización escolar.

**PALABRAS CLAVE:** educación complementaria, familias, participación, derechos.

## INTRODUCCIÓN

La ponencia coloca reflexiones construidas a partir de una experiencia de investigación en curso, en el marco del Proyecto titulado *“Formas de participación de las familias en espacios educativos complementarios: El caso de los Centros Educativos Complementarios de la provincia de Buenos Aires. Aportes para su resignificación”* acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP<sup>255</sup>.

La relación entre las familias y los ámbitos educativos es habitualmente reconocida y valorada en el plano discursivo, pero en la cotidianeidad evidencia un conjunto de dificultades que obturan la posibilidad de materializar una colaboración sostenida entre ambas instituciones. En algunas ocasiones, las primeras trasladan la responsabilidad de la educación a los segundos considerando que las instituciones educativas podrían asumir por momentos funciones de guarda, además de la propia misión de enseñar. Precisamente, el trayecto investigativo procura discutir las posiciones que buscan comprender de manera escindida y estática las dimensiones de lo familiar, lo escolar y lo socio-comunitario en la sociedad contemporánea. O dicho de otro modo, se pretenden poner en tensión algunos enunciados normativos que no logran ser recreados en esa trama relacional constitutivamente política, habitualmente desplegada por los miembros de las familias y de los Centros Educativos Complementarios, con

distintos modos de apropiación. En tal sentido, interesa dar cuenta de cómo las estrategias de participación desarrolladas por los grupos familiares, interpelan las propuestas de las instituciones educativas de referencia y habilitan condiciones para democratizar ese proceso. Finalmente, el recorrido a realizar busca reconocer las concepciones que los sujetos tienen acerca de la educación complementaria, analizando los ejes a partir de los cuales referencian esta idea de lo complementario, en tiempos de profundas transformaciones sociales e institucionales. Y a la vez, indaga en los modelos de familia que los docentes -y otros actores del sistema escolar- sostienen en sus reflexiones y prácticas, propiciando un trabajo de problematización que incluya el cuestionamiento a esos “ideales,” en pos de avanzar hacia un reconocimiento efectivo de las nuevas configuraciones familiares. Ello supone interrogar los instituidos producidos por el imaginario social moderno, reforzados por el pensamiento conservador que instaló con fuerza los conceptos de “normalidad” y de “homogeneidad” de los cuales familia y escuela son caudatarios.

Así entonces, el estudio busca analizar la relación entre las familias y los Centros Educativos Complementarios en tanto expresión del vínculo entre lo social y lo educativo, a fin de potenciar y resignificar los procesos de participación interinstitucional en la socialización escolar. Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo de corte cualitativo, que posibilita caracterizar el objeto de investigación desde el campo socio-educativo, enfatizando en la recuperación de la perspectiva de los actores implicados en el entramado relacional que se pretende indagar.

## **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Un poco de historia**

La escuela en la Argentina se forjó bajo el discurso del “segundo hogar” sustentado en la idea de que la función escolar debía cumplirse más allá de lo que aconteciera en los hogares de los niños; la escuela debería completar su formación, con o sin la familia. En tal sentido, era considerada la principal responsable de “normalizar” y “homogeneizar” a una población heterogénea -compuesta por inmigrantes, nativos, criollos, etc.- desde un pretendido sentido



unificado de identidad nacional. Pero, en la sociedad contemporánea esa relación cotidiana entre escuelas y familias fue complejizándose y hasta por momentos, volviéndose contradictoria. (Neufeld, 2000).

Tradicionalmente el currículum académico, la contratación de los maestros y la definición de calendarios y tiempos escolares, fueron elementos que mediaron la relación entre la escuela y las familias, donde también la iglesia jugó un papel decisivo. Posteriormente, se registró un distanciamiento entre ambas instituciones, coincidente con la especialización del trabajo pedagógico, que fue delimitando -no sin conflictos- los espacios y las tareas a asumir por cada una de ellas: a las familias se les asignó la responsabilidad de sostener prácticas vinculadas a la crianza de los “recién llegados,” y a la escuela, las tareas educativas relacionadas con la enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo principalmente. En los últimos años, la relación entre las familias y la escuela pasó a ser considerada desde un marco de reciprocidad y convergencia que tiende a potenciar el desarrollo de los niños a partir de la colaboración mutua.

Es posible afirmar, a partir de una investigación reciente, que esa relación se vio fortalecida por la resignificación de la noción de “comunidad educativa” que si bien reviste un carácter genérico, es portadora de diversos supuestos que anudan lo educativo y lo comunitario de modo particular en cada escenario y contexto histórico. (Cruz y otros, 2015). Así, con la recuperación de la democracia, la “comunidad educativa” se pensaba, desde un enfoque socio-político, como un colectivo que trasciende los límites de cada escuela, y que se constituye en un área de intervención de las políticas públicas dirigidas a fortalecer las trayectorias escolares de los sectores más desposeídos. (Res. Min. 3021/85), además de tomar en cuenta a los actores que tienen vinculación directa con los procesos de escolarización-directivos, docentes, auxiliares, alumnos, ex alumnos, padres, familias y comunidad. En la década del noventa, bajo la nominación “comunidad educativa” se reconocía a un conjunto de personas circunscriptas a cada escuela en particular, entre las cuales se menciona la familia, con derechos y deberes, y con la función de participar en la organización y gestión de la unidad escolar y en todo aquello que haga al apoyo y mejoramiento de la calidad educativa. Por último, en los años dos mil, el concepto refiere al ámbito de experiencia o de pertenencia, reconocido como una instancia social de la que se es parte, diferenciada de otras como la familia o la escuela.

La comunidad educativa es definida como un espacio de pertenencia de los jóvenes que están fuera de las escuelas (LEN/2006) y se señala la necesidad de poner en práctica actividades de voluntariado y proyectos solidarios que propicien la promoción comunitaria. Además de las familias, los alumnos y los trabajadores docentes y auxiliares, se incluye a las cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución escolar. Interesa puntualizar que en esos años, los miembros de la comunidad educativa son nombrados como “actores” y se reconoce la diversidad de anclajes socio-territoriales de la misma, así como una idea de participación que favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que retomaremos aquí para repensar la relación de las familias con los centros educativos complementarios, habitualmente expresada en el plano discursivo y en menor medida sustentadas desde las prácticas concretas.

Los Centros Educativos Complementarios son servicios educativos de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, creados a partir del ideario que sostiene la importancia de abrir espacios pedagógicos de la comunidad, donde niños y jóvenes puedan ampliar sus conocimientos y saberes, y compartir experiencias y vivencias construidas en los espacios familiares, escolares y comunitarios. Esa lectura demandó el diseño y la implementación de proyectos pedagógicos que integren las dimensiones personales, relacionales y comunitarias, que habilitaran experiencias educativas donde lo lúdico, lo ético, lo productivo, lo estético, lo corporal y lo cognitivo estuviesen presentes. De esa manera, estos Centros fueron instituyéndose en la provincia de Buenos Aires, como espacios de encuentro comunitario entre docentes, niños, jóvenes, familias, instituciones y organizaciones de la sociedad civil, desplegando acciones que promuevan y fortalezcan la inclusión educativa y la convivencia en la diversidad desde el reconocimiento, respeto y ejercicio de los derechos humanos, atendiendo a niños en situación de vulnerabilidad socioeducativa, desde proyectos de trabajo con estrategias en lo curricular didáctico, lo familiar y lo comunitario. (Comunicación DPASE, 3/2005).

Los Centros Educativos Complementarios surgieron en 1963 por iniciativa de la entonces Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar que a su vez fuera creada bajo la denominación Dirección de Psicología Educacional, en el año 1949 a partir principalmente de la preocupación que generaba el “fracaso escolar”. Esa Dirección introdujo una mirada proclive al reconocimiento de la diversidad de los alumnos de escolaridad primaria, y aportó a la

profundización de visiones científicas y prácticas, las cuales no pocas veces provocaron tensiones entre docentes y técnicos que disputaban por instalar diversas modalidades de enseñanza, donde los primeros parecieron perder el monopolio sobre la definición de la intervención didáctica ante la acción incipiente de los segundos. De este modo, esa área de gestión educativa fue convalidándose como un organismo técnico de apoyo mediante estrategias de asistencia psicopedagógica y social que serían desarrolladas con niños/as con dificultades de aprendizaje, por un equipo interdisciplinario conformado por un/a asistente social, un/a asistente educacional, un/a maestra recuperadora y un/a fonoaudióloga. Hacia los años setenta, se produjo un corrimiento en el enfoque que se descentró del “niño problema” y pasó a considerar frente a las situaciones problemáticas, lo contextual vinculado al docente, la escuela y la comunidad que durante el período dictatorial no pudo desplegarse, pero sí ese enfoque fue recreado y fortalecido a inicios de los años ochenta con la recuperación de la democracia.

Entre los antecedentes de estas instituciones se encuentran: la guardería infantil escolar abierta en el año 1963 en una escuela del distrito de Lomas de Zamora, y los centros creados en 1965 en los distritos de Rojas, Salto, Lincoln, General San Martín y Chivilcoy que absorbieron algunas de esas guarderías bajo la denominación de centros asistenciales. Dos años más tarde, esas instituciones por Resolución Nº 9.604 pasaron a designarse Centros Educativos Complementarios, dependientes de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar. En 1970 se aprobó el primer reglamento cuyo propósito era permitir una más organizada y eficiente labor, así como la coordinación entre esos centros y las escuelas primarias comunes. Posteriormente ese primer reglamento fue modificado en pos de brindar atención a las necesidades educativas y sociales de los niños en pequeños grupos, reconociendo su heterogeneidad y procurando profundizar acciones pedagógicas que tomaran en cuenta la etapa evolutiva de los alumnos, sus intereses y las diferentes experiencias escolares construidas en sus escuelas de origen. A ello se sumó el criterio de asistir desde los Centros Educativos Complementarios, especialmente a los educandos carenciados. (López, 2012).

Este breve recorrido da cuenta de las diversas significaciones asignadas al vínculo socialmente construido entre las familias y el ámbito educativo formal, como dos instituciones abocadas a la producción de las subjetividades infantiles y juveniles; y muestra cómo en algunos momentos esos encuentros son a la vez “desencuentros.” Es decir, no siempre la expectativa

de lo que las familias esperan de la escuela coincide con lo que ésta última ofrece y viceversa; y ello trastoca el sentido y la potencialidad de las interacciones. Esta situación requiere ser comprendida en clave de complejidad ya que la misma es producida por múltiples y diversas circunstancias, que atraviesan la socialización de los niños como práctica sustantiva de escuelas y familias, en las que se aprehende, aprende y transmite el capital simbólico del mundo social en un espacio y tiempo determinado. Los sujetos se “apropian” de “diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir,” sin que haya una reproducción ni mecánica ni unidireccional de aquellos. (Rockwell, 1996).

En tal sentido, interesa puntualizar que la significación en torno de la institución familiar en nuestro país, tiene su anclaje en las imposiciones del desarrollo modernizante capitalista, que la situaron como soporte de las relaciones de producción, de la división entre lo público y lo privado y su correlato con el mundo doméstico y el mundo social, y con la división sexual del trabajo. Sin embargo, en el devenir histórico además de los modelos hegemónicos, se dieron también otras imágenes de lo familiar que tensionan el ser (materialidad) y el deber ser (mandato simbólico) del imaginario social homogeneizador que la instituyó desde el discurso jurídico y el religioso como una institución reglada. (Fuentes, Cruz: 2013.)

### **Tramando conceptos y acontecimientos con relación al tema**

La familia ha sido estudiada y definida desde las contribuciones de diversas perspectivas teóricas y campos disciplinares, particularmente en las ciencias sociales. Así, en pos de avanzar en su comprensión, se señalan dimensiones tales como la interacción entre el mundo doméstico y el mundo público, en la cual lo familiar quedaría circunscripto al primero, formando parte del mundo privado (Ariès y Duby, 1990); o estrategias que definen a la familia como objeto de control y policiamiento (Donzelot, 1998). Otros estudios, sitúan a la institución familiar como una construcción socio-histórica, y proponen analizarla como unidad productiva, tomando en consideración su articulación a los procesos productivos de las sociedades (Bourdieu, 2000); y otros enmarcan las reflexiones a partir de las transformaciones socio-culturales que atraviesan a la misma, al poner en jaque el modelo patriarcal mediante

procesos de politización y desprivatización, que a la vez generan cambios en la estabilidad temporal de la constitución del hogar (Roudinesco, 2007).

Desde los años sesenta es posible observar algunas expresiones de formas diferenciadas de contractualización de las relaciones familiares, que permiten pensar en cierto desfasaje entre los comportamientos y los patrones valorativos del orden social instituido que los enmarcaban hasta ese momento. (Torrado, 2003). Este proceso dio lugar a la activación de dispositivos y prácticas institucionales en pos de propiciar la integración y el disciplinamiento social, tales como la regulación de la patria potestad; la instrumentación de controles oficializados como obligatorios, de tipo sanitario, policial, impositivo, laboral, entre otros; y la escolarización primaria pública.

Asimismo, la familia es abordada como objeto de estudio en su complejidad, a partir de la diversidad que presenta su estructuración, y de las múltiples y cambiantes necesidades que comporta, en tanto registra una modificación en su condición de unidad productiva, en un contexto donde los procesos de individuación y autonomización de los jóvenes y las mujeres debilitan el poder patriarcal y generan ciertas inestabilidades en su estructuración. (Jelín, 1998) Estas transformaciones configuran una multiplicidad de formas de constituir familias, que se entranan con los procesos de democratización de la vida cotidiana, e interpelan la idea hegemónica sobre la institución familiar así como la noción de crisis de la familia. Y conllevan a reflexionar también en torno de la necesidad de reorientar el diseño y la implementación de políticas públicas dirigidas a atender las problemáticas de las familias desde otras conceptualizaciones. Estas dimensiones del análisis están siendo debatidas y recreadas en el campo de las ciencias sociales. (Barrancos, 2007; Wainerman, 2005).

Desde estas aproximaciones se comprende a la familia como una ficción social, una construcción que existe en tanto es reconocida por el colectivo, producida y reproducida con la garantía del Estado que establece una definición que deviene como significación hegemónica. (Fuentes, Cruz: 2015) Se trata de una institución social con una estructura de poder y componentes ideológicos y afectivos, donde se despliegan relaciones de producción y reproducción entre sus miembros en tanto poseedores de intereses diferenciados, que contribuyen a la conformación de hogares.

Al reflexionar acerca de cómo las instituciones educativas, y en este caso particular, los Centros Educativos Complementarios, se han vinculado con los grupos familiares, es posible advertir que lo han hecho a partir de la lógica inherente al control estatal, con una mirada asistencial y de regularización de su dinámica, desde los marcos establecidos que tienden a ubicar a la familia como la responsable de las situaciones de sus integrantes. Esta posición ha obturado lecturas que den cuenta del complejo entramado de relaciones que conforma y da sentido a ese vínculo entre las familias y los espacios educativos, que irrumpe e interpela las subjetividades tradicionales, interrogándolas, movilizandolas instancias organizativas que pueden derivar en acciones públicas, a la misma vez que suponen procesos de subjetivación (Lewkowicz, 2004).

En tal sentido, el presente estudio procura contribuir a problematizar la relación entre las formas de participación de las familias en los Centros Educativos Complementarios, en pos de generar condiciones de mayor recomposición del lazo social y de potenciar los procesos educativos. Ello supone a la vez, un trabajo de análisis de los imaginarios, representaciones y sentimientos históricamente construidos por los grupos familiares con respecto a los mencionados centros y viceversa, como claves para entender cómo se producen prácticas democráticas que estimulen la participación, lo que constituye una apuesta para el trayecto investigativo a desarrollar.

Una apuesta que parte de entender que participar significa aprender, intervenir, hacer, y al mismo tiempo implica una responsabilidad y un compromiso con lo que se hace. La participación real depende, por un lado, de la existencia de espacios institucionales dispuestos para ello, y por otro, de la capacidad de la población para organizarse y disponer de una porción del poder para crear o recrear experiencias. La apertura de los Centros Educativos Complementarios a procesos participativos redundará en una mayor democratización de los vínculos con la comunidad, en tanto constituye una oportunidad para dar lugar al trabajo compartido entre los distintos actores en función de objetivos comunes. Se aprende a escuchar al otro con sus necesidades y visiones, a establecer acuerdos y a plantear desacuerdos, procurando construir consensos que den mayor legitimidad a la toma de decisiones.

Interesa señalar que el adjetivo complementario refiere a una acción educativa preventiva y asistencial, que se agrega a la acción de las familias, la escuela y la comunidad, para estimular y enriquecer el desarrollo integral de los niños, que les permitiera asumir la responsabilidad

personal y participar de la vida social. En 1983 se aprueba la Resolución N° 1250 de la Dirección General de Cultura y Educación que reglamenta el funcionamiento y creación de los Centros Educativos Complementarios, y que define como mandato fundacional '(...) complementar la acción de la familia, la escuela y la comunidad' habiendo procedido en ese momento a la apertura de unos 83 Centros en toda la jurisdicción provincial. Esa reglamentación del año 1983, entre sus objetivos establecía que los mismos son un servicio dirigido a: a) facilitar la adquisición de hábitos y actitudes que complementen la acción de la familia; b) favorecer los aprendizajes educativos por la ejercitación de las funciones subyacentes en cada área de acción; c) promover la participación en experiencias que tiendan a la progresiva incorporación al medio en forma cooperativa y autónoma; y preveía que estos propósitos serían complementados con las influencias que el niño recibe de la familia, la escuela y la comunidad. (Ibídem, 2012:38). En un trabajo anterior, Aldana López (2012) realizó un conjunto de indagaciones en torno a qué entienden los actores escolares por "*educación complementaria*". Entre los principales hallazgos señala que la idea de educación complementaria aún adolece de una definición clara y precisa, tanto desde el discurso oficial como en las concepciones y prácticas de los docentes.

Con todo, en los años noventa se produjo una regresión en relación a la expansión de estos Centros, cuyos recursos fueron limitados y su accionar se redujo a once meses del ciclo lectivo, compartiendo parte de sus funciones con las denominadas escuelas de verano. Y hacia los años dos mil se elaboró una nueva Resolución (5304/2003) que enmarca las propuestas institucionales de los Centros Educativos Complementarios en la Ley provincial 11.612 y en los principios establecidos por la Convención de los Derechos del Niño. Esta normativa promueve la adquisición de competencias cognitivas que complementen la acción educativa de la familia y la escuela, que propicien procesos de pensamiento más autónomos para facilitar la participación en la sociedad del conocimiento, y que favorezcan formas de vinculación social. En el año 2007 se inició un proceso de debate y producción acerca de una propuesta curricular para los Centros Educativos Complementarios, cuya formulación se concretizó y oficializó dos años más tarde, a partir de la preocupación que generaban en los equipos docentes la complejidad de algunas problemáticas que se expresaban en el escenario institucional.

Por una parte, entre diciembre del año 2011 y diciembre del año 2015, se crearon tres Centros Educativos Complementarios llegando a alcanzar un total de 169 instituciones ( con 7 Extensiones y un Anexo) en el territorio de la Provincia de Buenos Aires. Por otra parte, se completaron los Equipos de Conducción Institucional con cargos que aparecían como deudas históricas, al igual que cargos docentes y de Equipos de Orientación Escolar, alcanzando el número, un incremento de 76 cargos docentes sobre un total, en la actualidad de 2705 Cargos. Además, se elaboró y se finalizó el Régimen Académico de CEC que se encuentra en proceso de Aprobación por el Consejo General de Educación de la Provincia de Bs. As que fue construido en el marco de una consulta de la que participaron activamente los equipos docentes de los Centros Educativos Complementarios de las 25 Regiones Educativas. El mismo reemplazaría al Reglamento de CEC que es del año 1993 y responde al espíritu y estructura que establecía la Ley de Educación N°11612, derogada por la Ley de Educación Provincial 13688, vigente en la actualidad.

### **CONSIDERACIONES FINALES SOBRE EL ESTUDIO PROPUESTO**

El trayecto investigativo procura contribuir a generar insumos que complejicen el análisis de la participación de las familias en los Centros Educativos Complementarios, la cual muy habitualmente tiende a ser explicada sólo frente a procesos de dificultad en la escolarización de los niños y niñas. En tal sentido, se intentará construir algunas respuestas -siempre provisorias- ante preguntas tales como: ¿por qué, si estas instituciones educativas tienen una función específica cuyo logro estaría más allá de la familia, ante casos de dificultad con ciertos niños, la constitución familiar es una dimensión que parece explicar o justificar los problemas escolares? ¿Qué es lo que se construye como “problema”; cuáles de esos “problemas” son explicados en función de la familia o independientemente de ésta; cómo se relaciona lo antedicho con las representaciones docentes de los modelos de familia y con las posibles resoluciones que se plantean a dichos “problemas”? y ¿cómo es posible entonces pensar la participación de las familias desde otras claves?

Ante estas preguntas, cabe reafirmar que las representaciones acerca de las familias y los espacios educativos no son constantes o monolíticas, y requieren ser interpretadas contextual



y contingentemente, y más aún cuando se conoce que los modelos de familia parecerían tener un efecto en el proceso pedagógico. En virtud de ello la investigación que se inicia adquiere relevancia, y metodológicamente se organiza a partir del abordaje de tres ejes:

- Identificación y caracterización de Centros Educativos Complementarios donde las familias participan en sus propuestas educativas. Este eje se desplegará a partir de la construcción del marco referencial teórico y de las indagaciones acerca de los proyectos que llevan adelante los Centros Educativos Complementarios en la provincia de Buenos Aires, dimensión que procura ser reconocida mediante: a) la lectura de documentos normativos, curriculares e institucionales, y b) la producción de registros escritos que contengan el análisis de los datos relevados en fuentes primarias y secundarias.
- Exploración y análisis de las estrategias que los grupos de familias desarrollan para participar y/o resolver situaciones que afectan los procesos de escolarización primaria de sus niños/as. Este eje se trabajará a través de: a) la observación de los registros institucionales que refieran a actividades y proyectos que involucren a las familias, b) la selección de las personas a entrevistar, a partir de un muestreo intencional construido desde la primera instancia de búsqueda, c) la realización de las entrevistas en profundidad a los informantes claves seleccionados, que formen parte de algunos de los grupos familiares vinculados con el Centro Educativo Complementario en estudio, a fin de conocer las estrategias de participación y su implicancia en la institución educativa.
- Producción de reflexiones en torno de cómo las ciencias sociales, particularmente el Trabajo Social y las Ciencias de la Educación interpelan la participación de los grupos de familiares en los Centros Educativos Complementarios en tanto práctica política de ampliación de derechos. Este eje se complementa con los anteriores, al procurar relevar y analizar diferentes producciones socializadas en jornadas y encuentros académicos, y publicaciones de trabajadores sociales y graduados de ciencias de la educación de Argentina, que faciliten algunas claves para identificar algunas expresiones del debate acerca del tema, así como de las preocupaciones más habituales y las estrategias institucionales que se despliegan en cada escenario.

Finalmente, se espera con este trabajo contribuir a generar desde los campos del Trabajo Social y de las Ciencias de la Educación, explicaciones tendientes a fortalecer los marcos de lectura del abordaje de los procesos participativos de las familias en instituciones educativas complementarias, desde un enfoque de derechos que promueve la formación de una ciudadanía activa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ariès y Duby (1990). *“Historia de la vida privada. Imperio romano y antigüedad tardía”*. Tomo I. Ediciones Taurus.
- Asprella, G. (2013a). *“La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana)”*, en Tello, C. (coord. y comp.) *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Barrancos, D. (2007). *“Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos”*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5139707.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). *“La dominación masculina”*. Barcelona: Anagrama (Colección Argumentos).
- Cruz, V. y otros (2015). *Proyecto de investigación “La comunidad educativa: definición y significaciones, aportes para el análisis del vínculo entre escuela y sociedad.”* Facultad de Trabajo Social, CETSyS, UNLP. Acreditado en Convocatoria de SCyT.
- Di Marco, G. y Schmukler, B. (1997). *“Madres y democratización de la familia en la Argentina contemporánea”*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Donzelot, J. (1998). *“La policía de las familias”*. 2da edición, Pre-textos.
- Dussel, I. (1997). *“Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)”*. Buenos Aires: FLACSO.
- Fuentes, P. y Cruz, V. (2013). *Proyecto de investigación “El debate contemporáneo en torno de la institución familiar en las carreras de Trabajo Social en Argentina” (2013-14)* Facultad de Trabajo Social, CETSyS, UNLP. Acreditado en Convocatoria de SCyT 2013.

Lewkowicz, I. (2004). *"Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez"*. Buenos Aires: Paidós.

López, A. (2012). *"Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios"*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. Documento electrónico: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf>, acceso 19 de junio de 2017.

Montero, M. (2003). *"Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad"*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Pineau, P. (1997). *"La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible"*. Buenos Aires, FLACSO-UBA.

Neufeld, M. R. (2000). *"Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social"*. En *Ensayos y experiencias* N° 36. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Rockwell, E. (2000). *"La escuela cotidiana"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Roudinesco, E. (2006). *"La familia en desorden"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sautu, R. (2004). *"Estilos y prácticas de la investigación biográfica"* en *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. 2da. Edición. Buenos Aires: Lumière.

Torrado, S. (2003). *"Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)"* Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Wainerman, C. (2003). *"La reestructuración de las fronteras de género"* en *Familia, trabajo y género. Un mundo de nuevas relaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

---

<sup>254</sup> El Proyecto es dirigido por la Mg. Verónica Cruz, y se encuentra radicado en el Centro de Estudios "Trabajo Social y Sociedad" de la FTS UNLP.

<sup>255</sup> El Proyecto es dirigido por la Mg Verónica Cruz, y se encuentra radicado en el centro de Estudios "Trabajo Social y Sociedad" de la FTS UNLP.

## Levantando Emergentes... (Experiencia pedagógica en los Sures...)

❖ **COLOMBO, MARIANO**<sup>1</sup> | marianoeducolombo@yahoo.com.ar

❖ **GLOMBA, MÓNICA**<sup>2</sup> | moninoba@hotmail.com

<sup>1</sup> UNPA/UASJ.

<sup>2</sup> UNPA/ UASJ /UACO.

### RESUMEN

El presente trabajo surge a partir de una experiencia pedagógica llevada adelante en la carrera de Lic. en Trabajo social en la UNPA durante el año 2016, en el marco de un seminario optativo para la carrera denominado Trabajo Social, Formación Profesional y Procesos Sociales <sup>256</sup>. Es importante señalar que la carrera es de carácter semipresencial a través del sistema Satep 3 e instancias de prácticas pre profesional con modalidad presencial

El primer antecedente del seminario data del año 2011 en las sedes de UASJ San Julián y UACO Caleta Olivia, y en ésta ocasión nuevamente en la Sede de San Julián. Contó con la presencia de 22 estudiantes de trabajo social, mujeres de entre 20 y 45 años de edad, con lugar de residencia actual en las localidades de San Julián, Piedrabuena, Pico Truncado, Chaltén, 28 de noviembre, Calafate, Caleta Olivia, Puerto Madryn, Rio Grande (Ushuaia). El dato significativo en instancias de aprendizaje es que el 75% de los participantes provienen de diferentes lugares de la provincia de Santa Cruz. Y de ese 75% el 2% de países limítrofes. A partir de lo cual los primeros interrogantes que surgen son ¿cuáles son las características de los procesos de identidad patagónica? Y ¿cuáles son desde la praxis social, desde el cotidiano de los sujetos, las formas en que construyen a noción de territorialidad? ¿Cuáles son las tensiones entre Estado – Ciudadano, en una concepción construida eurocéntricamente en la

cual el centro está constituido por el nacido y criado (NyC), y las periferias por el venido y quedado (VyQ)?

El trabajo indaga sucintamente en éstas cuestiones analizando las concepciones individuales que tiene sobre la comunidad y un posterior proceso de reflexión colectiva que nos brinda nuevas líneas de análisis y resistencias

Estas reflexiones se enmarcan a partir de los elementos, observados y registrados, a los que consideramos emergentes en el marco de lo que fuera la propuesta del Seminario Optativo enunciado. Si bien se desarrolló en la Unidad Académica de Puerto San Julián, integró estudiantes que pertenecen a las otras dos Unidades Académicas Río Turbio y Caleta Olivia.

Al mismo tiempo se evidencia que mayoritariamente la inscripción y cursado fue tomado como una de las propuestas de extensión de la Unidad Académica de esta Universidad. Este levantar emergentes posibilita construir líneas y estrategias de análisis y acción en tanto poder cualificar los procesos de formación profesional.

La intencionalidad del seminario permite articular la dimensión pedagógica en tanto expresión de vivencia-reflexión y conceptualización, integrando en esa dinámica historias, el cuerpo nombrado/ con el cuerpo con nombre, con los contenidos pedagógicos que el seminario pretende abordar: Trabajo social, formación profesional, procesos sociales.

Como señala Catherine Walsh *“Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización”* (Walsh, pág. 29).

El seminario tuvo como eje las manifestaciones de la cuestión social en el modelo de acumulación flexible, el lugar del Estado, de las PP.SS y del trabajador social teniendo como horizonte de intervención la perspectiva de derecho.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge a partir de una experiencia pedagógica llevada adelante en la carrera de Lic. en Trabajo social en la UNPA durante el año 2016, en el marco de un seminario optativo para la carrera denominado Trabajo Social, Formación Profesional y Procesos Sociales<sup>257</sup>. Es

importante señalar que la carrera es de carácter semipresencial a través del sistema Satep 3 e instancias de prácticas pre profesional con modalidad presencial

El primer antecedente del seminario data del año 2011 en las sedes de UASJ San Julián y UACO Caleta Olivia, y en ésta ocasión nuevamente en la Sede de San Julián. Contó con la presencia de 22 estudiantes de trabajo social, mujeres de entre 20 y 45 años de edad, con lugar de residencia actual en las localidades de San Julián, Piedrabuena, Pico Truncado, Chaltén, 28 de noviembre, Calafate, Caleta Olivia, Puerto Madryn, Rio Grande (Ushuaia). El dato significativo en instancias de aprendizaje es que el 75% de los participantes provienen de diferentes lugares de la provincia de Santa Cruz. Y de ese 75% el 2% de países limítrofes. A partir de lo cual los primeros interrogantes que surgen son ¿cuáles son las características de los procesos de identidad patagónica? Y ¿cuáles son desde la praxis social, desde el cotidiano de los sujetos, las formas en que construyen a la noción de territorialidad? ¿Cuáles son las tensiones entre Estado – Ciudadano, en una concepción construida eurocéntricamente en la cual el centro está constituido por el nacido y criado (NyC), y las periferias por el venido y quedado (VyQ)?

El trabajo indaga sucintamente en éstas cuestiones analizando las concepciones individuales que tiene sobre la comunidad y un posterior proceso de reflexión colectiva que nos brinda nuevas líneas de análisis y resistencias.

Estas reflexiones se enmarcan a partir de los elementos, observados y registrados, a los que consideramos emergentes en el marco de lo que fuera la propuesta del Seminario Optativo enunciado. Si bien se desarrolló en la Unidad Académica de Puerto San Julián, integró estudiantes que pertenecen a las otras dos Unidades Académicas Río Turbio y Caleta Olivia.

Al mismo tiempo se evidencia que mayoritariamente la inscripción y cursado fue tomado como una de las propuestas de extensión de la Unidad Académica de esta Universidad. Este levantar emergentes posibilita construir líneas y estrategias de análisis y acción en tanto poder cualificar los procesos de formación profesional.

La intencionalidad del seminario permite articular la dimensión pedagógica en tanto expresión de vivencia-reflexión y conceptualización, integrando en esa dinámica historias, el cuerpo nombrado/ con el cuerpo con nombre, con los contenidos pedagógicos que el seminario pretende abordar: Trabajo social, formación profesional, procesos sociales.

Como señala Catherine Walsh *“Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización”* (Walsh, pág. 29).

El seminario tuvo como eje las manifestaciones de la cuestión social en el modelo de acumulación flexible, el lugar del Estado, de las PP.SS y del trabajador social teniendo como horizonte de intervención la perspectiva de derecho.

## **DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA**

### **Documento Único de Identidad individual y colectivo**

Los procesos de estratificación social/económica/política/cultural/étnicos basaron su tendencia fundamentalmente en el “fortalecimiento de mecanismos de segregación cultural y racial, en los cuales la imagen fetichizada del crisol de razas predominante en la construcción histórica de la identidad argentina, poco tenía que explicar. En todo caso, la identidad se fue constituyendo sobre la anulación /desaparición de unos y unas por sobre otros, y sobre ellos se reforzaron mecanismos de desigualdad económica. En el caso del territorio Patagónico la negación del otro a partir de la campaña de la conquista del desierto, implicó en esa enunciación la negación del otro como ser humano. Estos son rasgos identitarios en el sujeto patagónico.

Ya en el desarrollo de la propuesta del Seminario y en el marco de la conformación de aquel grupo que nos permitiría sostener un intercambio durante las dos jornadas de trabajo que se planificaron, les planteamos una primera construcción que daba cuenta de pensarse grupalmente a partir de las características, trayectorias e intereses individuales.

Una de las primeras cuestiones que sobresalieron en la que podríamos llamar tradicional “ronda de presentación” da cuenta que la virtualidad a la distancia es reconocida como estrategia favorecedora de procesos de formación; al tiempo que expresa una necesidad: la del encuentro, del cara a cara y del poder compartir con otras aquello que los atraviesa en lo cotidiano, es decir en lo que “aparece como común” pero que de común tiene muy pocos elementos o aspectos que lo constituyen siguiendo lo planteado por Agnes Heller (1974).

En este primer momento se les propuso que plasmaran la “construcción de su DNI”, en donde se les pedía que por cada espacio pudieran colocar su número, dibujarse a partir del cómo me veo hoy, señalar el lugar y fecha de nacimiento, incluir junto a su grupo sanguíneo improntas personales que me identifican, consignar el domicilio a partir de un breve recorrido del trayecto familiar hasta el momento actual en que cursan este Seminario. Finalmente se incluía el recupero de características de la comunidad en la que vivo, y como si fueran observaciones qué expectativas y motivaciones en relación con el Seminario.

“En sentido estricto no se podría hablar de una “identidad del sujeto”, sino de un sistema articulado de múltiples polos de identidad (racial, de clase, de género, de profesión, de nacionalidad, etc.) asociados a un mismo significante, a un mismo individuo; y no una “identidad del sujeto” en singular.

Cada uno de estos polos de identidad son construidos por el Sujeto en su contenido concreto, mediante múltiples procesos de identificación respecto a discursos sociales que constituyen el “deber ser” legítimo de cada polo. La identidad del sujeto se va configurando desde el nacimiento y se va haciendo múltiple; en tanto múltiples elementos del orden social se van incorporando como puntos de referencia para el Sujeto, como polos de identidad” (UNLP-Asignatura Trabajo Social IV Ficha de Cátedra: Procesos de identidad e identificación; 2013)

De lo relevado se destaca la dificultad de escribirse a uno mismo; aceptando que es más fácil que el otro me diga y/o exprese que nos resulta más habitual describir del otro. Identificarse mirándose en un espejo” y a la vez exponerse

Por otra parte el relato, la oralidad, la construcción de un dibujo facilita ciertas expresiones. El intentar explicar el plano gráfico simbólico del dibujo “cuesta más porque salen cosas que no decís cuando se escribe”, “mostramos lo que queremos ser o mostrar”<sup>258</sup>. Articular la expresión artística, la oralidad y la escritura, nos permite entonces integrar dimensiones del sujeto en ese momento de conocimiento abierto.

Si analizamos elementos de identidad individual presentadas por los sujetos que recuperan aspectos de la comunidad en la que viven, podemos señalar que las tendencias identifican aspectos del clima, el paisaje, distintivo de la Patagonia, como el cielo, el viento, el mar y las montañas, el frío, características de la morfología geográfica. En términos de prácticas subjetivas identifican como tendencia una sociedad polarizada, individualista, cerrada,



indiferente, egoísta, aislada como elementos dominantes, pero también como conceptos resistentes aparecen una sociedad cálida, solidaria, trabajadora, diversa y heterogénea.

Un momento posterior ha sido el de conformar un pasaporte comunitario, siendo que a partir de lo compartido relevado en el contenido de sus propios DNI deberían conformar este documento común.

La identidad adquiere un carácter colectivo, en este caso integrador, siendo relevado aspectos que daban cuenta de pensarse a partir de la identidad provincial y otros desde la identidad de “patagónicos” con la que han conformado los números de pasaporte según la población provincial y/o región geográfica.

Surge también aquí una expresión de múltiples identidades, reconociendo un punto de partida vinculada a lo “pueblos originarios” frente a otras categorías que han sido construidas y marcan la dinámica y trayectorias de vida actuales, como son los “nacidos y criados” o “los venidos y quedados”.

El Documento Comunitario, permitió ponerlos en situación de existencia social. He aquí como las construcciones colectivas devienen otras territorialidades en las que la producción, la política, la ideología, la cultura y la interacción asumen importancia en las configuraciones primarias. Así fueron construidos documentos Patagónicos, santacruceses y argentinos; la diversidad y multiculturalidad, procesos de arraigo y desarraigo, la búsqueda de identidad, sus lugares de procedencia disímiles y heterogéneas, transforman el documento comunitario en una polifonía de expresiones.

Bien vale recuperar lo que señala Olivera (En Martinelli; 2013:151) *“que las identidades no son mero procesos de reposición o reiteración, al contrario son construcciones sociopolíticas que pulsan con el tiempo y con el movimiento, a partir de determinaciones políticas, sociales, económicas, históricas y culturales”*.

De las participantes un 75% del total son Venidas y Quedadas (VyQ) de ese un 12,5% son de países hermanos, Paraguay y Bolivia. Podemos preguntarnos, ¿Por qué no se hacen presentes en el documento comunitario estas identidades? Qué estrategias se pueden desarrollar para que en términos de proceso quienes siguen invisibles, tengan voz? Como señala Carolina Laztra (2015:185) *“lo que se juega en las luchas culturales no es ni más ni menos que el derecho a existir y tener un nombre, lo que Jesús Martín Barbero ha etiquetado como el “drama del*

*reconocimiento”*”. Por otro lado, y para interpelar la relación existente entre trabajo social y la mujer, en términos de funciones atribuidas y naturalizadas, se hace presente una transversalidad de género que en territorio patagónico asumen rasgos distintivos por el perfil conservador y patriarcal de sus patrones culturales iniciales: género – raza – clase- es un emergente para indagar en cuanto se convierte a la vez en una características visible /invisible del territorio patagónico.

### **CIUDADANÍAS – DESCIUDADANIZADAS**

Al respecto consideramos posible de vincular la construcción de la identidad también con un doble proceso, simultaneo y contradictorio, pero claramente identificable a partir de los emergentes identificados; hablamos de o damos cuenta de procesos de construcción de ciudadanía al tiempo que de procesos de descuidadización.

*“Entre sus consecuencias más persistentes, la privatización de lo público y el abandono de la política como construcción colectiva de significaciones y sentidos, la ausencia de debates sobre la finalidad del desarrollo, la acumulación de la riqueza y la asimilación de la sociedad civil con la no-política reconfiguraron las relaciones de producción, experiencia y poder en las sociedades locales”* (Mansilla; 2011:28).

Lo cual ha sido plasmado por el conjunto de las participantes mediante la identificación y explicación de escenarios de conflicto y lucha, que las atraviesa en su cotidiano, vinculando el seguro y provisión de servicios básicos como el agua, los conflictos sectoriales, algunos de reivindicación salarial y condiciones de trabajo, los procesos migratorios y en ese devenir, la ocupación/apropiación de la tierra. Situaciones que se tensaban con otras múltiples surgidas a partir de problematizarlas.

Destacamos también, a partir de sus relatos y los procesos de problematización de éstas situaciones, que en muchas de las expresiones, también posibilita poder recuperar un espacio y un tiempo para situarse como sujetos plenos, “estando habilitadas para hacer catarsis”, pudiendo abordar cómo estas manifestaciones se expresan en la realidad, en el ámbito más local, identificando la práctica colectiva que reconfigura a los sujetos en actores.

Por lo que consideramos que condensan una agudización de las manifestaciones de la cuestión social; siendo expuesta la condición de consumidoras por sobre la de ciudadanas. Al mismo tiempo que opera una pretensión por desnaturalizar el reforzamiento de sentidos por una “ciudadanía tradicional” la cual queda expresada, comprendida en la relación derechos-deberes.

### CONCLUSIONES PRELIMINARES

La revisión crítica de la enseñanza universitaria implica a la vez ubicar esa enseñanza en contexto, asumir las particularidades que adopta el mismo y el de las y los sujetos que lo construyen enmarcando el significado estratégico que la universidad pública asume hoy día. En ese sentido los emergentes situados y relevados brindan las tendencias que dominan ese escenario e interpela por lo menos 3 dimensiones:

**1) Los contenidos** necesarios a abordar en términos de problematizar lo naturalizado:

- a) Identidad/identidades como práctica social.
- b) Ciudadanía como una categoría descontextualizada y sin elementos estructurales que la condicionan.
- c) La articulación género/raza/clase social, como determinaciones que hacen a la complejidad de la comprensión de lo social.

**2) Procesos pedagógicos** que articulen la expresión escrita/oral/artística que permitan mejores instancias de ruptura epistemológicas y epistemofílicas:

Ante ello destacamos la importancia por la consolidación de espacios para la vivencia, la reflexión y conceptualización como proceso integral, revalorizando las posibilidades que da el encuentro, como complemento del proceso de formación a distancia, o desde la virtualidad.

**3) Proyecto ético/académico**

Volver a situar el debate sobre la función de la universidad pública, el aporte de la misma a procesos emancipatorios mayores en un contexto de retraimientos de derechos y de profundización de lógicas represivas. El qué, para qué y con quienes Entendiendo que el con

quienes, en una carrera como trabajo social, con una dimensión eminentemente interventiva y política, interpela también al sujeto estudiante que es a la vez parte de los sectores vulnerables.

## BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2013). *“Procesos de Identidad e identificación”* Ficha de Cátedra Asignatura Trabajo Social IV U.N.L.P.

Ezcurra, A. M. (2012). *“Modelo Neoliberal de política social y educación. Focalización y enseñanza superior”* en (coord. Gluz y Arzate Salgado) *Debates para la reconstrucción de lo público en educación. Del universalismo liberal a los “particularismos” neoliberales.* Bs.As, Argentina: Ediciones UNGS.

Fornet-Bentancourt (2009). *“Interculturalidad en procesos de subjetivación. Consorcio intercultural”.* México.

Glomba, M. (2018). *“Colonialismos y racialización en la provincia de Santa Cruz. Procesos migratorios y desigualdad”* en *Trabajo Social y Descolonialidad*, (comp. Meschina, Hermida). Editora UNMD 2018. ISBN es 978-987-1921-98-0.

Heller, A. (1994). *“Sociología de la vida cotidiana”.* 4ª edición. Barcelona, España: Ediciones Península,

Laztra, C. (2015). *“Visualidades de la fragmentación social. Análisis del espacio urbano de una ciudad petrolera”* en (coord. Vessuri y Bocco) *Conocimiento, Paisaje, Territorio. Procesos de cambio individual y colectivo.* Río Gallegos. Argentina: Ed. UNPA.UNAM.

Mansilla, C. (2011). *“La experiencia del Programa Desarrollo Local y Ciudadanía Social desde la perspectiva de la innovación institucional y de las capacidades endógenas del territorio”* En *Firpo-Mansilla-Arias Adolescentes y Autocuidado: salud integral y ciudadanos enfermeros en el ámbito escolar.* UNPA Río Gallegos

Martinelli, M. L. (2013). *“A pergunta pela identidades profissional do Serviço Social: uma matriz de análise.* *Serv. Soc. & Saúde, Campinas”, SP v. 12, N° 2, Jul/Dic. ISSN 1676 /6806*

---

<sup>256</sup> Seminario Optativo y de Extensión de la lic. en trabajo social, de carácter intensivo presencial.

<sup>257</sup> Seminario Optativo y de Extensión de la lic. en trabajo social, de carácter intensivo presencial.

<sup>258</sup> Registro de los coordinadores del encuentro, en momento de puesta en común.

## FEMICIDIO: cambios de Paradigmas en el Abordaje Interdisciplinario e Interinstitucional

❖ GALLARDO, PATRICIA LILIANA | patricia.gallardo@uccuyo.edu.ar

Universidad Católica de Cuyo, Sede San Luis, Argentina.

### RESUMEN

La materia Deontología y Medicina Legal es una de las once materias que conforman el Departamento de Ciencias Sociales de la Carrera de Medicina. Se cursa en forma bimestral durante el último año de la carrera y es de modalidad obligatoria. Tres de los temas más importantes de la cursada, Lesionología, Violencia Familiar y Abuso sexual, se dictan fundamentalmente de manera teórica en uno de los anfiteatros de la Casa de Altos Estudios, de lunes a viernes y en el horario diurno.

Los futuros colegas al finalizar cada uno de los ejes temáticos, exteriorizaron la necesidad de incorporar a su formación no solo los conocimientos teóricos sino también lo empírico que caracteriza a las ciencias forenses. Por lo expuesto y tras visibilizar, reconocer y registrar las necesidades concretas de los alumnos, se propone adicionar al plan de estudio diversas actividades prácticas.

El propósito del trabajo es innovar en el campo pedagógico-didáctico, con el fin de no reproducir de la misma manera y continuamente los temas que integran cada unidad, buscando alternativas metodológicas, aplicando nuevos recursos tecnológicos y generando actividades diversas. Por otro lado, reconocer la pluralidad del aula, donde cada uno de los alumnos que componen el contexto universitario tiene una manera particular de interpretar y pensar, por lo que no solo se favorecerá los procesos de construcción casuística, sino que además se ofrecerá el terreno propicio para la discusión disciplinar. En consecuencia, se pretende enlazar tres unidades con un Taller denominado "Femicidio: la máxima expresión de

la violencia de género”, a fin de lograr un aprendizaje integral (teórico-práctico) interinstitucional e interdisciplinario.

**PALABRAS CLAVE:** violencia, femicidio, interdisciplina.

## INTRODUCCIÓN

El diseño de un espacio curricular específico, situado en la modalidad Taller, se llevaría a cabo en el asiento de diversas Instituciones del Estado, por ejemplo, como el Instituto de Ciencias Forenses de la Procuración General de la Provincia de Buenos Aires, el Cuerpo Médico de la Policía Científica o la Asesoría Pericial de la Corte Suprema de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, para que los futuros egresados logren alcanzar los conocimientos prácticos de la Criminalística, la Criminología y la Medicina Legal, contando para ello con la colaboración de los Peritos de las diferentes áreas, la disponibilidad de los recursos tecnológicos y la puesta en marcha de los convenios interinstitucionales.

¿Por qué se elige el trabajo grupal como una opción en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Porque:

- Detecta la problemática, analiza las causas y las resuelve con medidas transformadoras.
- Tiene en cuenta los conocimientos previos y las experiencias.
- Cuestiona los modelos verticalistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El coordinador y su grupo reemplazan a la relación docente-educando.
- Se propone aprender, a pensar, sentir y actuar.

Los estudiantes no circularán, por un breve lapso de tiempo, por los pasillos de los centros asistenciales y recorrerán otras infraestructuras estatales. Aquellos tomarán el papel de uno de los actores de la justicia, perito médico-forense, durante la investigación de un hecho criminal. El alumno aprenderá “haciendo” en base a sus conocimientos teórico-prácticos y reflexionando acerca de sus acciones.

Esta propuesta innovadora se sustentaría en el tiempo fundamentalmente por la facilitación de los recursos tecnológicos y áulicos entre otros.

Todo proceso de cambio va más allá de la dimensión personal o individual, porque trasciende el espacio educativo representado por el aula, es decir, hacia otros ámbitos como el cultural y el social.

La adquisición de los saberes prácticos profesionales, como propósitos educativos no son problemáticos, siempre y cuando se desarrollen con el objeto de formar egresados que afronten e interpreten las demandas sociales que surjan de la comunidad en la cual desempeñen sus funciones.

**Objetivo general:**

- Desarrollar una propuesta de enseñanza pedagógico-didáctica para la construcción del conocimiento médico-legal en la formación del futuro galeno.

**Objetivos específicos:**

- Articular los conocimientos académicos incorporados a través de las diversas materias del ciclo básico y de las especialidades con el marco legal provincial, nacional e internacional.
- Organizar el desarrollo de las actividades de construcción de conocimientos en ámbitos estatales no hospitalarios.
- Elaborar una propuesta de evaluación de las habilidades prácticas adquiridas.

**DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La Facultad de Ciencias Médicas tiene por objeto formar profesionales médicos capacitados en conocimientos, habilidades y actitudes para satisfacer las necesidades sociales de Salud de la comunidad, fundamentalmente asumiendo la responsabilidad de la promoción y de la prevención de enfermedades. Asimismo resulta indispensable proponer cambios significativos



en la enseñanza de conocimientos médico-legales durante la cursada de una de las últimas materias de la carrera, Deontología Médica y Medicina Legal.

Ahora bien, la mencionada asignatura pertenece al Departamento de Ciencias Sociales junto a otras once materias. Es de modalidad obligatoria, se cursa bimestralmente y posee una carga horaria de 50 horas.

Los teóricos se dictan en el asiento de la Facultad, en uno de los Anfiteatros ubicado en el 3er piso, de lunes a viernes, en el horario de 15 hs a 17 hs; y están a cargo del Profesor Titular y de los Ayudantes Diplomados Rentados. Los alumnos además, deben concurrir a cuatro talleres que se desarrollan también en el edificio de la Casa de Altos Estudios, en la misma franja horaria, dejando constancia que los mismos están a cargo del Jefe de Trabajos Prácticos y de los Profesores Adjuntos.

Los estudiantes que han llegado hasta esta instancia de la carrera, ya han cursado y aprobado las materias básicas y la mayoría de las especialidades, por lo tanto, aquellos poseen los conocimientos teórico-prácticos esenciales que se requieren para incursionar en el terreno de lo legal, sin desarticular el aspecto médico-biológico.

Particularmente los temas Lesionología, Violencia Familiar y Abuso Sexual que componen distintas unidades, se dictan fundamentalmente de manera teórica, como clases magistrales y sin interpelaciones, por ello, se propone agregar diversas actividades prácticas, tras visibilizar, reconocer y registrar las necesidades concretas que exteriorizaban los alumnos al terminar cada uno de los ejes temáticos.

Las de Enseñanza son prácticas complejas, porque toda intervención que busque la transformación de una persona, desde su conocimiento hasta su formación social, estará determinada por una gran variedad de factores: en primer lugar, maestro y alumno, y el deseo de instruir opuesto a la resistencia a ser formado; luego el aula, los elementos que se disponen allí; en forma más general, la institución y el marco contextual donde se inscribe la práctica que estará determinado por la época y el lugar. Reconocer todos los aspectos se hace necesario para mejorar la práctica y su producto; y a medida que pasa el tiempo la sociedad cambia y con ella, el marco en que se inscribe la práctica.

En el proceso de formación tanto los conocimientos como las destrezas, se alcanzan, se estructuran y se reestructuran de manera permanente para desempeñar el rol docente; rol

que además va modelándose en cada una de las instituciones educativas respecto a la forma de pensar, percibir y actuar.

En el marco de la problematización y reconstrucción crítica de las prácticas de enseñanza, Gloria Edelstein, aborda la temática a través de tres núcleos conceptuales:

- a. La relación entre las prácticas docentes y de enseñanza
- b. La elaboración de la enseñanza, desde una dimensión técnica (no tecnicista), relacionada con la construcción metodológica.
- c. La interpretación y recreación de la práctica a través de la reflexividad, del papel del profesor y del análisis didáctico.

El espacio educativo se halla conformado por tres pilares fundamentales: el sujeto que enseña, los contenidos y el sujeto que aprende. Este último posee un conocimiento “cotidiano”, el cual ha sido obtenido de su entorno familiar, social y cultural; y el docente ante ésta situación, empleará estrategias didácticas para quebrar ese conocimiento cotidiano y reemplazarlo por el “conocimiento científico”, aunque a veces podrán aparecer imprevistos, ante ello, el educador realizará un rápido giro en su clase para no fracasar. En el ámbito universitario cada uno de los alumnos que cursan la materia Medicina Legal en el último año de la carrera, despliegan una metodología de trabajo áulico y estudio muy arraigada, por tal motivo es importante reforzar en el docente la técnica para que el aprendizaje que se produzca sea emancipador, es decir, no llevar al otro a pensar que la única realidad es la que nosotros le presentamos, por el contrario, hay que favorecer los procesos de construcción de conocimiento y las relaciones que se establecen con él. (Litwin, 2008).

A decir de Meirieu (2003), la institución “*ha de tener por objetivo la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes*”. El autor considera que el estudiante debe ser ayudado, guiado y no fabricado ni moldeado; se le debe otorgar autonomía. Pero para ello, hay que generar situaciones: buscar nuevas vías, restituir los saberes existentes, tender puentes con la realidad (con la época en que vivimos, con los intereses de la disciplina, etc.). Que los alumnos puedan comprender el sentido de lo que saben y poner en juego su inteligencia. No hay una

inteligencia menor ni ignorancia, hay diferentes inteligencias, diferentes tiempos de aprendizaje. En realidad, el estudiante necesita que uno genere las condiciones para que se dé un aprendizaje significativo crítico. (Moreira, 2010).

El sujeto que enseña pretende que su alumno alcance el “conocimiento generador”, caracterizado por la Retención, la Comprensión y el Uso Activo del conocimiento, mediante el cual podrá adquirir las habilidades necesarias para desenvolverse en la vida y evitar que esos conocimientos simplemente se acumulen.

La implementación de diversas estrategias evitaría en los estudiantes la presencia del denominado “síndrome del conocimiento frágil”, en el cual se pueden identificar los siguientes conocimientos: el olvidado (no se recuerda), el ingenuo (comprensión deficiente), el inerte (permite solo aprobar el examen y no aplica en la práctica) o el ritual (cumple solamente con las tareas escolares). Para Perkins (1995) *“el buen aprendizaje es el producto del compromiso reflexivo del alumno con el contenido de la enseñanza”*.

#### **¿Qué modelos o tendencias identificamos en la práctica docente, particularmente en la Facultad de Medicina?:**

En esta Casa de Altos Estudios ha prevalecido por años el modelo academicista, en el cual el sujeto que enseña debe poseer un sólido conocimiento de su disciplina, cuyos contenidos a enseñar se transmitirán acorde a las decisiones de los expertos, dejando de lado los demás modelos como ser el práctico artesanal, donde el saber se transmite de generación en generación, como un oficio que se aprende en el taller, el modelo tecnicista eficientista donde el docente es un técnico que no necesita dominar la lógica del conocimiento científico pero sí las técnicas de transmisión. Existen algunos docentes que han adoptado el modelo hermenéutico –reflexivo, aquí el docente debe afrontar imprevistos durante su práctica, que exigen una pronta resolución, por lo tanto, no solo recurre a su sapiencia sino también a su creatividad. Durante el proceso educativo se generan conocimientos para interpretar y comprender la especificidad de una situación original, que posteriormente transformará, llegando de esta manera a un conocimiento especializado que visualizará aquella situación original enriquecida y reformada.

Independientemente del modelo que se utilice es necesario remarcar la complejidad de la tarea docente, que se caracteriza en primer lugar, por la inmediatez. El docente debe estar atento a lo que sucede en la espontaneidad, en las resoluciones cognitivas, en el posicionamiento que adoptan los alumnos. Una devolución inmediata y entusiasta de parte de los alumnos, confirma al docente una imagen afirmativa de su rol. Caso contrario el docente redefinirá su postura implementando otras estrategias. En segundo lugar, está la informalidad. Representa a la organización de la clase acorde al tiempo. La informalidad es, en realidad, una forma de encubrir la autoridad y gestar un consenso. En tercer lugar, está la autonomía, en función de la relación que guardan los docentes con sus superiores o con el plan de estudio. Finalmente, en cuarto lugar está la individualidad. El docente responde al alumno como sujeto individual, cuya posición sin embargo no es individual, sino que está comprendida y mediada por el aprendizaje, estando su configuración enmarcada en relación al perfil esperado en términos curriculares (Aristi, 1989).

La práctica docente reconoce su dependencia del contexto particular en que se desarrolla y que pretende hacerse cargo de la provisionalidad y generalidad de los conocimientos para adaptarse a una comunidad compleja e imprevisible.

Por otro lado, considerar a la enseñanza como “buena” no significa que la misma sea “exitosa”, de modo que la palabra “buena” empleada en el contexto moral, significa que el accionar del docente se basa en principios morales y son capaces de provocar acciones similares por parte de los estudiantes. Esa enseñanza puede desarrollarse en diversos tipos de establecimientos: público o privado, localizados en territorios diferentes (urbano, rural, hospitalario, penitenciario, etc.).

Respecto a la organización del contenido, se ha discutido en la Cátedra de Medicina Legal principalmente el orden de los mismos, semanas previas al inicio de las actividades, para garantizar el aprendizaje de los conocimientos médico-legales. En este sentido se recuerda a dos de los planteamientos de Comenio. “no enseñar más de una sola cosa a la vez” e “inferir el orden de la enseñanza del orden de la naturaleza”. Por lo tanto, se propone a los docentes de la cátedra de Medicina Legal analizar los contenidos, por un lado en el marco epistemológico de la disciplina y por el otro en la construcción individual que cada docente realiza de ese

conocimiento. Para los autores Bruner y Taba, el aprendizaje está vinculado con el nivel de integración de los contenidos en un plan de estudios.

Ahora bien ¿es posible el debate acerca de la tensión que se vive en la universidad pública entre los contenidos generales representativos de la perspectiva del sistema educativo y las exigencias de singularizar el contenido por parte de la Facultad de Medicina para responder al mercado laboral? Por lo pronto es necesario modificar la concepción enciclopédica (conocimiento acumulado por la humanidad) y cíclica (reiteración de los contenidos) en que se organiza el contenido.

Se plantea además el problema de la relación teoría-práctica en la formación de profesionales del arte de curar, sin embargo, dicho problema no es conceptualizado de la misma forma por los docentes de la Facultad de Medicina. En este sentido, algunos profesores plantean la valoración cada vez mayor del lugar que se le asigna a las actividades prácticas, debido al reconocimiento de la falta de preparación de los egresados para distinguir y resolver los casos que se les presenta en los ámbitos asistenciales públicos y privados. En el caso de las ciencias forenses se observa la escasez de espacios para llevar a cabos los trabajos prácticos, razón por la cual se propone utilizar ámbitos no hospitalarios ni universitarios, como por ejemplo espacios pertenecientes a la Justicia o a las Fuerzas de Seguridad.

En sus trabajos acerca de la práctica, Bourdieu señala la diferenciación entre las lógicas de ambos tipos de conocimientos: teoría y práctica y que esa lógica práctica organiza los pensamientos, las acciones y las percepciones. En cambio Schon plantea la necesidad de rediseñar la enseñanza y el aprendizaje a partir de la racionalidad técnica que domina en la formación profesional.

Respecto a la propuesta de intervención, basándome en el trabajo con materiales en clase como vehículos motivadores de la enseñanza y tomando como disparador uno de los graves delitos del Código Penal de nuestro país, representado por el Femicidio que se define como el asesinato de mujeres realizado por hombres motivado por odio, desprecio, placer o un sentido de propiedad de las mujeres, se estableció que la primera actividad a desarrollar por parte de los estudiantes consistirá en elegir una de las dos propuestas:

- a. Consultar y posteriormente elegir, en los diversos periódicos on line o en formato papel, un hecho de Femicidio, acontecido en nuestro país durante los últimos tres meses.
- b. dar vista a una Causa Penal (Investigación Penal Preparatoria) caratulada “Femicidio”, proporcionada por la autoridad judicial (Fiscalía Temática).

El Taller se llevará a cabo en dos encuentros. El primero se desarrollará en el asiento del Instituto de Ciencias Forenses y el segundo en la Facultad de Ciencias Médicas. Se cursará los días miércoles y en la franja horaria original, esto es, a partir de las 15 hs hasta las 17 hs.

La primera consigna a cumplir por parte de los estudiantes será la siguiente: dividirse en grupos de manera voluntaria, cuyo número de integrantes no supere la cantidad de 4 personas.

Los alumnos, divididos en grupos, en primera instancia aportarán sus conocimientos cotidianos y luego los saberes académicos incorporados a través de las diferentes materias cursadas previamente, a los fines de interpretar las características de uno de los delitos más aberrantes que aquejan a nuestra sociedad, representada por la violencia hacia la mujer. También develarán la mirada patriarcal y el accionar de las diversas instituciones, estatales y privadas, que tienen por objeto la promoción, la prevención, el tratamiento y el seguimiento de los hechos delictivos.

Los alumnos se adueñarán del espacio para reflexionar acerca de los diversos tipos de violencia, del femicidio como la forma más extrema de la violencia de género, del perfil del hombre violento, de las acciones médico-legales ofrecidas a la Justicia para la investigación y resolución de la problemática de la violencia hacia las mujeres, de las medidas de promoción y prevención de la violencia, del rol del Estado y del compromiso de la Universidad, respecto al cambio curricular. Posteriormente los estudiantes confeccionarán un informe de tipo médico-legal (pericia), que será evaluado por el Profesor Titular.

Promediando la última hora del Taller y a modo de cierre, los alumnos tendrán la posibilidad de escuchar el relato de un familiar de una de las víctimas de Femicidio, integrante de la ONG María Celia Coya de la localidad de Banfield. Al protagonizar esta experiencia, los convertirán en receptores de mensajes como “NO A LA VIOLENCIA DE GENERO”, “NI UNA MENOS”; entre otros, y podrán de alguna manera reproducirlo una y otra vez, no solo en su entorno privado y familiar, sino también, en otros ámbitos como el académico.

## CONCLUSIONES

Históricamente pertenecer a una disciplina y a una determinada institución supone ser miembro de un linaje con normas, valores, roles, sistema de poder y status, por lo tanto las prácticas de la enseñanza, complejas por cierto, se desarrollan de una única forma en el microespacio del aula, donde los alumnos incorporan mecánicamente los conocimientos, esto es, sin permitir la apertura de la discusión disciplinar.

En las Instituciones Académicas, principalmente en la de Medicina, la relación docente –alumnos se caracteriza por ser asimétrica, donde el “poder” del docente se manifiesta a través de la ocupación física que posee en el interior del aula, la disposición del mobiliario, entre otras.

El cambio de paradigma respecto al aula, currículum e institución universitaria, tiene que acompañar a los cambios que sufre nuestra sociedad, acorde a la época y el lugar, por un lado, oyendo las voces todas, representadas no solo por los maestros sino también por los alumnos; y por el otro, observando, indagando, registrando nuestras prácticas de enseñanza permanentemente.

Diseñar una propuesta de enseñanza supone el debate y la toma de decisiones sobre lo que es deseable hacer. Estas decisiones se definen como opciones enmarcadas en determinadas concepciones sobre la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje.

A modo de cierre citaré a Perrenoud (1994), *“el médico no es la suma de un farmacólogo, un biólogo, un patólogo, etc. (...) se traspone a partir de saberes profesionales constituidos (...) se traspone a partir de saberes prácticos (...) Se traspone finalmente a partir de prácticas, que ponen en juego no sólo saberes, sino también una cultura, un habitus, unas actitudes, un “saber-ser”*”.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Méndez, J. (2008). *“Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias”*, en Gimeno Sacristán, J. (comp.). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Aristi, P. y colaboradores (1989). *“La identidad de una actividad: ser maestro.”* DIE. CIEA del IPN. México DF.

- De Lella, C. (1999). *“Modelos y tendencias de la Formación Docente”*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de estados Iberoamericanos. Lima, Perú.
- Díaz Barriga, A. (1994). *“Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico”*. Cap. IV El Contenido. Buenos Aires: Aique.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *“La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”*. Buenos Aires: Paidós.
- Salinas, D. (1994). *“La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?”* En Angulo F. y Blanco, N. (1994). *“Teoría y desarrollo del currículum”*. España: Ed. Aljibe.
- Edelstein, G y Coria, A. (1993). *“Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia”*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2000). *“El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar”*. Revista IICE. Facultad de Filosofía y Letras, UBA
- Jackson, P. (1992). *“La vida en las aulas”*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (2008). *“El oficio de enseñar. Condiciones y contextos”*. Buenos Aires: Paidós.
- Macchiola, V. (2006). *“El conocimiento de los profesores universitarios ¿de qué tipo de conocimientos estamos hablando?”* Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria. Año 1. N°5, mayo. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- Meirieu, P. (2003). *“Frankenstein Educador”*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Morandi, G. (1997). *“La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas”*. Ponencia presentada en las 2° jornadas de actualización en Odontología. Facultad de Odontología de la UNLP. La Plata. Julio.
- Moreira, M. (2010). *“Aprendizaje significativo crítico”*. Indivisa, Bol. Estud. Invest.
- Pérez Gómez, A. (1993). *“La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores”*. Universidad de Málaga.



## Experiencia formativa de estudiantes en Prácticas de Automatización

- ❖ **AGOTEGARAY, JUAN CARLOS** | jagotega@ungs.edu.ar
- ❖ **PINZÓN MONTES, ANDREA** | apinzon@ungs.edu.ar
- ❖ **PRADO IRATCHET, SUSANA** | miratchet@ungs.edu.ar

**Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.**

### RESUMEN

En este trabajo se describe la experiencia del diseño e implementación de un tablero modular para la enseñanza en automatización industrial. El tablero tiene un diseño versátil, enfocado en la seguridad de los equipos y principalmente de los usuarios. Se compone por módulos, estando identificado cada equipo y las interconexiones entre ellos. Se encuentra adaptado para su uso en niveles de pregrado y grado, con la posibilidad de extenderse a entrenamientos técnicos para la industria.

En la formación en ingeniería es común que las clases se enfoquen en lo teórico, lo cual es fundamental dado que son estos conceptos los que sostienen al futuro profesional y deben ser sólidos, pero que también genera una constante demanda de práctica por parte de los alumnos. Esta situación se presenta por dos razones principalmente: cantidad de contenidos mínimos de las materias, lo que acorta el tiempo que se puede destinar a la práctica, y limitaciones edilicias para realizar prácticas, bien sea porque no se cuenta con los espacios físicos o por los costos de los equipos e instrumental requeridos para las mismas.

En la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) se cuenta con un Laboratorio de Ingeniería muy bien equipado, lo cual plantea un escenario favorable para la implementación de prácticas.

En el área de automatización, con el espacio y los equipos disponibles, el desafío era diseñar la estructura que tendrían las prácticas para poder realizarlas optimizando el tiempo y los recursos, enfatizando en los objetivos de aprendizaje del área y acercándolas a la experiencia real.

En plantas industriales es habitual que se desarrollen tableros de prueba, para que el personal técnico se entrene y prepare previo a la intervención en máquinas y equipos dentro de los procesos reales. Teniendo en cuenta esto, se diseñó un tablero adoptando un estilo modular, con equipos y materiales robustos, brindando lo necesario para realizar prácticas de todos los temas abarcados en la materia. A partir de este diseño se construyeron 5 tableros. El montaje de los equipos se encuentra realizado en una estructura, en la cual se disponen todas las posibles conexiones, contando además cada tablero con una PC, necesaria para la programación de los controladores y de las interfaces con el usuario.

Los tableros se encuentran instalados en el laboratorio y actualmente han sido empleados por docentes en cursos de pregrado, grado y cursos de formación continua ofrecidos a docentes de escuelas técnicas de la zona de influencia de la Universidad.

A continuación se describe la experiencia formativa a partir de la implementación de nuevas prácticas de automatización.

**PALABRAS CLAVE:** formación, entrenamiento, automatización, ingeniería.

## **INTRODUCCIÓN**

La UNGS ofrece una carrera de Ingeniería Electromecánica con orientación en Automatización (IEA) y, a partir del año 2012, una Tecnicatura Superior en Automatización y Control (TSAC), además de contar con el área de investigación Automatización y aplicaciones mecatrónicas en áreas de la manufactura. En este marco, resulta indispensable ofrecer también la posibilidad de realizar prácticas empleando equipamiento e instrumental como el que se encuentra en el campo industrial, en cuanto a robustez, marca, modelos, especificaciones técnicas, etc.

Para la formación de los estudiantes es fundamental que los conceptos teóricos estén acompañados con prácticas de laboratorio que faciliten su incorporación y entendimiento, en

las cuales se haga énfasis en el manejo de equipos y dispositivos como contactores, controladores programables, variadores de frecuencia, entre otros, que conforman los sistemas automatizados. Los futuros profesionales y técnicos deben ser capaces de diseñar, mantener y operar estos sistemas.

El Instituto de Industria de la UNGS, cuenta con un Laboratorio de Ingeniería totalmente equipado para la realización de prácticas en el área, pero hasta hace unos años, no contaba con estaciones de trabajo preparadas para la enseñanza en automatización. Durante la cursada de la materia Control de máquinas, el equipo docente a cargo encaró la tarea de armar una estructura de enseñanza, conformada por distintos tableros, versátil, segura y completa.

Incorporando los tableros a las clases prácticas se lograba aportar a los alumnos las horas de entrenamiento requeridas para afianzar lo visto en la teoría y complementar así la materia, pero además de eso se lograba transmitir la importancia que tiene realizar un trabajo ordenado en cuestiones concretas, como por ejemplo que los alumnos tengan conciencia de que siempre va existir una menor probabilidad de accidentes y riesgos, además de pérdidas de datos, cuando se trabaja de esta forma. Al no existir los tableros, el tiempo de práctica giraba en torno a realizar muchas conexiones, las cuales por hacerse de forma apurada algunas veces eran erróneas y era necesario revisar una y otra vez para detectarlas y corregirlas. Esta situación además de hacer que por momentos los alumnos se desviasen de los conceptos, no permitía enfatizar durante la práctica en los conceptos teóricos y en aspectos que también hacen al aprendizaje como el trabajo responsable, lo cual es indispensable en este tipo de prácticas en las que se manipulan tensiones y corrientes eléctricas.

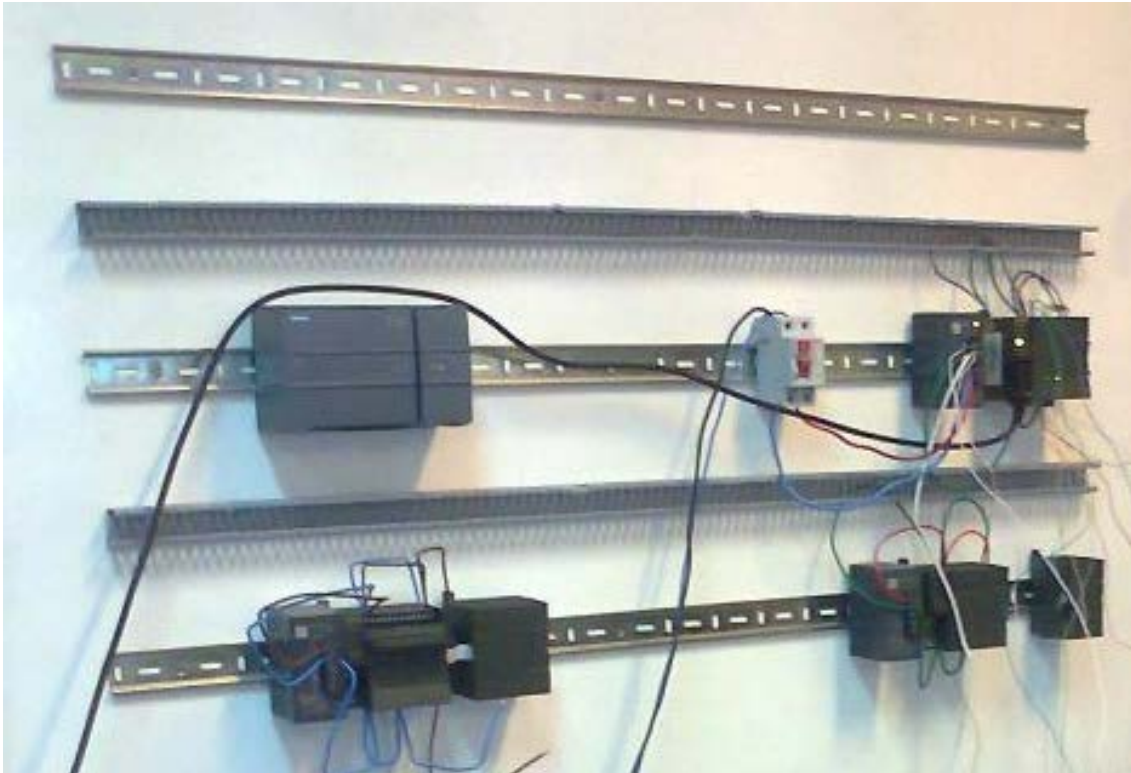
La dinámica de trabajo práctico que se genera empleando los tableros favorece la interacción y el intercambio de conceptos entre los integrantes de los grupos de trabajo, lo cual sin dudas aporta a la formación dado que, aquellos ingenieros que se comunican bien tienen más posibilidades de éxito profesional, que quienes no lo hacen, independientemente de su experiencia técnica (Robar, 1998). En este sentido, se puede ver a la universidad como un camino para que los individuos logren desarrollarse integralmente con el fin de que sus acciones contribuyan al mejoramiento de la sociedad (Davis, 1980). Y de esto se trata también la enseñanza, de formar técnicos y profesionales que procuren el bien común.

Los tableros favorecieron el desarrollo de prácticas en distintas materias de IEA y la TSAC como: automatización, control de máquinas eléctricas, instrumentación y control, instrumentación y comunicaciones, sistemas de supervisión, entre otras. En las que le siguen a “automatización” impactó mucho más todavía, dado que brinda la posibilidad de enfatizar en los instrumentos o herramientas propias de esas materias.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

En el año 2011, el Laboratorio de Ingeniería de la UNGS tuvo una reorganización de su espacio distribuyendo las aulas internas en laboratorios específicos. Teniendo en cuenta la especialidad de la carrera de ingeniería, se definió uno de estos espacios específicamente como Laboratorio de Automatización, en el cual se montó todo el equipamiento industrial existente en tableros didácticos para el desarrollo de las prácticas de asignaturas específicas de automatización industrial y otras relacionadas.

En un principio, en las prácticas se trabajaba con grupos reducidos de tres o cuatro alumnos y las prácticas más comunes eran las de programación de los Controladores Lógicos Programables (PLC), las cuales eran muy rudimentarias y básicas, ya que solo se disponía del equipo montado sobre un riel din en la pared con las conexiones básicas para alimentación de energía y comunicación serie con una PC para la programación, como se muestra en la ilustración 1. Los objetivos de las prácticas se limitaban a la programación del PLC y comprobar su funcionamiento a través de la visualización del estado de los LEDs que disponen estos equipos para conocer su estado ON/OFF (encendido o apagado) para entradas y salidas digitales. En ocasiones, previamente se comprobaba el funcionamiento del programa con simuladores ejecutados en una PC y una vez, verificado el correcto funcionamiento, se realizaba la carga en un PLC.

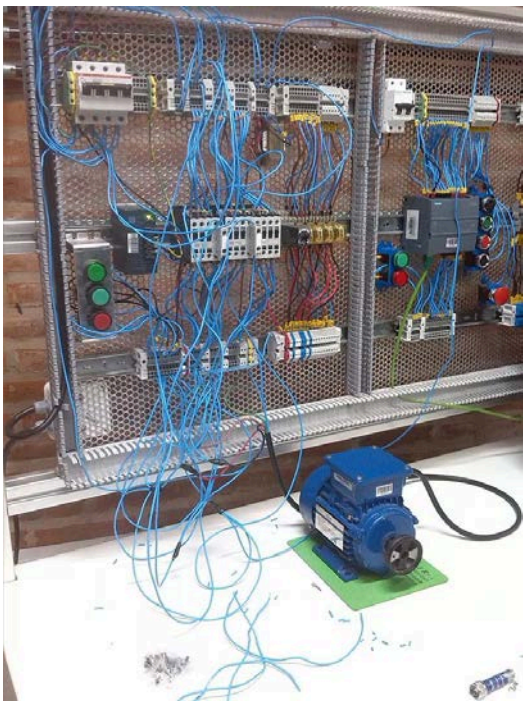


***Ilustración 1 Montajes básicos de equipos.***

En cursadas posteriores, la cantidad de alumnos ascendió a diez o más, lo cual condicionaba las prácticas al no disponer de suficientes equipos y docentes que pudieran asistir y supervisar esta cantidad. Comenzaba a notarse la necesidad de repensar las prácticas para dar respuesta a este constante aumento de alumnos, y garantizar la calidad de las mismas en cuanto a un menor riesgo tanto para los usuarios como para los equipos, y al aprendizaje al no poder darse casi personalizadas como venía siendo.

El Laboratorio de Ingeniería mediante financiamiento propio y externo como el PROMEI<sup>259</sup>, fue mejorando sus instalaciones. En el caso específico del Laboratorio de Automatización se realizó la compra de nuevos PLC de Siemens y perfiles de aluminio específico para comenzar el ensamble de bancos didácticos. Personal del laboratorio se encargó del montaje de las mesas con sus respectivos tableros y diseñó un circuito básico con contactores y relés conectados a borneras para realizar circuitos de control de manera libre. Sin embargo, como la propuesta no fue articulada con los docentes de las asignaturas, los tableros no fueron incorporados en las

prácticas. También, realizar un cableado previo entre los equipos implica pérdidas de tiempo y que por esta razón los alumnos trabajasen de forma apurada y desprolija. El resultado era un cableado como el que se muestra en la ilustración 2.



***Ilustración 2 Tablero cableado de forma inadecuada***

La realización de prácticas avanzadas con la utilización de equipos como variadores de velocidad con motores asincrónicos e instrumentación industrial para el control de procesos, requería la construcción de tableros más especializados en los cuales se incluyera el montaje de estos equipos con su respectiva alimentación eléctrica y conexionado de comunicación.

### **DISEÑO DE TABLEROS ESPECIALIZADOS**

Cuando se realizan prácticas de laboratorio, la dificultad principal que se presenta al aumentar el número de alumnos es seguir manteniendo la supervisión por parte de los docentes, y dadas las características de los ensayos, mantener la seguridad de los alumnos y el resguardo del equipamiento. En automatización se trabaja con dispositivos de maniobra como relés,

contactores o variadores de velocidad, los cuales manejan tensiones de diferentes valores que deben ser tenidas en cuenta al momento de maniobrarlos. Por ejemplo, se dieron situaciones en las cuales se produjo la pérdida de equipos debido a mal conexionado de los mismos.

Otra situación que se repite frecuentemente es que hay alumnos que tienen contacto por primera vez con dispositivos industriales cuando llegan a las prácticas.

Esto da cuenta de la importancia que tenía realizar las prácticas de forma ordenada. La falencia de un método de trabajo adecuado genera que el cableado sea desordenado y le provoca complicaciones al docente cuando realiza la verificación por la maraña de cables, insumiéndole mucho tiempo en solo la revisión del circuito perdiéndose el objetivo pedagógico de la práctica (Cárdenas, Villacís y Zenón, 2015).

Partiendo de los tableros básicos del Laboratorio de Automatización, se hicieron las modificaciones para adecuarlos a las necesidades de las prácticas más especializadas. Se estableció que el uso principal de estos, sería la programación de PLC con la posibilidad de vincular las salidas y entradas del mismo con dispositivos de uso típico en campo, como contactores, sensores, variadores, entre otros. Para optimizar el tiempo, se realizó el cableado de todos los dispositivos en función de las prácticas que se deseaban realizar y se armó un diagrama de conexiones identificando los distintos elementos que se conectan al PLC.

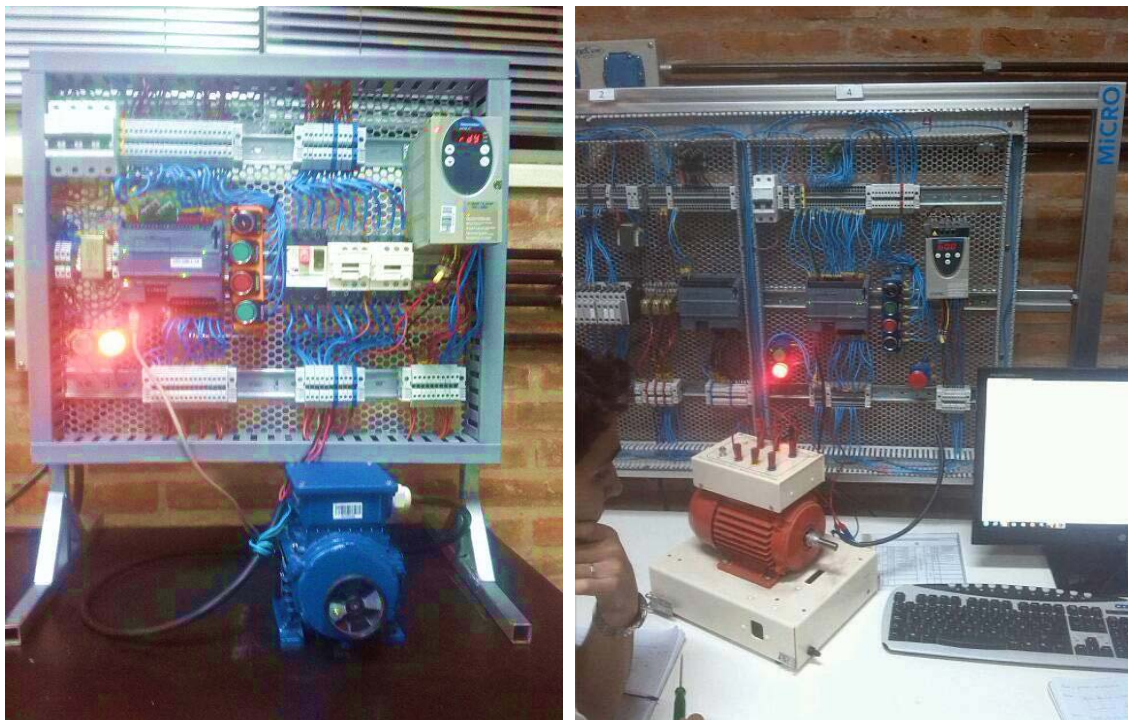
## **DESCRIPCIÓN DE LOS TABLEROS**

Las funciones del tablero especializado se centralizaron en el PLC, es decir, todos los componentes están cableados al mismo para que realice el procesamiento de las señales, ya sean de entradas como pulsadores o sensores de detección, o salidas como luces o contactores, para la realización de prácticas básicas de programación en base al control de motores eléctricos. Para prácticas de instrumentación industrial en las que se utilizan las entradas analógicas se realizó la conexión de un potenciómetro con un divisor resistivo para limitar la tensión y simular la señal que entregaría un instrumento conectado a proceso. Para prácticas avanzadas, se montó un variador de velocidad para que funcione de forma individual o comunicado con el PLC. Aprovechando la capacidad del PLC, las borneras de entradas y salidas digitales se dejaron disponibles para la realización de prácticas complementarias.



El tablero se cableó con borneras para riel din para evitar usar frecuentemente las borneras de los equipos y dañarlas. La estructura del mismo se realizó a partir de un modelo de mesada ofrecida por una empresa de automatización, sobre el cual se montó una chapa perforada para permitir el libre montaje de todos los equipos mediante tornillos. Posteriormente, se fabricaron tableros compactos para poder transportarlos y evitar condicionar su uso a un solo espacio del Laboratorio de Ingeniería.

El diseño del tablero contempla la posibilidad de utilizar cualquier marca de PLC o Variador de velocidad y no se limita a un fabricante específico. La posibilidad de replicar los tableros con otros equipos es amplia y variable en función de lo que se disponga y queda limitado al costo y funciones que tengan los equipos elegidos. En la ilustración 3 se muestran los nuevos tableros en una práctica de control de motores asíncronos.



***Ilustración 3 Tableros especializados (práctica de control de motores)***



## RESULTADOS

Los resultados que se describen a continuación corresponden a las prácticas realizadas durante cuatro semestres comprendidos entre 2016 y 2017, en asignaturas correspondientes a las carreras de IEA, Ingeniería Industrial (II) y TSAC. Los tableros permitieron realizar prácticas de para una cantidad de hasta 25 alumnos distribuidos en 5 tableros. En la tabla 1 se detallan las prácticas realizadas para cada materia y carrera. En las mismas, los docentes dieron una introducción básica al uso de los tableros, y posteriormente los alumnos realizaron distintas actividades aprovechando cada dispositivo presente en los tableros. Los alumnos en forma rápida se familiarizaron con los elementos base de la automatización y control de motores, desarrollando sus capacidades para atender a los puntos primordiales en una instalación industrial: uso de los equipos, revisión y detección de fallas y en forma didáctica revisión de los cableados. Se evitó la dispersión o desmotivación que se generaban por las pérdidas de tiempo mientras se encontraban los errores en las conexiones.

**Tabla 1 Prácticas implementadas con los tableros especializados**

Asignatura	Carrera	Prácticas sugeridas
Automatización Industrial	TSAC	Entradas y Salidas Digitales: contadores, temporizadores, comparadores. Entradas Analógicas. Conexión de detectores.
Automatización I	IEA	Entradas y Salidas Digitales: contadores, temporizadores, comparadores. Entradas Analógicas. Conexión de detectores.
Automatización II	IEA	Entradas y Salidas Analógicas. Conexión de instrumentos industriales: RTD, Sensor de Presión. Contadores Rápidos.
Control de Máquinas Eléctricas	TSAC	Control de Motores: Marcha-Parada. Inversión de giro. Arranque Estrella Triángulo. Control de Variador de Velocidad. PID con Variador.
Instrumentación y Comunicaciones Industriales	TSAC	Entradas y Salidas Analógicas. Conexión de instrumentos industriales: RTD, Sensor de Presión. Contadores Rápidos. PID
Instrumentación y Control Industrial	II	Entradas Analógicas: Conexión de instrumentos industriales y detectores.

Sistemas de Supervisión	de	TSAC	Configuración de servidor OPC, para comunicar señales de PLC con SCADA
-------------------------	----	------	--

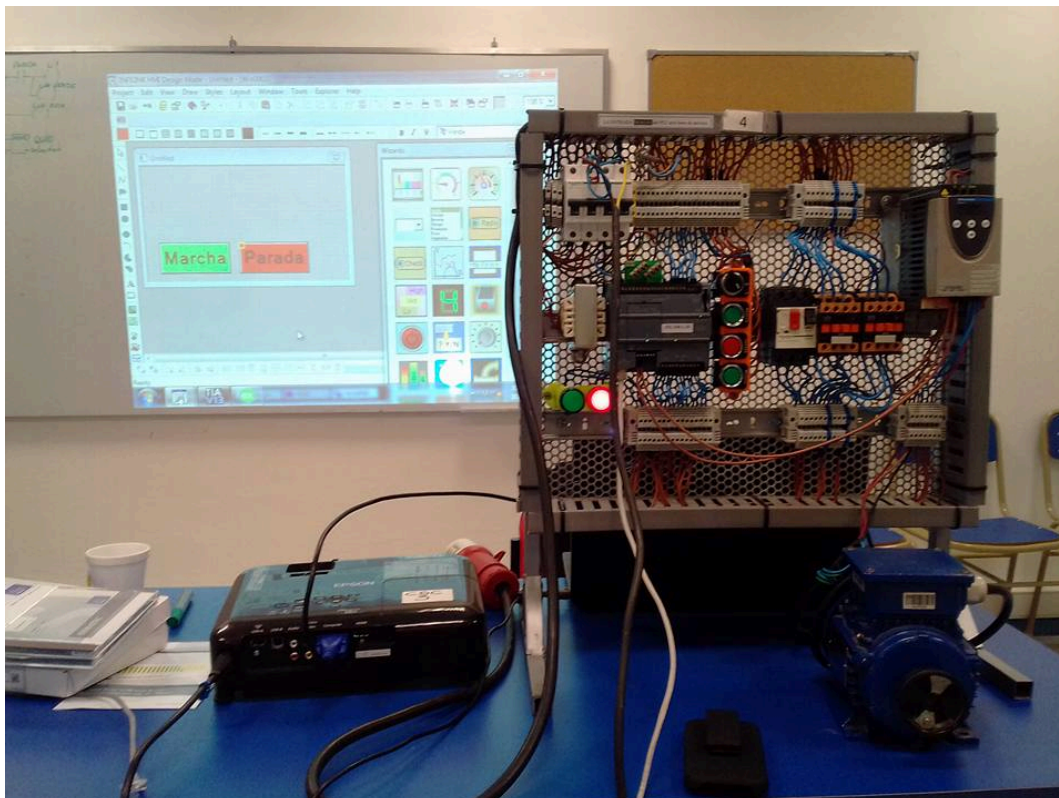
El concepto abierto y modular de los tableros permite el agregado o modificación de los componentes específicos en función de la necesidad de los usuarios. Seguramente con el uso, se encontrará la necesidad de expandir las funciones de los tableros para posibilitar prácticas más avanzadas que permitan la integración de los conocimientos de automatización industrial. La implementación de los tableros trajo consigo mejoras en el desarrollo de las prácticas, permitiendo prepararlas en un reducido tiempo para el mayor aprovechamiento de los tiempos durante la clase y una mejor supervisión por parte del docente. Para este tipo de disciplinas, es fundamental la formación del estudiante con los equipos con los cuales tendrá que trabajar cuando sea profesional y poder adquirir habilidades para la instalación, control y mantenimiento de los mismos, y ser en el aula donde surjan las dudas y los errores y su correspondiente solución para afrontar con la mejor preparación la industria. El trabajo con tableros cableados se asemeja a la realidad que se puede encontrar personal de una industria, donde la mayoría de las veces, son instalaciones existentes y se debe, a través de planos, interpretar y buscar las fallas en el sistema. Algunos docentes que se desempeñan en otras instituciones y en ámbitos industriales se mostraron interesados en replicar la metodología.

Una ventaja de trabajar con ésta modalidad es su versatilidad dado que puede adecuarse a los requerimientos del docente mientras que los tableros comerciales tienen configuraciones definidas. Además, se genera otra predisposición de los alumnos frente a las prácticas, dado que desde el momento inicial se pueden concentrar en llevar los conceptos teóricos y en dar solución al problema propuesto en la práctica investigando, consultando los manuales de los equipos e intercambiando soluciones propuestas con sus compañeros y docentes. Esta metodología ordenada permite que los alumnos incorporen en su aprendizaje la importancia de no ser improvisados a la hora de encarar una tarea. Un estudiante socialmente responsable es un individuo capaz de comprometerse, escuchar y ponerse en el lugar del otro, es un ciudadano empático que se preocupa no sólo por su bienestar sino por el bienestar de todos los que lo rodean (Arango, Clavijo, Puerta y Sánchez, 2014). Los futuros ingenieros y técnicos deben ser capaces de trabajar de forma responsable y segura.

Por otro lado, cabe destacar que a partir de la implementación de los tableros los alumnos llegan con más entrenamiento y herramientas disponibles para elegir y desarrollar sus proyectos finales.

### EXPERIENCIAS EXTERNAS

Una experiencia para analizar y comprender el impacto del tablero didáctico y la metodología de trabajo, se dio en algunas materias de la única cohorte de la TSAC de UNGS dictada en el Centro de Gestión del Conocimiento (CGC) del municipio de Zárate, en el marco de un convenio entre la UNGS y el municipio. La falta de equipamiento y espacios para el desarrollo de prácticas formativas, hizo que sea fundamental disponer de los tableros didácticos móviles, que se trasladaron desde la UNGS hasta el CGC cada vez que fue necesario en distintas asignaturas. En la ilustración 4 se muestra una práctica de una instrumentación y supervisión.



*Ilustración 4 Práctica en el CGC de Zárate*

De esta forma se dio respuesta a la demanda de realizar prácticas en el CGC, sin necesidad de requerir de forma inmediata tableros comerciales, que si bien son de gran utilidad para la formación de los alumnos, una mala conexión o maniobra puede originar fallas en ellos cuya reparación es muy costosa porque generalmente son importados.

## CONCLUSIONES

La posibilidad de contar con un conjunto de equipamiento ya estandarizado, con los dispositivos ya cableados con los elementos más representativos de la realidad de lo que se va a encontrar en el mercado laboral, permite en poco tiempo familiarizar al estudiante con las circunstancias reales de diversas etapas del ejercicio profesional y de esta forma desenvolverse a un nivel de exigencia similar a la vida real.

Los tableros se han usado de modo intensivo con las prácticas propuestas anteriormente, logrando que a medida que los alumnos avancen en la carrera vayan integrando conocimientos de las distintas asignaturas. Por ejemplo, en automatización industrial, el alumno conoce la programación básica del PLC que le permite manejar entradas y salidas digitales, y las aplica sobre dispositivos como contactores, relés y pulsadores. En control de máquinas eléctricas, amplía su conocimiento y realiza los circuitos de control de motores: marcha parada, inversión de giro, arranque estrella triángulo, y cierra la asignatura programado un variador de velocidad que pueda ser controlado con un PLC. En Instrumentación y comunicaciones industriales, profundiza con sensores detectores e instrumentos industriales, los cuales aprende a conectar al PLC y realizar la programación para leer y utilizar la lectura de los mismos en una lógica de control. Por último, en Sistemas de supervisión, desarrolla Interfaces con el usuario (HMI/SCADA) para poder interactuar con el PLC y obtener toda la información del sistema montado en el tablero, a través de una computadora.

Experiencias como la relatada en el presente documento apuntan a trabajar sobre las tres dimensiones del conocimiento que reconoce la Fundación Carnegie para la formación de profesionales: el aprendizaje cognitivo, el aprendizaje práctico y el aprendizaje moral (Vega-González, 2013).

## BIBLIOGRAFÍA

Robar, T.Y. (1998). "Communication and Career Advancement". *Journal of Management in Engineering*, 26-28.

Davis, M. (1980). "A multidimensional approach to individual differences in empathy". *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, pp. 85-100.

Cárdenas, J., Villacís Macías, R., Zenón, J. (2015). "Diseño e Implementación de Módulo Didáctico (Tablero Metálico) para prácticas de laboratorios de Controles Industriales con aplicaciones en arranque e inversiones de giro motores". Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10406>

Arango, O., Clavijo, S., Puerta, I., Sánchez, J. (2014). "Formación académica, valores, empatía y comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios". *Revista de la Educación Superior* Vol. XLIII (1); No.169. ISSN: 0185-2760. (p. 89-105)

Vega González, L. (2013). "La educación en ingeniería en el contexto global: propuesta para la formación de ingenieros en el primer cuarto del Siglo XXI". *Ingeniería Investigación y Tecnología*, volumen XIV (número 2), 177-190 ISSN 1405-7743

---

<sup>259</sup> Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería de la Secretaría de Políticas Universitarias

## La Formación del Psicólogo, desde el paradigma de la Ley Nacional de Salud Mental

❖ SUASNÁBAR, FANNY | fannysster@gmail.com

Facultad de Psicología. UNLP, Argentina.

### RESUMEN

El presente trabajo se propone compartir experiencias realizadas en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la cátedra de Psicología Preventiva, de la Facultad de Psicología de la UNLP. Nuestra Cátedra desarrolla contenidos introductorios a un campo de aplicación de la Psicología, la Prevención, aportando conocimientos sobre la realidad social, institucional y comunitaria que son parte del quehacer del psicólogo, así como herramientas para el abordaje de problemas psicosociales que le serán indispensables a la hora de ejercer la profesión desde este campo. Las PPS, tienen como propósito general, introducir al estudiante de psicología en un área de especialidad como es la Prevención; enriqueciendo su formación en el tratamiento integral de problemáticas socio sanitarias desde una estrategia preventiva. Si bien Ley 26.657 se sostiene en la protección de derechos también puede –y debe– ser utilizada como una herramienta de Promoción de Salud. Desde esta mirada es pensada la formación del psicólogo como profesional del campo de la salud quien parte de la presunción de capacidad de las personas, postulado de la ley que se orienta en la perspectiva de salud positiva que sostenemos. Consideramos fundamental compartir experiencias para poder repensar herramientas teóricas y metodológicas que fortalezcan una mirada integral e integrada que posibiliten abordajes salutógenos y que tiendan al trabajo interdisciplinario e intersectorial (Saforcada, E y De Lellis, M 2015).

**PALABRAS CLAVE:** formación profesional, Ley N°26.657, salud Integral.

## INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta intervenciones realizadas en Escuelas Secundarias, en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la materia Psicología Preventiva de la Facultad de Psicología de la UNLP. Las PPS tienen como propósito introducir al estudiante en un área de especialidad como es la Prevención; enriqueciendo su formación en el abordaje y tratamiento integral de problemáticas sociosanitarias desde una estrategia preventiva y promocional (Gavilán, M. 2015). Desde la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 la formación de grado presenta nuevos desafíos a la hora de confrontar a los futuros profesionales con intervenciones concretas.

Si bien la Ley se sostiene en la protección de derechos también puede ser utilizada como una herramienta de Promoción de Salud (Saforcada, E. y De Lellis, M. 2010). Desde esta mirada pensamos la formación del psicólogo como futuro trabajador de la salud, con un fuerte compromiso en la participación comunitaria y en la implementación de proyectos de prevención y promoción.

Nuestra propuesta está sustentada en la definición de Salud Mental, aportada por la ley N° 26657 (2010), definida como *“un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”*. (Artículo 3)

Se describe a la salud mental como un proceso dinámico determinado históricamente, enmarcada desde la perspectiva de un modelo de salud social expansivo con una mirada desde la complejidad. Y no como estado, tal como se sostiene en la clásica definición de la OMS, donde la salud es entendida como el estado de completo bienestar físico, mental y social. Otro cambio de suma importancia, es que se incorpora a las adicciones como una problemática de salud mental, tomando a las personas con un uso problemático de sustancias como sujeto de derechos.

La ley es un instrumento, entre otros, que apuntala un cambio de paradigma (del represivo-tutelar-manicomial al democrático con enfoque de derechos e inclusión social), reconociendo a las personas con padecimiento mental como sujetos de derecho, en congruencia con las

normativas internacionales de Derechos Humanos aplicados a la materia. A partir de su sanción, se observa la necesidad de interpelar saberes y prácticas cristalizadas, tanto en el ámbito académico como en el desarrollo de las políticas públicas (Galende, E. 1980).

La normativa instituye por un lado los derechos de las personas y por otro la inclusión social. Ambos aspectos requieren deconstruir lo existente e instituir saberes, prácticas y significaciones sociales que no se agotan en la dimensión jurídica. Al mismo tiempo se requiere que en el diseño de las políticas públicas se asuman las obligaciones que le competen al Estado, constituyendo en este sentido, la formación académica un aporte sustancial debiendo acoplar sus saberes para hacer efectivo su cumplimiento.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La presente experiencia se realizó en la Escuela Técnica N° 5 del Barrio de Villa Elvira, de la Ciudad de La Plata, cabe destacar que dicha institución viene trabajando en conjunto con la Cátedra desde el año 2010, cuando las PPS no estaban contempladas como espacio curricular obligatorio.

Desde la cátedra de Psicología Preventiva, siempre se pensó la importancia del espacio de la práctica socio comunitaria, como pilar fundamental en la formación de grado, y en particular para definir el rol del Psicólogo como un actor que facilite y promueva la salud integral desde una mirada preventiva y de promoción de la salud. Desde la inclusión de la PPS la Escuela Técnica nos brindó colaboración, y buena predisposición tanto en recursos materiales (cañón para proyectar cortos, equipos de música, etc.) como en recursos humanos, dicho trabajo ha sido solidario y enriquecedor para ambas instituciones, no solo en materia de contenidos académicos, sino también a nivel vincular.

Con respecto a la experiencia en sí, los alumnos que cursaron Psicología Preventiva diseñaron una Planificación Estratégica, elaboraron un plan de actividades y lo llevaron a cabo. Para dicho cometido, los estudiantes de psicología implementaron diferentes dispositivos, que permitieron desarrollar creativamente el abordaje de las temáticas elegidas, los dispositivos fueron: cine debate, talleres de reflexión, stand de juegos que se realizaron en la feria de ciencias de la Escuela Técnica. De las actividades realizadas en el ciclo escolar 2017,



participaron aproximadamente 120 adolescentes de los siguientes cursos de 1º, 2º y 3º año del turno mañana y turno tarde donde se trabajaron las siguientes problemáticas: Adicciones y Violencia familiar y escolar, bullying. Cabe destacar que las problemáticas abordadas fueron elegidas por los adolescentes de los primeros años, los estudiantes de psicología elaboraron una encuesta semi estructurada que permitió recabar información sobre las temáticas de interés de los adolescentes de la Escuela Técnica.

Acercas de los dispositivos implementados (Cine debate, Stand y Talleres) tuvieron como finalidad generar espacios que permitan brindar información sobre las distintas problemáticas (violencia, adicciones, bullying) conocer los servicios de salud y profesionales que abordan dicha temáticas, como así también generar un espacio de reflexión sobre las representaciones y el imaginario que circula sobre entre los adolescentes.

En el transcurrir de las prácticas y la cursada de la materia los estudiantes de Psicología fueron descubriendo un nuevo campo de acción, como así también incorporar herramientas para trabajar en él. Estas herramientas permiten hacer una lectura más amplia y compleja de las problemáticas actuales en salud e interpelan la responsabilidad como futuras profesionales.

Descubrieron entre los aportes de la Psicología Preventiva, que les permitió conocer y poner en práctica la promoción de salud como fundamento para pensar y construir salud en todos los ámbitos. Llegaron a la conclusión de que el psicólogo es un agente para pensar una planificación estratégica que apunte a la modificación de los estilos de vida de una comunidad y promueva su participación y autogestión.

## CONCLUSIONES

En este trabajo hemos intentado plantear cómo la escuela, es el centro de múltiples demandas y a su vez también es el lugar privilegiado para implementar políticas y prácticas tendientes a la promoción de la salud, que reduzcan la necesidad de prevención secundaria y terciaria, porque a mayor promoción, menor probabilidad de ocurrencia de enfermedad.

Consideramos de vital importancia privilegiar estrategias preventivas y de promoción de la salud, en todos los ámbitos sociales, comunitarios e institucionales, las cuales estén basadas en el pleno respeto de los Derechos, que permita instalar la dimensión subjetiva, teniendo

siempre presente, tal como lo plantea la Ley de Salud Mental, que el sujeto es integral, por lo que sólo puede entenderse desde una mirada interdisciplinaria.

Se hace imprescindible poder formar futuros psicólogos para ser activos a la hora de plantear programas que sean acordes para la comunidad con cuál trabajarán, con una evaluación de los recursos comunitarios, donde se haga hincapié en el trabajo en red. Se debe tener siempre presente la importancia de la reconstrucción de las redes sociales en la comunidad para aportar a la contención que posibiliten la no expulsión de los sujetos de sus ámbitos comunitarios y el pleno respeto de los Derechos, entre ellos el derecho a la salud.

## BIBLIOGRAFÍA

*Galende, E. (1980). "Psicoanálisis y Salud Mental". Cap. 4 y 5. Buenos Aires: Paidós.*

*Gavilan, M. (2015) "De la Salud Mental a la Salud Integral", cap. 9. Buenos Aires. Lugar Editorial.*

*Saforcada, E., De Lellis, M. (2010). "Psicología y salud pública" Cap. 1 y 2. Buenos Aires: Paidós, Tramas Sociales.*

*Villalva, A. (2015). "La Estrategia de Atención Primaria de la Salud", en Gavilán, M: De la Salud Mental a la Salud Integral. Aportes de la psicología preventiva. Anexo. Buenos Aires: Lugar Editorial.*

*Lapalma, A. y De Lellis, M. (2012). "Psicología comunitaria y políticas públicas: una articulación posible y necesaria". En Alfaro, J y otros (comp.) Psicología comunitaria y políticas sociales. Buenos Aires: Editorial Paidós Tramas Sociales.*

*Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, Decreto reglamentario 603/2013. Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones. Ministerio de Salud, Presidencia de la Nación.*

*Restrepo, H. (2005). "Promoción de la Salud: desafíos y propuestas para el futuro". En: Seminario Internacional Evaluación y Políticas Públicas: respondiendo a los determinantes de la salud. Centro Colaborador de la OMS/OPS en Evaluación, Entrenamiento y Abogacía en Promoción de la Salud. Colombia, 14 de junio de 2005.*

## El uso de situaciones problemáticas como herramientas para alcanzar competencias profesionales

- ❖ **GENEROSO, SILVINA** | generoso@unse.edu.ar
- ❖ **MACIAS, SARA** | magui\_macias@yahoo.com.ar
- ❖ **RODRÍGUEZ, SILVIA DEL CARMEN** | silviadepece@hotmail.com

ICyTA-Facultad de Agronomía y Agroindustrias – UNSE.

### RESUMEN

Desde la asignatura Bioquímica de los alimentos, se muestra cómo fue posible realizar innovaciones didácticas en el aula de clase, coherentes con los nuevos desafíos de los programas de Ingeniería de Alimentos que apuntan a educar personas desde el enfoque de competencias. Se aplicaron estrategias docentes que implican acciones productivas en el aprendizaje para alcanzar los objetivos y además se aplicó la evaluación integral como parte del proceso de trabajo en el aula, aspirando a que la evaluación sea formativa. En la práctica se llevaron a cabo las siguientes acciones: Evaluación diagnóstica, desarrollo teórico del tema mediante exposiciones interactivas, discusión entre estudiantes respecto de diferentes situaciones problemáticas, se aplicó evaluación formativa y para confeccionar las mismas se trabajó en coordinación con docentes de las asignaturas correlativas posteriores.

Las innovaciones incorporadas promovieron transformaciones, cambio en los receptores y en el contexto de uso, lo que hizo necesario recuperar, reconstruir y analizar críticamente la experiencia.

Los cambios fueron valorados como positivos:

- Los alumnos aprendieron a escuchar y respetar diferentes criterios para resolver idénticas situaciones.

- Les permitió asumir una mirada holística.
- Se logró que los estudiantes, puedan plasmar por escrito informes acordes a la problemática y al contexto normativo marco.
- Adquirieron destrezas orales para la exposición.

En conclusión se logró que los estudiantes adquieran las competencias básicas y autonomía de trabajo. Además pudieron relacionar la asignatura con el entorno, sintieron mayor nivel de satisfacción y pudieron aplicar los conocimientos a situaciones reales. Se observó una evolución positiva en la capacidad de comunicar y exponer, se incrementó el porcentaje de estudiantes que regularizaron o promocionaron, en relación a años anteriores. La sistematización de la experiencia, y la evaluación crítica de las prácticas, permitió la retroalimentación para innovaciones posteriores.

**PALABRAS CLAVE:** competencias, evaluación formativa

## **INTRODUCCIÓN**

Desde la asignatura Bioquímica de los alimentos, se muestra cómo fue posible realizar innovaciones didácticas en el aula de clase, coherentes con los nuevos desafíos de los programas de Ingeniería de Alimentos que apuntan a educar personas desde el enfoque de competencias. Considerando que un aprendizaje significativo implica un contexto de motivación y participación, estas cátedras diseñaron diferentes experiencias educativas, no tradicionales, que intentan que los estudiantes se involucren y perciban la realidad del medio laboral como una forma de anticipar su futuro desempeño profesional.

El desarrollo del proyecto no sólo afianza los conocimientos propios de las asignaturas sino, que permite aplicar los conocimientos previos adquiridos de una manera coherente en un contexto real, de manera que se adquieren competencias que permitirán al estudiante desempeñarse como ingeniero en un futuro, es decir permite articular el conocimiento académico con la práctica laboral.

Con esta modalidad se aspiró a dotar a los alumnos no solo de conocimientos y saberes sino de capacidades de aprendizaje, de modo tal de superar lo que según Zambrano, (2001) es la práctica pedagógica orientada por discursos excluyentes, lo que hace que no existan canales de comunicación alternativos y no tenga lugar la interdisciplinariedad.

Tal como lo indican Montes de Oca Recio y Machado Ramírez (2011), las estrategias docentes tienen mayor alcance que los métodos de enseñanza-aprendizaje, y como parte de la estrategia docente es necesario seleccionar de forma armónica los métodos que implican acciones productivas en el aprendizaje para alcanzar los objetivos.

Por otra parte se buscó una propuesta de evaluación integral que sea parte del proceso mismo de trabajo en el aula, acorde a que la evaluación sea predominantemente formativa y tenga en cuenta la variedad de aspectos involucrados en el ejercicio profesional, y no sólo los contenidos conceptuales, incluyendo aquéllos que resultan más difíciles de medir, es decir una evaluación no tradicional del aprendizaje desde la lógica de la acreditación (Quiróz, 1993).

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Para desarrollar nuestra propuesta metodológica, partimos de un conjunto de criterios que orientan la selección de las actividades concretas que, como ya dijimos, son a la vez de enseñanza y evaluación, en función del logro del propósito ya anticipado: la formación para el ejercicio profesional. A modo de síntesis, se aspiró a que la propuesta didáctica:

- Imite de manera fidedigna situaciones reales, en los casos que el trabajo con situaciones reales efectivas no sea posible, de manera de abarcar la variedad de aspectos involucrados en el ejercicio profesional (en la enseñanza y en la evaluación) y que resulte consistente con los desempeños esperados en el campo profesional.
- Facilite el trabajo acoplado entre la teoría y la práctica.
- Considere aspectos de complejidad, incertidumbres, ambigüedades y contradicciones como aspectos naturales de las situaciones a resolver.
- Permita la integración disciplinar y de las distintas capacidades profesionales.

- Observe la diversidad de paradigmas y posiciones teóricas existentes en el campo profesional y ayude a los futuros profesionales a encontrar su propio lugar.
- Favorezca el trabajo cooperativo y constructivo con otras personas: otros estudiantes, los docentes, el personal técnico, etc.
- Priorice la dimensión formativa de la evaluación, de manera que favorezca instancias de análisis y reflexión con la finalidad de mejorar el proceso de apropiación de saberes teóricos, procedimentales y/o actitudinales.

### EXPERIENCIA PRÁCTICA

- 1- Evaluación diagnóstica. En la primera clase, luego de explicar detalladamente los fundamentos de la aplicación de esta metodología, se proporcionó una evaluación diagnóstica a fin de valorar el nivel de conocimientos previos. Para el diseño de la misma se seleccionaron algunos ejes temáticos desarrollados en asignaturas previas. Los ejes temáticos abordados fueron: Soluciones y mezclas, conceptos de Química orgánica, Química analítica, Química biológica y Microbiología. Dicha evaluación estuvo conformada por 10 preguntas, todas de respuesta de opción múltiple, con una opción correcta y 3 distractores en cada caso. La validación de este instrumento se concretó a través de la revisión por parte de docentes de asignaturas involucradas.
- 2- En la práctica, se procedió realizando el desarrollo teórico del tema mediante exposiciones interactivas, donde los docentes promueven la interacción con los estudiantes, quienes para ello deberán evocar conocimientos previos internalizados, ya desarrollados en asignaturas correlativas anteriores.
- 3- Luego del desarrollo teórico de cada uno de los temas que integran la asignatura, los estudiantes reunidos en grupos discuten las diferentes situaciones problemáticas asignadas y proponen soluciones. Las posibles alternativas posteriormente son expuestas al resto de la clase para su análisis y debate.
- 4- Para consolidar los conocimientos, a lo largo del trayecto de la asignatura, se realizó una guía interna de la cátedra donde se detalla qué temas integran cada situación

problemática, incluyendo conceptos y vocabulario específico que el estudiante debe adquirir para resolverlas.

- 5- Se trabajó con evaluación formativa, (Litwin, 2008; Camilloni, 2004), esta se aplicó durante todo el trayecto formativo, de modo de lograr mejoras en los procesos de enseñanza del equipo de cátedra y de aprendizaje de los estudiantes, tanto en situaciones grupales como individuales.
- 6- Además se trabajó acorde a Devetac (2002), en distintas instancias evaluatorias: autoevaluaciones (en los procesos de reflexión de cada producción y en el coloquio final), coevaluaciones (durante el trabajo grupal) y heteroevaluación (por parte del equipo docente en las tutorías de los trabajos grupales e individuales y en la instancia del coloquio final).
- 7- Para elaborar las evaluaciones se invitó a docentes de asignaturas correlativas posteriores a integrarse al trabajo colaborativo de modo de asegurar la incorporación de los conocimientos mínimos indispensables para afrontar el próximo módulo.

A continuación, en la Tabla 1 se plasma, de manera resumida, el modo como se transita el trayecto formativo para el desarrollo de los diferentes temas de la asignatura.

**Tabla 1- Resumen de la programación operativa de evaluaciones**

N° de Unidad temática del programa analítico	Sub-Tema de la unidad temática	Evaluación formativa		
		Evaluación de competencias	Sub- Temas involucrados	Temas Incluidos
1	1	Resolución de situaciones problemáticas de casos reales de interés práctico.  Resolución de problemas analíticos en forma individual y grupal, realizando ensayos en laboratorio en los casos que sea necesario.	Subtema1 y/o conocimientos previos, si corresponde	Temas incluidos en la Unidad temática I, con los subtemas.

		Presentación de informes resultantes de la evaluación de datos analíticos		
	n	Ídem	Subtema 1, 2,.....n	
X	1	Ídem	Subtemas 1, 2, 3, 4,.....n	Temas: I, II, .....X
	n	Ídem		

En la Tabla 2 se presenta, a modo de ejemplo, como se plantean las situaciones problemas o ejercicios con el objetivo que los estudiantes puedan alcanzar las competencias planteadas a través del desarrollo de los diferentes temas incluidos en el programa de la asignatura. Las situaciones ficticias o reales son elaboradas y consensuadas, como ya fue mencionado, por los docentes del equipo cátedra.

## RESULTADOS

A la propuesta se sumaron todos los docentes de la cátedra, la problemática que se intentaba abordar era mejorar la motivación del estudiante y la aplicación de conceptos teóricos para resolver situaciones reales que aseguren adquirir las competencias en esta área de la ciencia de alimentos.

Las innovaciones incorporadas trajeron aparejadas transformaciones, cambio en los receptores y en el contexto de uso, lo que hizo necesario recuperar, reconstruir y analizar críticamente la experiencia. Nuestra estrategia de análisis consistió en relacionar datos de distintos orígenes (documentales, estadísticos, verbales y observacionales) respecto del momento del cambio.

Los cambios fueron valorados como muy positivos:

- 1- Los alumnos aprendieron a escuchar y respetar diferentes criterios para resolver idénticas situaciones.



- 2- Les permitió asumir una mirada holística.
- 3- Se logró que los estudiantes, puedan plasmar por escrito informes acordes a la problemática y al contexto normativo marco.
- 4- Adquirieron destrezas orales para la exposición.

Este proyecto aportó conocimientos que pudieron ser utilizados para integrar contenidos y evitar la fragmentación curricular, utilizando metodologías activas en la enseñanza-aprendizaje, vinculándolas con la evaluación y así se obtuvo mayor rendimiento académico.

El diseño y puesta en práctica de las herramientas mencionadas permitió obtener una multiplicidad de información proveniente de las distintas habilidades y competencias de los estudiantes, lo cual permite triangular entre las distintas fuentes informativas (producciones escritas individuales y grupales, resolución de guías de autoevaluación, intercambios en procesos de coevaluación, presentaciones orales) lo que permitió enriquecer las instancias de análisis y toma de decisiones que son de vital importancia en los procesos de evaluación formativa. Además de favorecer una triangulación entre las miradas de los distintos actores intervinientes en las distintas instancias evaluativas.

**Tabla 2- Ejemplo de situaciones problemáticas de la Guía interna de la cátedra**

Tema	Sub-Tema	Evaluación formativa		
		Evaluación de competencias	Sub- Temas involucrados	Temas Incluidos
I- Proteínas alimentarias	1	Indique cuales son las propiedades funcionales de las proteínas involucradas durante la elaboración de merengue de huevo de codorniz. ¿Cuáles son los parámetros que influyen en las propiedades funcionales?	Proteínas. Características y reacciones bioquímicas de modificación.  Propiedades funcionales de	
	2			
	3			
	n			

			proteínas. Huevos.	
II- Nutrición	1	Debe evaluar la calidad proteica de una harina extraída de una nueva variedad de semilla autóctona del NOA.  a- Defina los parámetros para valorar la calidad de esa proteína.  b- Para incorporarla a un alimento para ancianos, ¿qué factores debería tener en cuenta?  c- Quiere mejorar la calidad proteica del alimento del punto b., ¿cómo lo haría?	Cereales. Nutrición. Requerimientos nutricionales.	
X-Vida útil	1	Pizza lista para consumir almacenada a 10°C.  Describa las principales reacciones de deterioro. Diseñe un ensayo de vida útil. Proponga alternativas para extender la vida útil.	Composición. Proteínas. Grasas. Actividad del agua. Aditivos. Vida útil. Evaluación sensorial. Aditivos	

En la Tabla 3 se presentan los instrumentos de evaluación que se aplican durante el desarrollo de la asignatura y los criterios de evaluación adoptados.

**Tabla 3. Principales aspectos acerca de la evaluación cuantitativa de los problemas ABP**

<b>Instrumentos de evaluación</b>	<b>Criterios de evaluación. Porcentaje de la calificación final</b>
-----------------------------------	---

Informe escrito grupal Presentación en tiempo y forma, capacidad de resolución del problema, interpretación de resultados y sustentación teórica	35%
Defensa oral y discusión de resultados intergrupales Capacidad de comunicación, fundamentación y síntesis de propuestas de resolución	15%
Evaluación parcial escrita individual (EPEI) Capacidad de planteamiento, resolución y sustentación teórica	50%

## CONCLUSIONES

Después de aplicar esta estrategia didáctica, durante el cuatrimestre:

- Se demostró la adquisición de competencias básicas en la evaluación de procesos bioquímicos de los alimentos, como son interpretar adecuadamente la situación problemática, explicar con argumentos técnicos su dinámica, manejar información, seleccionar técnicas y metodología de trabajo, proponer soluciones, comunicar mediante informes adecuados los resultados analíticos, trabajar en equipo.
- El estudiante se vuelve más autónomo, debe ir trabajando los contenidos a medida que se van desarrollando.
- Se relaciona la asignatura con el entorno.
- Se encuentra un nivel de satisfacción más alto con la asignatura, los estudiantes dicen que aprenden mucho en una asignatura que permanentemente les relaciona universidad y entorno, y se sienten muy bien cuando encuentran que pueden aplicar sus conocimientos en situaciones reales.
- Los estudiantes se vuelven más creativos, y cuando encuentran dificultades las van resolviendo con mayor habilidad a medida que va avanzando el proyecto.
- Los estudiantes desarrollan más recursos, resultado de las búsquedas realizadas para resolver la problemática.

- Se propicia y optimiza el trabajo en equipo.
- Mejoró su capacidad comunicativa. Se observó una gran diferencia entre las exposiciones iniciales y las de final de semestre.
- Al finalizar el curso, hay mayor porcentaje de estudiantes que alcanzan el objetivo de regularizar o promocionar, en relación a años anteriores.
- Se encontró satisfacción con el método de trabajo, aunque inicialmente les parecía muy riguroso. Algo muy difícil inicialmente fue la definición del problema, pero encontraron que una vez definido y delimitado, se vislumbraba ya la vía de solución, al mismo tiempo que logran la internalización de los conceptos adquiridos.
- El conectar, desde el inicio del curso, el mundo de la vida con el conocimiento les permitió a los estudiantes tener referentes más claros para ellos, ir aprendiendo los contenidos desde casos concretos e identificando, explicando y solucionando sobre situaciones que tenían sentido desde sus vivencias.
- En una encuesta escrita al final del cuatrimestre, se les pregunta sobre el profesor, en relación a diferentes aspectos tales como: manejo conceptual, si logran percibir el grado de conocimiento sobre la asignatura; manejo pedagógico, si a su juicio la estrategia didáctica empleada es adecuada para un mejor aprendizaje; aspecto relacional, si hay una relación respetuosa y de diálogo; y gestión académica; si se maneja adecuadamente con el tiempo disponible.
- La sistematización de la experiencia, permitió la evaluación crítica de las prácticas, y ser una fuente de retroalimentación para innovaciones posteriores. O punto de partida de futuros intentos de innovación.

## BIBLIOGRAFÍA

*Cols, E. (2008). "La formación docente inicial como trayectoria". Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Disponible en Centro de Documentación Virtual del infd: <http://cedoc.infd.edu.ar>*

*Litwin, E. (2008). "El oficio de enseñar: condiciones y contextos". Buenos Aires: Paidós.*

*Leal, A. Z. (2001). "Pedagogía, educabilidad y formación de docentes". Nueva Biblioteca Pedagógica.*

*Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. (2011). "Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior". Humanidades Médicas, 11 (3), pp. 475-488.*

*Quiroz, R. (1991). "Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria". Infancia y Aprendizaje, 14(55), 45-58.*

## Las Prácticas de la Enseñanza en el Profesorado de Educación Física. Nivel Inicial y Primario

- ❖ JURE, SARA AURORA | obspraef1@yahoo.com.ar
- ❖ ECHAIDE, MARÍA CECILIA | ceciliaechaide@gmail.com
- ❖ PIANCAZZO, MIRIAM | miripianca@gmail.com
- ❖ ROMAGNOLI, LUCIA | luciaromagnoli@hotmail.com
- ❖ ZOPPI, MARÍA FERNANDA | ferzoppi@hotmail.com

U.N.L.P. FAHCE. Argentina.

### RESUMEN

Las prácticas de la Enseñanza se constituyen en el eje vertebrador de la formación en los profesorados, como instancia que acerca y posiciona al estudiante en la realidad educativa, brindándole la posibilidad de intervenir en el proceso de enseñanza de la Educación Física a alumnos escolarizados en el sistema educativo.

Momento en el que el profesor formador y los futuros profesores reflexionan sobre qué enseñar, y qué hay que aprender para aprender a enseñar, integrando los aprendizajes de los contenidos específicos del área y aquéllos que provienen de otros campos del saber docente, interpeándolos en forma simultánea; primero, en la elaboración de propuestas y luego, en situaciones de intervención educativa.

La Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1, nuestro ámbito de desempeño, tiene una cursada cuatrimestral correspondiente al cuarto año del Profesorado de Educación Física. Mediante la articulación con otros niveles del sistema educativo, los estudiantes ingresan a las distintas instituciones educativas, para intervenir como enseñantes en el aprendizaje de prácticas corporales de los alumnos de los niveles Inicial y primario.

Los practicantes, en su ingreso a los establecimientos educativos, comienzan a incursionar en una práctica social que les es desconocida, en un espacio abierto y facilitador para iniciar la construcción del propio rol docente, que toma identidad durante este proceso.

El abordaje de esta problemática, implica visualizar ciertos supuestos que fundamentan el quehacer cotidiano y las teorías que subyacen, con la intención de encontrar coherencia entre el decir y el obrar, entre el discurso y la acción y entre la aparente antinomia entre teoría y práctica. Promover la reflexión sobre la práctica, podría favorecer la ruptura de esquemas estandarizados en la búsqueda de propuestas superadoras.

En el marco de los debates actuales de la Pedagogía, la Didáctica, la Formación y la Profesionalización Docente, las Prácticas de la Enseñanza se constituyen en objeto de indagación y estudio, que al decir de Edelstein (2011), remite a lo que se ha dado en llamar genéricamente enseñanza reflexiva y prácticas reflexivas.

**PALABRAS CLAVE:** prácticas de la Enseñanza, reflexivas, educación física, formación docente, enseñanza, aprendizaje.

## **INTRODUCCION**

Al transitar nuestro recorrido académico como docentes de las cátedras de Observación y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Educación Física y como investigadores categorizados por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, hemos abordado la problemática de las prácticas de enseñanza en Educación Física desde distintas perspectivas.

Estos ámbitos de desempeño, han configurado nuestras representaciones profesionales de manera que, haciendo historia sobre nuestros anteriores trabajos, remiten al análisis de problemáticas referidas a las prácticas docentes.

Estudiar acerca de la enseñanza de la Educación Física interpelando las prácticas, conduce a visualizarlas en el hoy con una visión proyectiva, observando el cómo, en función del qué y el para qué, mirando desde este presente hacia el futuro.

La intención en este recorrido, es y fue problematizar y reflexionar acerca de lo que se devela y su intencionalidad, haciendo más concientes ciertos supuestos que fundamentan el quehacer cotidiano y más explícitas las teorías que subyacen.

A propósito de esta introducción, podemos decir que las prácticas de la enseñanza, constituyen el decir y el hacer de los docentes al momento de intervenir en los procesos de enseñanza con el objetivo de que los alumnos logren aprendizajes que promuevan la construcción y reconstrucción de conocimientos.

Y en este sentido, según Carballo (2003), la investigación en Educación Física como área disciplinar implica pensar en las prácticas docentes y refiere a ellas como un conjunto de acciones atravesadas y a la vez constituidas por una racionalidad y lógica común.

## **DESARROLLO**

Las prácticas de la Enseñanza se constituyen en el eje vertebrador de la formación en los profesados, como instancia que acerca y posiciona al estudiante en la realidad educativa, brindándole la posibilidad de intervenir en el proceso de enseñanza de la Educación Física a alumnos escolarizados en el sistema educativo.

Momento en el que el profesor formador y los futuros profesores reflexionan sobre qué enseñar, y qué hay que aprender para aprender a enseñar, integrando los aprendizajes de los contenidos específicos del área y aquéllos que provienen de otros campos del saber docente, interpelándolos en forma simultánea; primero, en la elaboración de propuestas y luego, en situaciones de intervención educativa.

La Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1, nuestro ámbito de desempeño, tiene una cursada cuatrimestral correspondiente al cuarto año del profesorado de Educación Física. Mediante la articulación con otros niveles del sistema educativo, los estudiantes ingresan a las distintas instituciones educativas, para intervenir como enseñantes en el aprendizaje de prácticas corporales de los alumnos de los niveles Inicial y primario.

Los alumnos practicantes, en su ingreso a los establecimientos, comienzan a incursionar en una práctica social que les es desconocida, en un espacio abierto y facilitador para iniciar la construcción del propio rol docente, que toma identidad durante este proceso.



Acerca de esta disciplina o área curricular, dice Carballo (2003), *“(...) entiendo a la Educación Física como una disciplina que cobra forma a través de las prácticas educativas desarrolladas a lo largo de su historia y que, por tales son prácticas sociales (...)”, y refiere a ellas como “(...) un conjunto de acciones constituidas por una lógica común que las distingue socialmente, y una regularidad que frecuentemente las ritualiza, ampliando su esfera, sin circunscribirlas exclusivamente a los actos de enseñanza e incluyendo otros problemas”.*

El abordaje de esta problemática, refiere a visualizar ciertos supuestos que fundamentan el quehacer cotidiano y las teorías que subyacen, con la intención de encontrar coherencia entre el decir y el obrar, entre el discurso y la acción y entre la aparente antinomia entre teoría y práctica.

Visualizar la interacción entre teoría y práctica, implica que la realidad educativa puede ser observada o explicada a la luz de los marcos conceptuales que la sustentan y que a la vez, las prácticas sean fuentes de los mismos, por ser imprescindible que en la tarea de enseñar se contemple y comprenda la realidad educativa, que está constituida por diversas situaciones que aún en lo singular, determinan su naturaleza.

Dice Gimeno Sacristán (2002) *“(...) bajo la acción siempre hay una teoría, tal vez no una concreta sino fragmentos de todas ellas” “(...) el problema primero está en saber si se tiene conciencia o no de ello; es decir, si esa teoría es o no explícita”.*

En este caso, localizamos el problema de las prácticas en el ámbito escolar, durante el proceso de formación; el alumno-practicante transita por un proyecto determinado que se impone como un modelo de referencia, vinculando los temas disciplinares con los pedagógicos y didácticos, sin excluir lo político social que también las significan.

En este sentido, el programa y la organización de la cátedra, contemplan distintas etapas: la esfera organizativa, la observación, la planificación, la intervención o gestión de la clase y por último la evaluación.

Transcurrido un corto período de cursada, llega el momento de ingresar a los establecimientos educativos, espacio de disposición hacia la construcción de un conocimiento práctico, ámbito éste de futura incumbencia profesional.

Las primeras acciones consisten en la observación de clases de Educación Física, con la intervención del docente a cargo del curso asignado.

La entrada a la institución escuela implica reconocer hábitos, actuaciones, espacios, e interjuegos de poder, que difieren en cada servicio. Progresivamente recabará información que le permitirá comprender la realidad en la que deberá intervenir como enseñante, ya que en ese habitus se inscribirá el objeto propio de su análisis: la clase de Educación Física.

La mirada y el registro incluyen datos y aspectos referidos a cantidad de alumnos, espacios de trabajo, material didáctico, distribución del alumnado para realizar las actividades, descripción de las tareas, consignas, relaciones interpersonales de los alumnos entre sí y con el profesor.

*“Esta observación focalizada posibilita registrar información para comenzar a pensar en propuestas de enseñanza adecuadas y apropiadas, y así poder iniciar la propia actuación docente. Podríamos decir entonces que la información que se obtiene nos brinda algunos datos para obtener un diagnóstico situacional. En síntesis, la información que se obtenga orientará para la toma de decisiones al tener que diseñar e intervenir con una propuesta de enseñanza”.*

Gayol (2011).

La observación de una clase permite describir aspectos visibles de las interrelaciones que se producen, aunque lo que en ella sucede supere lo visible y emita signos de actuaciones que dan sentido y significado al hacer.

El enfoque cualitativo de la observación está teñido por las concepciones previas que porta el observador, su formación y sus ideas, ya que no está despojado de la carga de supuestos y del propio proyecto de su futuro rol docente.

Del mismo modo, la clase observada no es la realidad, sino un recorte de la misma, una fotografía, que no permite sacar conclusiones definitivas. La incidencia de los contextos, la presencia del observador y la propia subjetividad, hacen necesario pensar en el carácter provisorio de las conclusiones.

En este sentido, acordamos que *“(...) la clase es siempre situada y situacional, y que además ofrece especificidad y singularidad que la identifica y diferencia de otras clases”.* Gayol, (2011).

Atendiendo a los aspectos anteriormente expuestos, al momento de observar una clase el alumno practicante tendrá en cuenta algunos aspectos que le permitirán hacer previsiones para elaborar un proyecto de intervención. En cuanto a los alumnos del grupo asignado, cantidad, formas de organización habituales, interés por las actividades, participación, presencia de alumnos integrados y saberes previos, entre otros.

Con respecto al docente tutor a cargo del grupo, se lo reconoce como un actor importante en las prácticas de enseñanza, por la trascendencia de su asesoramiento permanente en cada instancia de intervención.

En las observaciones de clase, el practicante relevará aspectos de su relación con los alumnos, cómo organiza la clase, el tipo de consignas utilizadas, actividades propuestas, estrategias de enseñanza, clima de la clase y otros que puedan favorecer su próxima intervención.

Una vez finalizada la clase, elaborará un informe donde plasmará el registro realizado con los aportes del docente que enriquecen la información obtenida.

*“La clase observada es una de tantas que los alumnos tienen durante el año escolar (...) entonces, se puede llegar a suponer, inferir, intuir, pero no se debería valorar en forma categórica y terminante. Las conclusiones a las que se arribe, con la escasa información obtenida, siempre son provisionales”.* Gayol (2011).

Cumplido el proceso de ingreso al servicio educativo y habiendo realizado observaciones de clases del profesor del grupo asignado, el practicante inicia la elaboración de su propuesta de enseñanza.

La construcción de estos nuevos saberes requiere un abordaje interdisciplinario. En este momento, los discursos teóricos que los alumnos portan, producto de su tránsito escolar hasta el nivel de formación en las cátedras, se integran con las concepciones de los docentes a cargo de los grupos, y al momento de elaborar las propuestas de intervención, se hacen explícitas en el proyecto áulico.

Es así que durante la cursada el alumno-practicante, deberá tomar decisiones en el momento de diseño de la planificación y luego sobre su propia intervención.

Esta etapa, cuenta con la información recabada en el ámbito escolar, en las clases observadas, el asesoramiento del docente, los Documentos Internos de Cátedra 1, 2, 3 y 4, las Propuestas Curriculares para los niveles inicial y primario y aportes bibliográficos pertinentes.

Las propuestas educativas escolares, se enmarcan en los Diseños Curriculares, que pautan la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo de una jurisdicción; el currículum, supone un proyecto socio-político-cultural, con distintos niveles de especificación que, en cada Estado, pretende orientar las prácticas educativas, oficializando el saber escolar, especificando

lo valioso y posible de enseñar y aprender. Es la síntesis de una propuesta cultural expresada en términos educativos y revela la visión sobre la enseñanza en un tiempo determinado.

Según Gimeno Sacristán (2011) *“El currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes”*.

Los proyectos bimestral y diario responden a pautas formales que se especifican en los documentos de la cátedra, con una estructura lógica que organiza las variables a considerar; deben respetar criterios de legibilidad, claridad en sus expresiones y presentación adecuada al nivel de la tarea. Deberán ser aprobados por el profesor del curso y por la cátedra.

El proyecto diario o plan de clase, constituye la puesta en acto, de manera secuenciada y progresiva, de los contenidos planteados en el proyecto bimestral. Establece una conexión entre los objetivos del año y los propósitos específicos para esa intervención, en relación al tema de la clase.

Las actividades a través de las cuales se concreta esa intencionalidad, deberán plantearse en sintonía con los saberes previos de los alumnos y su posibilidad de resolverlas según el propósito enunciado, previendo la situación de que excedan las posibilidades de ejecución y comprensión, o de lo contrario, que resulten de baja incidencia para la generación de nuevos aprendizajes. En ambas situaciones se debería producir un reajuste en la propuesta para que resulte significativa, por tanto es necesaria una práctica reflexiva que nos permita mejorarla y/o rectificar teorías implícitas.

Según Carr-Kemmis (1988) *“En ella convergen, en una concepción integradora, conocimiento y competencias para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en didáctica constante”*

Es así que durante el transcurso de la cursada el alumno-practicante, deberá tomar decisiones en el momento de diseño de la propuesta y luego sobre su propia intervención.

Una vez comenzadas las prácticas, la implementación de lo programado suele provocar cambios y revisiones, al presentarse situaciones no previstas. Esta flexibilidad es una de las características de un proyecto e implica dinamismo y apertura para realizar los ajustes necesarios.

Al momento de intervenir en la clase, la escuela se constituye en un espacio formador que le permite el contacto con la realidad educativa, futuro ámbito de desempeño.

El conocimiento pedagógico no se construye solamente en la facultad, es imprescindible incorporar otros saberes y el lugar donde se aprende a ser maestros es la escuela.

Durante el proceso de intervención, comienza la construcción del rol, que tiene como finalidad el aprendizaje de los alumnos del curso asignado. *“Los practicantes incursionan en una práctica social que les es desconocida, iniciando la construcción del rol docente que se caracteriza por tomar identidad durante el mismo proceso”* Gayol (2011).

Es el momento de integrar lo que se enseña y cómo se enseña, lo que se hace y cómo se hace; aprender haciendo.

En la clase confluyen innumerables variables, que le dan forma, la caracterizan, se interrelacionan unas con otras y deben ser considerados en situación.

Es el momento de interacción didáctica, entre los alumnos, el docente, el contenido disciplinar y el contexto. Chevalard (1991) presenta esta relación como sistema didáctico o sistema de enseñanza, por la vinculación y el condicionamiento que los caracteriza.

Al respecto de este análisis, dice Feldman (2010) *“las situaciones de intervención educativa se concretan en forma localizada temporo - espacialmente y no siempre responden a fundamentaciones previamente planificadas (...) se opera en términos situados y situacionales”*.

El “qué enseñar”, sería uno de los aspectos que presentan mayores certezas, ya que de una u otra manera, los contenidos disciplinares se encuentran explícitos, tanto en los programas de la formación de grado, en los diseños y documentos curriculares de los distintos niveles educativos, como en planificaciones o proyectos institucionales o áulicos, siendo fácilmente reconocidos o validados por los distintos actores que interactúan en el proceso de enseñanza.

Pero, el “cómo enseñar”, cómo hacer lo mejor para que los alumnos comprendan, analicen críticamente, ejerciten y se apropien de un nuevo conocimiento; genera ciertas dudas y contradicciones entre el discurso teórico, los documentos curriculares, los estereotipos, modelos preexistentes y la puesta en acto.

Consideramos valioso incorporar aportes de Estela Cols (2011,178-179) quien elabora algunos interrogantes sobre la acción docente y su diversidad a pesar de los modelos y pautas existentes, y analiza los diferentes modos en que los maestros interpretan y se apropian de las prescrip-

ciones curriculares imprimiéndoles sus rasgos personales. Considera que el estilo de enseñanza representa una particular combinación de rasgos particulares en la forma de concebir y llevar a cabo la enseñanza, que se expresan en diferentes dimensiones de la acción del docente.

En esta mirada didáctica desde la práctica misma, para el análisis de los problemas del conocimiento en el aula, tomamos el concepto de configuración didáctica de Litwin (2005,14) cuando las define como *“(...) manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”*.

Desde esa perspectiva y con la intención de comprender estos procesos, se analiza la presencia de estilos, modos y códigos comunicacionales, relaciones vinculares y en síntesis, significados y sentidos que los docentes le imprimen a sus prácticas, al momento de enseñar Educación Física en la Escuela, en particular en los niveles inicial y primario.

Una vez finalizado el proceso de intervención pedagógica, el practicante se abocará a reflexionar sobre el transcurso de sus clases. Es una etapa valiosa que permitirá programar el diseño siguiente.

El análisis de lo actuado abarca además de los resultados en los aprendizajes de los alumnos, las decisiones e intervenciones que tuvieron - o no – incidencia en esos resultados. Y surgen interrogantes, ¿qué aprendieron?, ¿qué decisiones favorecieron u obstaculizaron los aprendizajes?, ¿cuál fue el aprendizaje del practicante en su rol como enseñante?

Este ejercicio de reflexión sobre el propio desempeño, será fundamental en la construcción del rol docente y en su actuación futura como responsable de lograr resultados en los aprendizajes de los alumnos.

La autoevaluación de cada clase, enriquecida con el aporte de las observaciones del docente del grupo y los de la cátedra, será un insumo imprescindible en la elaboración de las siguientes propuestas para favorecer la mejora en la calidad pedagógica de futuras intervenciones.

Promover la reflexión sobre la práctica, podría favorecer la ruptura de esquemas estandarizados en la búsqueda de propuestas superadoras.

Contribuye en esta tarea, la formulación de preguntas orientativas para la mirada evaluativa, el indagar acerca de los “por qué” y compartir entre pares los distintos puntos de vista.

## CONCLUSIONES

En el marco de los debates actuales de la Pedagogía, la Didáctica, la Formación y la Profesionalización Docente, las Prácticas de la Enseñanza se constituyen en objeto de indagación y estudio, que al decir de Gloria Edelstein (2011) remite a lo que se ha dado en llamar genéricamente enseñanza reflexiva y prácticas reflexivas.

El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza constituye una alternativa para dar curso a la reflexión crítica sobre el trabajo docente. La intención de indagar en la tarea implica la observación de una multiplicidad de variables a través de las cuales interviene sobre una realidad con la intención de enseñar. *“Cuanto más reflexiva sea la práctica, mayores serán las posibilidades de fundamentar y dar sentido al quehacer cotidiano y/o rectificar las teorías implícitas”.*

Como hemos dicho, en nuestra tarea como formadores e investigadores, la práctica docente se ha constituido en el tema recurrente de nuestro análisis, nuestras indagaciones y nuestra búsqueda de respuestas a través de diferentes proyectos, abordando desde una perspectiva crítica distintos supuestos y recortes del campo disciplinar.

La tarea de identificar en los discursos y prácticas de Educación Física escolar, la incidencia de la formación académica, curricular y bibliográfica, se realiza con la intención de observar en perspectiva la didáctica del campo, abordando en forma contextualizada la información obtenida, con el objeto de encontrar el significado y sentido.

Promover una postura crítica en el alumnado a cerca de un decir y un hacer cotidiano, implica orientar los objetivos hacia logros de autonomía personal e independencia en la toma de decisiones, en la formación de opiniones, y en la construcción de nuevos saberes.

Hacer explícitos los problemas de la enseñanza y poder observarlos críticamente, incluye la pretensión de promover la comprensión, la reflexión, la revisión del hacer docente y de la propia práctica.

Adherimos a la palabras de Litwin: *“Las buenas prácticas suceden cuando subyacen las buenas intenciones, buenas razones y sustantivamente el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión”.*

## BIBLIOGRAFÍA

- Bracht, W., Crisorio, R. (2003). *“La Educación Física en Argentina y Brasil”*. Buenos Aires: Al Margen.
- Camillioni, A. y otros. (2007). *“El Saber didáctico”*. Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A., Davini, M. y otros. (1996). *“Corrientes Didácticas Contemporáneas”*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *“Teoría crítica de la enseñanza”*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carballo, C. (2003). *“Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física”*. Buenos Aires: Al Margen.
- Cols, E. (2011). *“Estilos de enseñanza”*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Chevallard, Y. (1991). *“La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”*. Buenos Aires: Aique.
- Edelstein, G. (2011). *“Formar y Formarse en la enseñanza”*. Buenos Aires: Paidós.
- Gayol, M. L. (Última revisión 2011). *Observación e Informe. Doc. Interno de cátedra nº 1. FaHyCE. UNLP.*
- Gayol, M. L. (Última revisión 2011). *Proyecto de Aula. Doc. Interno de cátedra nº 2. FaHyCE. UNLP.*
- Gayol, M. L. (Última revisión 2011). *Autoevaluación. Doc. Interno de cátedra nº 3. FaHyCE. UNLP.*
- Gayol, M. L. (Última revisión 2011). *La Clase de Educación Física. Doc. Interno de cátedra nº 4. FaHyCE. UNLP.*
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *“Docencia y Cultura Escolar”*. Buenos Aires: Del Libro.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *“Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum”*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1993). *“Comprender y transformar la enseñanza”*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S., Palamidessi, D. (2005). *“El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza”*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2008). *“El oficio de enseñar”*. Buenos Aires: Paidós.



*Litwin, E. (2005). "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Buenos Aires: Paidós*

*Programa de Observación y Prácticas 1. FaHCE. U.N.L.P.*

## Prácticas pre-profesionales y experiencias socio-comunitarias en la Universidad Nacional de Córdoba

- ❖ **CEBALLOS SALAS, MARÍA VALENTINA** | mvaleceballos@gmail.com
- ❖ **NAHAS, ESTEFANÍA** | tefinahas@gmail.com

**Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.**

### RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es poner en conocimiento de los docentes e investigadores de Universidades Públicas e instituciones de Educación Superior, prácticas que se llevan adelante en la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina. En particular, las Prácticas Profesionales Supervisadas desarrolladas en la Facultad de Ciencias Económicas, en las que las autoras participan en calidad de tutoras académicas, y las experiencias socio-comunitarias implementadas en la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación de la misma universidad, a través del Programa Universitario en la Cárcel, donde las autoras colaboran como ayudantes extensionistas.

**PALABRAS CLAVE:** prácticas pre-profesionales, experiencias socio-comunitarias, universidades públicas.

### INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es poner en conocimiento de los docentes e investigadores de Universidades Públicas e instituciones de Educación Superior, prácticas que se llevan adelante en la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina. En particular, las Prácticas Profesionales

Supervisadas desarrolladas en la Facultad de Ciencias Económicas, en las que las autoras participan en calidad de tutoras académicas, y las experiencias socio-comunitarias implementadas en la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación, a través del Programa Universitario en la Cárcel, donde las autoras colaboran como ayudantes extensionistas.

En relación a la primera temática propuesta, es importante mencionar que el Plan de Estudios de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), incorpora el Seminario de Actuación Profesional en el último semestre de la carrera y su equivalente, las experiencias de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) por tutores académicos.

Durante el desarrollo de las PPS, el estudiante cuenta con un Tutor Académico, función desempeñada por las autoras, asignado por la Facultad, quien a su vez es docente de la misma. Las unidades receptoras en las que el estudiante desarrolla su práctica son instituciones con o sin fines de lucro, públicas o privadas, que suscriben un convenio de colaboración académica con la Facultad. Entre los requisitos que debe cumplir el estudiante para poder llevar adelante la práctica, se menciona el tener aprobadas al menos veintiocho materias de la carrera. Además, la práctica tiene una duración mínima de doscientas veinticinco horas y máxima de doscientas cincuenta horas, en un plazo no superior a seis meses.

La segunda temática propuesta en el trabajo es la que ofrece el Programa Universitario en la Cárcel, como una experiencia socio-comunitaria llevada adelante por la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FaMAF), de la Universidad Nacional de Córdoba, donde las autoras colaboran como ayudantes extensionistas. El mencionado programa se funda en el derecho a la educación y al acceso a la cultura de las personas que se encuentran en contextos de encierro.

A partir de la sanción de la “Ley Nacional de Educación” en 2006, se establece que le corresponde al Servicio Penitenciario y a las Universidades Públicas favorecer el acceso y permanencia a la Educación Superior, y en un sistema gratuito de educación a distancia, a todas las personas alojadas en establecimientos carcelarios que deseen iniciar o continuar con sus estudios universitarios.

La Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación se incorporó en 2013 a los esfuerzos por garantizar el acceso a una educación de calidad para las personas privadas de la

libertad, mediante el dictado de un Curso de Operador de PC dirigido a personas que se encuentran en el establecimiento penitenciario de Bouwer y a estudiantes de la cárcel de Montecristo, quienes se encuentran bajo la condición de semilibertad y viajan a ciudad universitaria (predio que se encuentra en la zona centro-sur de la ciudad de Córdoba, en dónde se encuentran la mayoría de las Facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, sus laboratorios y centros de investigación) para cursarlo.

El presente trabajo se encuentra organizado de la siguiente manera: la descripción de las experiencias contienen un primer apartado en el que se desarrollan las Prácticas Profesionales Supervisadas en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba, experiencia en la que las autoras se desarrollan como tutoras académicas, acompañando y orientando a los estudiantes. Posteriormente, se describen las experiencias vinculadas con el Programa Universitario en la Cárcel a través de la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación, de la Universidad Nacional de Córdoba, donde las autoras colaboran como ayudantes extensionistas en el dictado de clases. Por último, se presentan las conclusiones del trabajo.

## DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

### Prácticas pre-profesionales en la Facultad de Ciencias Económicas

El Plan de Estudios vigente desde el año 2009 en la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE), Universidad Nacional de Córdoba (UNC)<sup>260</sup>, incorpora el Seminario de Actuación Profesional en el último semestre de la carrera y a su equivalente, las experiencias de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS)<sup>261</sup> por tutores académicos. Las PPS, *“constituyen actividades de capacitación y entrenamiento en técnicas, instrumentos y herramientas, en distintos contextos y áreas de ejercicio profesional, de acuerdo a las definiciones establecidas en el Plan de Estudios de la carrera de Contador Público y a la legislación que regula el ejercicio profesional”* (Ordenanza 518/2013, Artículo N° 1).

Los objetivos que persiguen las PPS se especifican en el Artículo N° 5 de la Ordenanza y son los siguientes:

- Posibilitar al estudiante el desarrollo de una experiencia práctica en una temática afín a su especialidad, como paso previo a su actuación profesional.
- Permitir que el estudiante tome contacto con el ámbito en el que se desenvuelven las empresas y otras organizaciones públicas o privadas y se integre a un equipo de trabajo, contribuyendo de esta forma a la transición entre la etapa educativa y la profesional.
- Promover en el estudiante una comprensión amplia y no estructurada de los problemas que se presentan en el ejercicio de la profesión, fomentando su juicio crítico y su capacidad creativa.
- Desarrollar actividades que refuercen la relación Universidad-Sociedad, favoreciendo el intercambio y enriquecimiento mutuo, abordando problemáticas susceptibles de ser emprendidas por equipos conformados por estudiantes de diferentes carreras.

Durante el desarrollo de la PPS, el estudiante cuenta con un Tutor Académico asignado por la Facultad, quien a su vez es docente de la misma. Sus funciones, detalladas en el Artículo N° 12 de la Ordenanza, son:

- Orientar al estudiante en la etapa de elaboración del plan de práctica y durante el desarrollo de las actividades propuestas en el mismo.
- Mantener contacto y coordinar el proceso de práctica con el Supervisor de Campo de la unidad receptora.
- Evaluar el informe parcial presentado por el practicante.
- Suscribir en conformidad el informe final presentado por el estudiante.

Las unidades receptoras en las que el estudiante desarrolla su práctica son instituciones con o sin fines de lucro, públicas o privadas, que suscriben un convenio de colaboración académica con la Facultad.

Entre los requisitos que debe cumplir el estudiante para poder llevar adelante la práctica se menciona el tener aprobadas al menos veintiocho materias de la carrera.

La práctica tiene una duración mínima de doscientas veinticinco horas y una duración máxima de doscientas cincuenta horas, las cuales deben desarrollarse en un plazo no superior a los seis meses.

Desde la implementación de las PPS en el año 2013, las autoras han sido designadas ininterrumpidamente como tutoras académicas de estudiantes. Las experiencias de las prácticas de dichos estudiantes han sido sumamente satisfactorias, y han cumplido ampliamente con los objetivos planteados para las mismas.

Durante 2014 y 2015 un grupo de docentes de la FCE, UNC, realizaron una investigación en el marco de un proyecto de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT), en la que se evaluaron las motivaciones de los estudiantes de la carrera de Contador Público de dicha Facultad a la hora de elegir entre cursar la asignatura "Seminario de Actuación Profesional" o realizar la Práctica Profesional Supervisada. En tal sentido, encuestaron a 150 estudiantes que realizaron sus PPS en 2013 y 2014. Frente a la pregunta "¿Considera que lo aprendido en su formación académica respondió a los requerimientos laborales que tuvo en su PPS?", un 25,8% de los estudiantes encuestados contestó que "muy favorablemente", un 63,6% respondió "favorablemente" y un 10,6% expresó "escasamente". Ante la pregunta "¿Cómo calificaría a las PPS?", el 81,4% de los alumnos respondió "muy buena" y "excelente", un 16,6% la calificó como "buena", sólo un 2% como "regular" y ningún estudiante calificó la Práctica Profesional Supervisada como "mala". Por último, cuando se les preguntó si consideraban que la realización de las PPS les serviría para un futuro desempeño profesional, un 72,6% del estudiantado de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC respondió que "sí", un 22,5% dijo que "tal vez" y sólo un 1,6% considera que "no le serviría".

En base al estudio mencionado, consideramos muy beneficioso para los estudiantes la incorporación de las PPS como parte del actual Plan de Estudios implementado en el año 2009 de la carrera de Contador Público, dado que acordamos con el concepto de currículum enunciado por Zabalza (2003), quien lo considera como un "Proyecto Formativo Integrado". "Proyecto", porque se ha pensado y diseñado con anterioridad en su totalidad. Además su formalización lo hace público y por lo tanto constatable y discutible entre los involucrados, transformándolo en un compromiso a llevar adelante; "Formativo", ya que su intención es

mejorar integralmente a las personas, lo que significa desarrollar las capacidades de discernir, elegir y comunicarse; e “Integrado”, debido a la unidad y coherencia interna que posee.

A partir de nuestra experiencia, podemos afirmar que las PPS poseen la ventaja de proporcionar a los estudiantes una experiencia laboral, les permite tomar contacto con la realidad profesional, brinda la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, y posibilita el trabajo en equipo. Es por esto que consideramos necesario que desde la Facultad de Ciencias Económicas se fomente a que la mayor cantidad posible de estudiantes puedan acceder a las mencionadas prácticas.

### **Experiencias socio-comunitarias en la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación**

El Programa Universitario en la Cárcel (PUC) se funda en el derecho a la educación y al acceso a la cultura de las personas que se encuentran en contextos de encierro, en “respuesta a las exigencias constitucionales requeridas por el paradigma de los derechos humanos (Ley N° 24.660, Ley N° 26.206 y N° 26.695) y a la luz de la convicción de que la universidad pública debe ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de formación académica, artística y cultural y a la expresión personal de las ideas” (Programa Universitario en la Cárcel).

Con la sanción en el año 2006 de la Ley N° 26.206 denominada “*Ley Nacional de Educación*”, se incorporó para todo el territorio argentino la modalidad de “*educación en contextos de privación de la libertad*”. De acuerdo al texto de esta ley, le corresponde al Servicio Penitenciario y a las Universidades Públicas favorecer el acceso y permanencia a la Educación Superior, y en un sistema gratuito de educación a distancia, a todas las personas alojadas en establecimientos carcelarios que deseen iniciar o continuar con sus estudios universitarios. La Ley prevé además “*asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de la libertad*” (Artículo N° 56 de la Ley N° 26.206).

La Universidad Nacional de Córdoba (UNC) ha sido pionera en Latinoamérica en temáticas vinculadas con la educación en contextos de encierro, ofreciendo acceso a carreras de grado y propuestas de extensión, a través del PUC y el Programa Universidad Sociedad y Cárcel (PUSyC).

En el año 1999, la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) firmó un convenio con el Ministerio de Justicia de la Provincia de Córdoba<sup>262</sup>, en el que se establecen las condiciones para el desarrollo de actividades de docencia, investigación y extensión en penales de la Provincia. Lo anterior se realizó tomando como referencia las experiencias educativas en cárceles de la Universidad Nacional de Buenos Aires. En la actualidad, el PUC ofrece acceso a todas las carreras que forman parte de la oferta académica de la FFyH (Antropología, Archivología, Bibliotecología, Ciencias de la Educación, Geografía, Filosofía, Historia y Letras), así como a variadas propuestas extensionistas. A esta iniciativa se ha sumado la Facultad de Derecho que también tiene estudiantes en situación de encierro cursando algunas de las carreras que en ella se dictan. Sin embargo, desde la UNC se tiene la fuerte convicción de que el ingreso de la universidad pública a las prisiones debería implicar no sólo el dictado de cursos, seminarios y carreras de grado, sino también una intervención que implique el ingreso de la lógica universitaria, de la democracia, la igualdad, el respeto y la autonomía. La educación en contexto de encierro se da con un sentido democrático, bajo una perspectiva de derechos humanos y se concibe como soporte para el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Además de la oferta académica mencionada, en la UNC el PUSyC realiza diversas acciones extensionistas tendientes al reconocimiento de la dignidad de los sujetos que se encuentran privados de la libertad. El programa tiene por propósito “promover un espacio abierto y articulador entre la universidad, las instituciones de la sociedad y la cárcel para analizar y buscar alternativas de acción a problemáticas emergentes de la vida carcelaria desde la perspectiva de los Derechos Humanos” (Programa Universidad, Sociedad y Cárcel).

La Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FaMAF) se ha incorporado a los esfuerzos por garantizar el acceso a una educación de calidad para las personas privadas de la libertad. En el año 2013, a partir de un acuerdo con el Departamento Universitario de Informática (DUI) se dictó un curso de Operador de PC en la cárcel de San Martín<sup>263</sup>, cuyo dictado estuvo a cargo de estudiantes voluntarios de la FaMAF<sup>264</sup>. Desde el año 2015, FaMAF puso a disposición del PUC tres ayudantes alumnos rentados y un docente responsable para dar continuidad al Curso de Operador de PC<sup>265</sup>. A partir de ese año, el curso no sólo se dictó en Bouwer, sino también a estudiantes que se encuentran en la cárcel de Montecristo bajo la condición de semilibertad y que viajan a ciudad universitaria (predio que se encuentra en la



zona centro-sur de la ciudad de Córdoba, en dónde se encuentran la mayoría de las Facultades de la Universidad Nacional de Córdoba, sus laboratorios y centros de investigación) para cursarlo. Además, la FaMAF realizó la donación de computadoras para equipar el gabinete de informática que el PUC montó en Bouwer.

Sin embargo, pese a todos los esfuerzos realizados por la UNC, es posible constatar una escasa oferta académica en los contextos de encierro en relación a la existente para personas que no se encuentran privadas de su libertad; oferta restringida solo a las carreras de la FFyH y de la Facultad de Derecho. Es por ello que a los fines de sostener y profundizar las convicciones políticas que llevan a la universidad a intervenir en la realidad carcelaria consideramos que es menester diversificar su propuesta educativa.

A su vez, existen trabajos que arrojan evidencia en relación a una mayor presencia de la UNC en las cárceles de varones, lo que coloca a las mujeres privadas de la libertad en un escenario de marcada desigualdad (Cravero Bailetti, 2012). Estas dificultades por efectivizar el derecho a educación superior de hombre y mujeres presos, exigen a la Universidad redoblar sus esfuerzos, incorporando a nuevos actores y unidades académicas a los fines de ampliar su oferta en las cárceles de la provincia de Córdoba.

Durante el año 2017 las autoras formaron parte del proyecto extensionista del PUC, como ayudantes alumnas de FaMAF. Se trató de una experiencia sumamente enriquecedora, en la que se dictaron clases a dos grupos diferentes en Bouwer, uno por semestre, y a su vez a un grupo de alumnos que asistieron a Ciudad Universitaria ya que, como se mencionó, se encontraban en la cárcel de Montecristo, en condición de semilibertad. El curso de Bouwer estuvo formado por aproximadamente 15 alumnos y el de Montecristo por 5, en cada uno de los semestres.

Los temas dictados en el Curso de Operador de PC tenían que ver con nociones de Entorno de Windows y uso de Writer principalmente. Entre ellos pueden mencionarse: Uso del Mouse; Entorno Windows (papelera, escritorio, conceptos de carpeta, archivo programa y sus diferencias, menú de inicio, barra de tareas); Crear, copiar, eliminar, pegar, cortar, comprimir, descomprimir, renombrar una carpeta; Estructuras de carpetas; Entorno de Writer; Uso de writer, crear un archivo de texto, guardarlo, uso del teclado para escritura en writer; Transformar un archivo odt a pdf; Formato carácter; Formato párrafo (sangría, espacios, alineación, interlineado); Formato página. Los cursos se desarrollaron en encuentros

semanales de 2 horas de duración cada uno, en el que cada interno contaba con una computadora y podía ir avanzando en las actividades prácticas propuestas y haciendo las consultas necesarias. Los ayudantes extensionistas acompañamos todo este proceso de forma personalizada, colaborando a que los alumnos incorporaran todo el herramental informático que el curso preveía como indispensable.

En cuanto a la factibilidad del proyecto, el Servicio Penitenciario de Córdoba dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos del Gobierno de la Provincia de Córdoba puso a disposición: el espacio físico (aula en el penal de Bouwer) para el desarrollo de los encuentros previstos, recursos humanos (guardia cárceles y celadores para el traslado de internos desde los pabellones al aula) y algunos otros recursos materiales. A su vez, el PUC puso a disposición del proyecto el Aula Universitaria que se encuentra dentro del complejo carcelario de Bouwer, el proyector y el gabinete de notebooks donadas por FaMAF.

Consideramos que la educación de personas en situación de encierro, particularmente en el contexto cárcel, sigue formando parte de la agenda de extensión de la UNC y es un asunto aún pendiente dentro de su política de inclusión. En este sentido, las actividades de la FaMAF buscan promocionar una concepción del Estado como instancia de cuidado y respeto de los derechos de todos los sujetos, no como un simple agente de encierro, aislamiento y exclusión. El ingreso de la Universidad pública en las prisiones constituye también una nueva presencia estatal: la universidad pública como institución del Estado encargada de la garantía de derechos. Se trata de reconocer a los estudiantes en su carácter de sujetos de derecho, en un rol social activo, y, por ende, de interlocutores válidos para la construcción del conocimiento y la cultura.

La universidad como institución, debe generar una pedagogía diferenciada para garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes, atendiendo a su particular situación, sea en relación a condiciones sociales, culturales, o biofísicas y a su vez debe procurar la inclusión en situación de encierro carcelario. La privación de la libertad, restringida al tiempo y espacio carcelario, suma en este contexto otras condiciones no siempre visibles de exclusión, como el acceso social y público a saberes de la cultura y del mundo laboral. De allí que el ingreso de las universidades a las cárceles, como política de inclusión social, cobra gran relevancia.

Además, la cárcel, en tanto institución total, funciona bajo la lógica custodial, correctiva y coercitiva. Su aparato es un dispositivo de poder (Foucault, 1984) y despliega sobre los presos una

serie de mecanismos que tienen por finalidad desencadenar procesos de desubjetivación (Lewcowicz, 2003). En este sentido, la inserción de la Universidad en la cárcel es, en sí misma, problemática. Sus propuestas educativas dentro de este contexto deben ser continuamente revisadas a los fines de garantizar una formación basada en el pensamiento crítico y la autonomía.

## CONCLUSIONES

El presente trabajo tuvo como objetivo poner en conocimiento de los docentes e investigadores de Universidades Públicas e instituciones de Educación Superior, prácticas que se llevan adelante en la Universidad Nacional de Córdoba, en Argentina. En particular, las Prácticas Profesionales Supervisadas desarrolladas en la Facultad de Ciencias Económicas, en donde las autoras se desempeñan en calidad de tutoras académicas, y las experiencias socio-comunitarias implementadas en la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación, a través del Programa Universitario en la Cárcel, donde las autoras son ayudantes extensionistas.

En cuanto a las experiencias de Prácticas Profesionales Supervisadas, tenemos la convicción de que las mismas resultan muy beneficiosas para los estudiantes como parte del actual Plan de Estudios, dado que las consideramos un Proyecto Formativo Integrado. “Proyecto”, porque se ha pensado y diseñado con anterioridad en su totalidad. Además su formalización lo hace público y por lo tanto constatable y discutible entre los involucrados, transformándolo en un compromiso a llevar adelante. “Formativo” ya que su intención es mejorar integralmente a las personas, lo que significa desarrollar las capacidades de discernir, elegir y comunicarse. “Integrado” debido a la unidad y coherencia interna que posee.

En base a nuestra experiencia, podemos afirmar que las PPS poseen la ventaja de proporcionar a los estudiantes una experiencia laboral, les permiten tomar contacto con la realidad profesional, posibilitan la adquisición de nuevos conocimientos y habilitan el trabajo en equipo. Es por esto, que consideramos necesario que desde la Facultad de Ciencias Económicas se fomente a que la mayor cantidad posible de estudiantes puedan acceder a las prácticas mencionadas.

En cuanto al Programa Universitario en la Cárcel (PUC) desarrollado en el marco de la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación (FaMAF), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) ha sido pionera en Latinoamérica en temáticas vinculadas con la educación en

contextos de encierro, ofreciendo acceso a carreras de grado y propuestas de extensión, a través del PUC y el Programa Universidad Sociedad y Cárcel (PUSyC).

Consideramos que la educación de personas en situación de encierro, particularmente en el contexto cárcel, sigue formando parte de la agenda de extensión de la UNC y es un asunto aún pendiente dentro de su política de inclusión. En este sentido, las actividades de la FaMAF buscan promocionar una concepción del Estado como instancia de cuidado y respeto de los derechos de todos los sujetos, no como un simple agente de encierro, aislamiento y exclusión. Sin embargo, pese a todos los esfuerzos realizados por la UNC, es posible constatar una escasa oferta académica en los contextos de encierro en relación a la existente para personas que no se encuentran privadas de su libertad; oferta restringida solo a las carreras de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) y de la Facultad de Derecho. A su vez, existe una mayor presencia de la UNC en las cárceles de varones, lo que coloca a las mujeres privadas de la libertad en un escenario de marcada desigualdad. Las mencionadas dificultades, exigen a la Universidad redoblar sus esfuerzos, incorporando a nuevos actores y unidades académicas a los fines de ampliar su propuesta educativa en las cárceles de la provincia de Córdoba.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arias, V., Bocco, G., Cohen, N., Flores, N., Martínez, J., Rittatore, M., Wainstein, J., Yaya, M. (2016). "Opción entre Seminario de Actuación Profesional y Práctica Profesional Supervisada. El Caso de los Alumnos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba". *Revista digital de trabajo. Publicado en el 21° Congreso Nacional de Profesionales en Ciencias Económicas. Tucumán, Septiembre de 2016. URL <http://21congresotucuman.org.ar/?p=3307>.*
- Cravero Bailetti, C. (2012). "Mujeres, Encierro Carcelario y Educación: El caso de los talleres universitarios en una cárcel de máxima seguridad para mujeres". Córdoba, Argentina: CEA.
- Foucault, M. (1984). "Vigilar y Castigar". México: Siglo XXI.
- Lewkowicz, I. (2003). "Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez". Buenos Aires: Paidós.

*Ley 24.660: EJECUCION DE LA PENA PRIVATIVA DE LA LIBERTAD.* <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37872/texact.htm>.

*Ley 26.695: EJECUCION DE LA PENA PRIVATIVA DE LA LIBERTAD.* <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186022/norma.htm>.

*Ley 26.206: LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL.* <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>.

*Programa Universitario en la Cárcel.* <http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/puc/>.

*Programa Universidad, Sociedad y Cárcel.* <https://www.unc.edu.ar/extensi%C3%B3n/universidad-sociedad-y-c%C3%A1rcel>.

*Zabalza, M. A. (2003). "Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional". Madrid: Narcea.*

---

<sup>260</sup> Aprobado por Ordenanza 448/2007 del HCD.

<sup>261</sup> Reglamentadas en Ordenanza 518/2013 del HCD.

<sup>262</sup> Resolución N° 278/99 del Honorable Consejo Superior.

<sup>263</sup> Resolución 26/2013.

<sup>264</sup> Resolución 930/2013.

<sup>265</sup> Resolución Decanal FaMAF N° 35126/2015 y Resolución Decanal FaMAF N° 74/2016.

## La enseñanza del arte: entre lo que se dice y lo que se hace

LO QUE "SUCEDE" EN LA MATERIA ARTE DE SEXTO SEGUNDA DE LA EES N°62

- ❖ **DUBOIS, PAMELA SOFÍA** | pame\_dubois@hotmail.com
- ❖ **GANNON, MARÍA INÉS** | mariainesgannon@gmail.com
- ❖ **PANEIVA, GIULIANA** | giulianapaneiva@gmail.com

**FBA-UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

El presente trabajo aborda la problemática acerca de las prescripciones normativas y lo que «sucede» en algunas instituciones y aulas en relación con sus características y dinámicas. Para ello, relacionaremos lo vivenciado a lo largo de una secuencia áulica en el transcurso de las prácticas de enseñanza -en el marco de la cátedra Didáctica General y Prácticas de la Enseñanza (FBA, UNLP)- con dos documentos normativos, específicamente: el "Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo" de la provincia de Buenos Aires y el Proyecto Anual de la materia "Arte" para 6to año, turno tarde de la Escuela Secundaria N° 62, La Plata.

El análisis se centra en la reflexión acerca de la manera en que aparece la relación didáctica-conocimiento -los supuestos básicos subyacentes y los enfoques predominantes que circulan en el aula-, la noción de arte y su enseñanza, haciéndola dialogar con los aportes teóricos seleccionados.

**PALABRAS CLAVE:** arte, didáctica, conocimiento, docente, estudiante.

## INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva que comprende al arte como una multiplicidad y heterogeneidad de lenguajes que lo conforman como campo de conocimiento, lejos de una mirada tradicional y romántica que denomina al “Arte” de forma singular y que habilita una jerarquización de los lenguajes/disciplinas, concebimos a la educación artística como conocimiento autónomo, que como tal se vale por sí mismo, y que contribuye tanto a la formación individual, social e integral del estudiante, como así también al vínculo del mismo con su entorno socio cultural. A partir de este enfoque, el siguiente trabajo abordará la problemática acerca de las prescripciones normativas y lo que «sucede» en algunas instituciones y aulas en relación con sus características y dinámicas. Para ello, relacionaremos lo vivenciado a lo largo de la secuencia áulica en el transcurso de las prácticas de enseñanza con dos documentos normativos, específicamente: el “Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo” de la provincia de Buenos Aires y el Proyecto Anual de la materia “Arte” para 6to año, turno tarde de la Escuela Secundaria N° 62, La Plata.

El desarrollo del presente trabajo girará en torno a la búsqueda de respuestas y/o aproximaciones al siguiente cuestionamiento: lo que sucede en el aula en la materia “Arte”, ¿se corresponde con lo establecido en los marcos normativos seleccionados? ¿En qué medida?, en caso de que exista un desfasaje en esta relación teórico-práctica ¿cuáles podrían ser los motivos? El análisis se centrará en la reflexión acerca de la manera en que aparece la relación didáctica-conocimiento -los supuestos básicos subyacentes y los enfoques predominantes que circulan en el aula-, la noción de arte y su enseñanza, haciéndola dialogar con los aportes teóricos seleccionados.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### Consideraciones conceptuales en torno a la Didáctica

*Cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos 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 al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales.*

(Davini, 29)

En relación con el eje didáctico se pueden destacar algunos conceptos. En un primer momento, consideramos que es a partir del aporte de la didáctica -y sus didácticas específicas- que podemos teorizar sobre diferentes aspectos relativos al ámbito y a la tarea del enseñar. La didáctica es una ciencia social que reflexiona acerca de las teorías de la enseñanza, sistematizando las diferentes prácticas que se han sucedido a lo largo de la historia y en la actualidad, con sus modelos o enfoques hegemónicos, y sus alteridades, cada uno con sus supuestos y verdades fundantes.

Analizando lo vivenciado durante las prácticas realizadas a la luz de los aportes de la didáctica, lo primero a mencionar es la recurrencia por parte del docente, en el dispositivo clase, al modelo pedagógico tradicional o modelo clásico. Observación no sólo vivenciada sino también explícitamente enunciado en la Fundamentación del Proyecto Anual (PA) de la materia Arte como parte de la metodología a utilizar en el curso. Este modelo instalado desde los orígenes del Sistema Educativo nacional -fines del siglo XIX- comprende a las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar (Davini, 2015) y ubica en el centro de importancia a los contenidos -conceptuales con lógica disciplinar- y a los docentes. En las instancias áulicas observadas, se manifestó la posición del docente rígido y controlador, ubicado en un extremo del salón en oposición a los alumnos que se ubicaban lo más alejados posibles del escritorio del mismo. A su vez, muchas de las interacciones con los alumnos tenían que ver con retos por el incumplimiento de las tareas pedidas y el



otorgamiento de notas formales, que dejaban sentado cada actividad que se comenzaba a realizar en el aula, para firmar por cada alumno y algún responsable del mismo, que desde una posición de observador, parecieran una manera de defensa del docente ante cualquier demanda posterior del alumno y su círculo.

Por otro lado el *“Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo de la provincia de Bs As”*. (MGPC) es un documento normativo que expone criterios que la Dirección General de Cultura y Educación considera claves para el logro de una educación común y democrática, presentándose, al mismo tiempo, como una herramienta conceptual para los profesionales de la enseñanza, para que encuentren sentidos propios y colectivos a la tarea de educar.

En relación al conocimiento, el MGPC lo concibe como *“aquellos significados contruidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable”*. (CGCyE. DGCyE, prov. de Bs. As, 2007:20). En tanto construcción social provisorio, implica una interpretación subjetiva de los objetos o fenómenos externos al sujeto que conoce y, por lo tanto, no se trata de un reflejo sino de interpretaciones que se realizan al calor de prenociones, enfoques, valores, ideologías e intereses relativos al sujeto y al grupo social y a la sociedad que lo engloba. Resulta interesante retomar el carácter problematizado del conocimiento, al tratarse de una característica muy destacada por investigadores y agentes responsables de la enseñanza a la hora de definir una “buena” práctica. Sin embargo, pareciera, tanto por la insistencia teórica en la problematización de los contenidos como en lo observado en el transcurso de nuestras observaciones, que es uno de los aspectos más difíciles de llevar a la praxis concretamente. Porque si bien en el aula el docente trabajó con vanguardias latinoamericanas, es decir, propias del contexto general de los alumnos -que viven en Argentina, país que construyó sus propias vanguardias históricas- esas imágenes y movimientos irruptivos aún quedan muy alejadas del contexto actual y situacional de los alumnos de sexto segunda, porque no se propuso una vinculación con el contexto concreto de los estudiantes ni interrogantes acerca de la temática, como podría ser la pregunta por la posibilidad de un latinoamericanismo en la cultura visual hoy.

Una “buena enseñanza” implica, entonces, necesariamente pensar en el contexto en el que se enseña, en las “condiciones de producción de una clase” como plantea Gotbeter, una

repregunta constante en relación a quiénes son los sujetos de aprendizaje, qué saben de lo que se pretende enseñar, qué no saben, en qué hora del día se dictará la clase, quiénes somos nosotros como profesores, en qué institución trabajamos, con qué recursos –materiales y conceptuales- contamos. Estas y otras tantas preguntas llevarán a una coherencia didáctica que muchos enseñantes proponen como condición fundamental para una buena práctica. Es decir, las clases entendidas como unidades didácticas deben plantear una coherencia entre los propósitos, los objetivos, los contenidos y las actividades y la metodología utilizada.

En definitiva una buena enseñanza depende, en gran medida, del trabajo docente, dentro del cual, como sostienen y coinciden diversos investigadores del campo, la afectividad ocupa un lugar de importancia, al punto de influir en la calidad del trabajo y de los aprendizajes de los sujetos.

Consideramos pertinente traer a este trabajo el postulado de Meirieu acerca de “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”, título a su vez de una conferencia que otorgó en la Argentina en 2013, al afirmar a la docencia como una profesión posible, que como tal tiene sus obligaciones y en este caso se trata de la responsabilidad de la enseñanza en estrecho vínculo con la democracia y su desarrollo y permanencia.

Siguiendo la prescripción del MGPC resulta *“ineludible considerar al docente como agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares”*, y, en este sentido, creemos que para que el docente pueda hacerse cargo de dichas decisiones, necesariamente, debe conocer los aportes de la didáctica, debe manejar no sólo aquellos conocimientos relativos al campo de su especificidad sino también las teorías de la enseñanza. Lo que no quiere decir que no sean necesarias otras cualidades como quizás el temperamento, la afectividad, la predisposición, la creatividad para pensar propuestas que re-contextualicen los saberes disciplinares en nuevas situacionalidades y para re-crearlos colectivamente, entre otras cosas. En este sentido, asimismo y en sintonía con Meirieu nuevamente, es indispensable que el docente sea siempre un investigador colectivo, porque dichas teorías de la enseñanza se van modificando y recreando constantemente y para poder crear nuevos medios y estrategias pedagógicas acordes al tiempo y a los sujetos de aprendizaje.

### **Algunas reflexiones sobre la concepción de “Arte”**

Luego de haber reflexionado acerca de algunos aspectos del posicionamiento didáctico y para continuar con el análisis de la propuesta de clase, tomamos aquí otro de los ejes de gran relevancia relacionado con el conocimiento. En ese sentido y teniendo en cuenta que la materia analizada gira en torno a la praxis artística, abordaremos el concepto de “Arte”. Entendemos al mismo como un campo de conocimiento conformado por múltiples lenguajes y disciplinas heterogéneas que forman parte de sistemas conceptuales complejos en los que las técnicas, los soportes, los materiales y los medios intervienen para concretar lo que el productor, en función del discurso y del sentido quiere comunicar.

Por otro lado, en la instancia de recepción, el público no asume una actitud pasiva de contemplación de la obra sino que interactúa con la misma a partir de una reconstrucción de sentidos, sin que esto signifique una alteración total del discurso que en sí presenta la producción estética. El contexto sociocultural también es un factor fundamental que interviene tanto en la producción como en la interpretación de la obra. Es por eso que, siguiendo con lo propuesto por Arthur Danto, se puede reflexionar que la producción artística es atravesada por los paradigmas y los grandes relatos presentes en diferentes épocas, los cuales han mutado a lo largo del tiempo. El autor analiza que desde la Antigüedad clásica hasta la actualidad, los criterios para considerar que una pieza sea reconocida como obra de arte o no, han sufrido modificaciones a través de la historia del arte. Por lo tanto, los sentidos y significados de las producciones no son unívocos ni absolutos sino que su construcción es inherente al tiempo y espacio en el cual se desarrolla el entramado social de una determinada cultura, la cual está sujeta a cambios continuos. Esto se debe a que ninguna cultura es inmanente ni atemporal, sino que intervienen en ella diversos factores políticos, sociales y económicos que la constituyen a través del tiempo. La cultura no es inmodificable debido a que se reinventa y resignifica mediante el accionar de los sujetos que la intervienen de manera dinámica y activa.

La definición misma de arte se ha modificado como consecuencia de las diversas modificaciones de las épocas de la historia, como también por parte de los diferentes enfoques que profesionales del tema le han otorgado. Desde la concepción platónica hasta las

definiciones de arte contemporáneo de la actualidad, pasando por el advenimiento de la modernidad se han gestado distintas perspectivas del arte.

Al analizar el Proyecto Anual, en el que se plantean las fundamentaciones y los propósitos de la materia "Arte", se puede vislumbrar una concepción del campo artístico. En su fundamentación plantea que:

*Dentro de la organización de la Escuela n° 62 se destaca como uno de los núcleos la comunicación, donde tienen cabida todos los "lenguajes". En este sentido, se entiende que el área de arte ofrece múltiples posibilidades para desarrollar los lenguajes expresivos. La implementación de la asignatura Artes Visuales – Producción y análisis de imagen, no sólo facilita la creatividad, sino también la expresión y la comunicación de emociones, sensaciones, sentimientos y vivencias; además de favorecer la interacción, el análisis y la reflexión en todas las instancias del proceso. (Liva, 2012:3).*

En este fragmento se puede visibilizar que se hace referencia a una definición de Arte en la cual, se reduce su campo a una mera herramienta para la expresión de emociones y sentimientos. Se corresponde a un paradigma originado en una visión romántica del siglo XIX que considera como pilares a las nociones de creatividad y originalidad. Esta concepción, que emergió en otras circunstancias históricas, no contempla al arte como un campo de conocimiento autónomo y resulta una perspectiva escasa para abordar aquellas producciones pertenecientes al arte contemporáneo que, siguiendo a Terry Smith, es un arte que se ha vuelto meticulosamente cuestionador por naturaleza y extremadamente amplio en sus modos de indagar. Asimismo, esta corriente queda limitada para generar una reflexión crítica de las producciones artísticas debido a que, su foco se centra en el atributo de la sensibilidad y creación expresiva del sujeto, mitigando la relación interpretativa basada en los lenguajes, los relatos y su marco sociocultural determinado.

Por otro lado, en los propósitos y los objetivos del proyecto, el docente hace referencia al arte como productor y transmisor de sentidos a partir de diversos lenguajes que se estructuran sobre la base de convenciones culturales y, lo define como parte de sistemas conceptuales complejos. Entiende a las imágenes en intrínseca vinculación con su contexto

histórico y cultural, con los imaginarios de su respectiva época presentes tanto en la producción, como en la interpretación. De esta manera, afirmamos la existencia en el PA de dos diferentes concepciones artísticas: una romántica y otra crítica que pone foco en el contexto socio-cultural.

Consideramos pertinente mencionar la importancia que ha tenido el desarrollo tecnológico en el campo artístico, cuyo auge se produce a partir de 1960, alterando no solo la categoría de arte sino también todos sus aspectos constitutivos, a saber: el rol del artista, la obra, y el público. En la contemporaneidad la obra está sometida a cambios permanentes, está inmersa en un gran sistema rizomático que pone en jaque todas nuestras concepciones perceptivas, narrativas y semánticas, planteando un nuevo desafío para la mente humana. La mención del vínculo entre tecnología y artes no es solo por el auge y omnipresencia de la tecnología en la actualidad, sino también por su cualidad inherente a la transformación del objeto de conocimiento artístico.

Con la revolución tecnológica las categorías de autor y espectador dejan de ser estáticas y notablemente delimitadas. Es decir, los límites entre autor y receptor se esbozan difuminados problematizando el estatuto de ambos, lo que se produce es un corrimiento del lugar tradicional del “espectador pasivo”, que va a adoptar -lejos de una actitud únicamente contemplativa- un rol decisivo como co-autor o prosumidor (Jenkins, 2008). Con respecto a la obra, la tecnología ha modificado tanto las técnicas y modos de hacer artísticos como los dispositivos tradicionales, lo que ha generado un cambio en las características constitutivas de la obra. Las producciones artísticas mediales, como las obras de net-art, han posibilitado una nueva categoría a problematizar, la de arte inmaterial que adquiere las características propias de la red. La tecnología ha generado no solo una mayor interacción entre el público y las diferentes manifestaciones artísticas, sino también ha contribuido a la democratización de la cultura, en tanto amplía el acceso y recepción cultural generando, al mismo tiempo, nuevos espacios de circulación de las artes y nuevos públicos, que históricamente han sido relegados al acceso y conocimiento de este campo.

## El arte en el aula

En cuanto al tercer eje propuesto, que vincula al arte con la enseñanza y a partir de la lectura del PA, se pueden reconocer ciertos supuestos y conceptos que dan cuenta de la mirada del docente respecto de la enseñanza, del arte y del aprendizaje. En el transcurso de las clases observadas, se percibe en un primer momento, en el discurso de la docente, un fuerte arraigo en el movimiento de reforma denominado Escuela Nueva, cuyo auge se da entre los años 1900 y 1945, y más específicamente, en la corriente de educación artística denominada “libre expresión”. Y si bien no se percibe una total y completa inclinación hacia todos los postulados que propone esta perspectiva pedagógica, se establece en el proyecto -cita anteriormente mencionada- que *“la implementación de la asignatura Artes Visuales -producción y análisis de la imagen-, no solo facilita la creatividad, sino también la expresión y comunicación de emociones, sensaciones, sentimientos y vivencias”* (Liva, 2012:3). Nociones todas que cristalizan una voluntad hacia el cultivo de la dimensión emocional de los alumnos, el libre desarrollo de la autoexpresión y la creatividad.

No obstante, y siguiendo con la lectura del PA, se reconocen en el mismo, diversos aspectos pertenecientes a otros enfoques pedagógicos. El hecho de proponer que la enseñanza del campo artístico aporta a los estudiantes herramientas para entender el entorno social y cultural actual contribuyendo a la formación de una mirada crítica y reflexiva que posibilite el reconocimiento, uso y organización de las configuraciones visuales (Liva, 2012), supone un acercamiento a los lineamientos del teórico Fernando Hernández, quien comprende al arte como un sistema simbólico que le proporciona a los estudiantes herramientas para analizar críticamente la realidad sociocultural en la que se hayan insertos. Perspectiva para la cual resulta de fundamental importancia la relación existente entre las imágenes y sus contextos de producción, aspecto que aparece en el PA cuando se propone que la imagen será abordada en vinculación con su contexto histórico y cultural. En este sentido, se evidencia una propuesta direccionada a la pedagogía crítica y en correspondencia con los diseños curriculares de la provincia. Por lo tanto, se puede observar que dentro de la planificación coexisten contradictoriamente diferentes corrientes pedagógicas pertenecientes a la educación artística.

Con respecto a la situación áulica concreta, si bien en el proyecto el docente plantea el tratamiento de todas las manifestaciones artísticas visuales, se pudo observar que primaba el trabajo sobre soportes bidimensionales –afiches, papeles-. Como así también, se percibió únicamente el uso de técnicas y materiales tradicionales –collage, dibujo, pintura- sin problematizar producciones tridimensionales y sin abordaje de otro tipo de materiales, al menos al momento de la observación.

Asimismo, resulta interesante destacar, que si bien existe una voluntad por parte del docente de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, como instrumento para la producción y medio de expresión, como creación multimedial, como canal de comunicación y fuente de información, siguiendo con lo propuesto en el PA, es preciso mencionar aquí, que durante las clases observadas el uso de las TIC se redujo meramente al uso del celular por parte de los alumnos, lo que si bien no condiciona para mal las producciones, no se percibió un interés por parte del docente en profundizar sobre las implicancias de este dispositivo móvil. Aspecto que resulta un tanto paradójico si se tiene en cuenta que a lo largo de todo el PA se hace referencia al uso de las TIC en relación con la producción artística como propósito del mismo. En esta dirección, y luego de lo observado, consideramos que si bien es positivo el hecho de incorporar el uso del celular en las clases, no se problematiza, o mejor aún, no se abordan estos dispositivos digitales como visiones de mundo, sino como medios instrumentales asociados a la mera circulación de información.

De la misma manera concluimos, que más allá de cualquier exposición teórica explicitada en el PA, en la situación concreta del aula, decanta una línea de pensamiento que tiene como base metodológica el ejercicio frecuente y el respeto por el procedimiento bajo la supervisión directiva del docente en una suerte de relación unidireccional donde uno es el que enseña y otro es el que aprende, o mejor aún, adquiere conocimientos que luego ejercitará.

## **CONCLUSIONES**

Antes de finalizar nos interesa remarcar que el objetivo del trabajo no es realizar un juicio del docente a cargo de la secuencia analizada, sino construir un aporte teórico que contribuya al debate sobre la enseñanza artística, siendo este una deuda a saldar específica de nuestro campo.

Concretamente, y en lo relativo al primer cuestionamiento que motiva esta investigación, lo sucedido en el aula, si bien responde a una metodología tradicional mencionada en el PA, en líneas generales, no se corresponde con lo establecido en los marcos normativos seleccionados. El MGPC presenta una postura pedagógica crítica basada en una concepción relacional del sujeto pedagógico, cuyo pilar es el vínculo entre los actores de la educación en relación con el currículum y los contenidos que este prescribe. Estos sujetos sociales complejos, lejos de entenderse como entidades homogéneas, se constituyen como identidades plurales y diversas -infantiles, juveniles y de adultos-, y por lo tanto, conforman múltiples maneras de ser docente y de ser alumno. Contrariamente, en el aula se visibilizó un constante etiquetamiento por parte del docente, destacando las falencias de los alumnos a partir de un prototipo ideal; la inexistencia de un vínculo pedagógico entre docente y alumnos y la culpabilidad a éstos últimos del fracaso en los aprendizajes.

En relación al conocimiento, el MGPC lo concibe como *“aquellos significados construidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable”*. Desde esta perspectiva, consideramos que en las clases analizadas el docente no problematizó ni contextualizó las imágenes que utilizaron para realizar las producciones, es decir, no se profundizó sobre la potencialidad de las imágenes en sí mismas, sino que simplemente se las utilizó como medio de *“inspiración”* para la creación de una corta narración que concluiría en una producción visual. Asimismo, y teniendo en cuenta que proponer un ejemplo es proponer una visión de mundo, en el aula no se fundamentaron los criterios de selección de las imágenes propuestas ni tampoco se articularon los contenidos abordados con el contexto actual de los alumnos.

Otra situación que afirma un desfasaje entre lo teórico prescriptivo y los que *“sucede”* en el aula tiene que ver con el hacer del docente. Las distintas intervenciones del mismo consistían en meros retos disciplinarios más que en la proposición de disparadores que generen espacios de pensamiento y debate y que promuevan el trabajo en la clase. Asimismo, el docente lejos de actuar como un agente crítico, se posicionaba desde la dirección y el condicionamiento de las producciones de los alumnos, contrariando lo expuesto por Jorge Fasce al mencionar que *“el docente no debería decir nada que los alumnos puedan decir por sí mismos: todo lo que pueda salir de los alumnos deberían expresarlo ellos”*. (Fasce, 2007:4).



Finalizando, y como posibles respuestas a la pregunta inicial, creemos que quizás el desfase entre lo teórico y lo práctico se debe, en parte, a la inexistencia de responsabilidad pedagógica del docente, quien no asume la importancia de su trabajo en la construcción de una sociedad democrática, en tanto el mismo se constituye como garante del derecho a la educación y al aprendizaje. Otro factor influyente podría ser la hegemonía del modelo pedagógico tradicional en las trayectorias escolares de los propios docentes, que comprende un largo período en la vida de los sujetos, y que, en cierta medida, condiciona el accionar de los mismos, quienes quizás, de manera inconsciente reproducen lo que vivenciaron siendo alumnos en el devenir de las clases. Para concluir, queremos resaltar la importancia del compromiso docente en la construcción de subjetividades e identidades y en la formación de un ciudadano democrático, crítico y reflexivo. Al mismo tiempo, creemos que es fundamental la existencia de un diálogo constante y de un vínculo afectivo entre todos los sujetos implicados en la situación pedagógica, y para ello, escuchar las demandas e intereses de aquellos a quienes se enseña. Asimismo, consideramos de suma importancia la formación de todo docente en el campo específico de la didáctica, sin dejar de ser siempre un investigador de las áreas en las que se desempeña. Consideraciones todas que favorecen e incitan la construcción colectiva de conocimientos en nuestra sociedad contemporánea, multicultural y diversa. El ser docente conlleva implícito la creatividad, la capacidad crítica y un compromiso ético-político, en este sentido, coincidimos con Duschatzky en que todo docente debe: “Agudizar una sensibilidad para moverse en el caleidoscopio de las oportunidades” (Duschatzky, 2005:3).

## BIBLIOGRAFÍA

- Agustowsky, G. (2012). “Las artes plásticas y su didáctica”. En Agustowsky, G, *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. *Voces de la enseñanza*.
- Alonso, R. (2004). “Arte argentino actual: entre objetos, medio y procesos”. *Universidad Nacional de Rosario, Rosario*.
- Camillioni, A. (2007). “Justificación de la Didáctica. ¿Por qué y para qué la didáctica?” En Camillioni, Alicia y otros, *El saber didáctico. Capítulo 1*. Buenos Aires: Paidós.

- Camillioni, A. (2007). "Una buena clase". En *Revista 12(ntes)*, papel y tinta para el día a día en la escuela. Nro 16. Sitio web: <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>
- Danto, A. C. (2013). "Prólogo" y "Sueños despiertos". En *¿Qué es el arte?* Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). "Acerca de la Formación y la práctica Docente". En *La formación en la práctica docente. Capítulo 1*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación - Provincia de Buenos Aires. Consejo General de Cultura y Educación. (2007). *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Buenos Aires: DGCE.
- Duschatzky, S. (2005). "Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades." En *Anales de la Educación Común. Números 1 y 2*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dussel, I. (2007). "¿Qué es una buena clase? Una aproximación histórica a la búsqueda de la buena enseñanza." En *Revista 12(ntes)*, papel y tinta para el día a día en la escuela. Nro 16. Sitio web: <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>
- Fasce, J. (2007). "¿Qué es una buena clase?". En *Revista 12(ntes)*, papel y tinta para el día a día en la escuela. Nro 16. Sitio web: <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>
- Feldman, D. (2010). "Didáctica General. Instituto de Formación Docente, Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, Buenos Aires". Sitio web: [http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica\\_general.pdf](http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf)
- Jenkins, H. (1992). "Introducción" en *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Liva, L. (2012). *Proyecto Anual de la materia Arte, E.E.S Nº 62, La Plata*.
- Liwski, N. (2005). "El adolescente, sujeto de derechos". En *Anales de la Educación Común. Números 1 y 2*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Machado, A. (2008). "Convergencia y divergencia de los medios". En, *La Ferla, J. (Comp.). Artes y Medios audiovisuales II, Un estado de situación, MEACVAD\_08*, Buenos Aires.
- Manovich, L. (2006). "El lenguaje de los nuevos medios". *Cap. 1 y cap. 2*. Paidós.
- Meiriau, P. (2013). "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". CABA: Ministerio de Educación de la Nación.

*Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). La Educación Artística en el Sistema Educativo nacional. Resolución 111/10. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.*

*Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte. Resolución 120/10 – Anexo 1. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.*

*Smith, T. (2012). "Introducción". En: ¿Qué es el arte contemporáneo? Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.*

## “Cinco Talleres” Taller Itinerante. Las prácticas pre-profesionales como experiencia compartida en la enseñanza de la arquitectura

❖ BUSTAMANTE, GISELA | bustamantegs@gmail.com

Facultad de Arquitectura y Urbanismo UNLP.

### RESUMEN

Narrar la experiencia “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE, es inscribir la misma como parte de la propuesta pedagógica que a lo largo del tiempo se propuso como complementaria o alternativa a la tarea de la enseñanza de la arquitectura en el Taller vertical de Arquitectura # 5 del cual soy parte y hoy la consideramos como fundamental para el desarrollo académico en el último trayecto de la carrera.

Conocer a los estudiantes, crear condiciones de confiabilidad para que puedan expresarse en libertad, crear las condiciones de aprendizaje para que el otro pueda ejercer su derecho a aprender, entender el conocimiento como bien público, son algunos de los puntos que permiten traducir el modo de ver la enseñanza de la arquitectura en la perspectiva de derecho a la Educación Superior que intentamos llevar adelante cada día en el taller de arquitectura. Con la expectativa de abrir nuevos caminos, poner en escena estas perspectivas y lograr que los estudiantes, se apropien de los contenidos disciplinares referidos a los problemas urbanos, es que organizamos el seminario- taller que aquí se relata.

La incorporación de nuevos contenidos a través de este tipo de espacios curriculares se presenta como una instancia propiciatoria pero no ajena a ciertos desafíos a considerar como son la articulación con los cursos de la carrera, el desarrollo de un enfoque inter y multidisciplinar y la adecuada comprensión de la realidad como material de trabajo. Creemos que los viajes de estudio “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE desarrollados durante el ciclo

superior, son una experiencia pedagógica fundamental para la consolidación de la formación profesional personal y disciplinar. Los estudiantes dejan de estar en el aula y van a actuar en otros ambientes, las Prácticas Pre-profesionales Asistidas se convierten en nuevas experiencias con alto valor formativo.

Con este Taller intentamos generar nuevos procesos de intervención en las prácticas, los cuales producen nuevos saberes pedagógicos e impactan directamente en la formación del futuro arquitecto, su práctica profesional y su formación como ciudadano. La práctica docente siempre es un acto político, y ese acto constituye en su esencia el perfil profesional que queremos promover.

**PALABRAS CLAVE:** experiencia pedagógica, práctica profesional, conocimiento colectivo.

## **INTRODUCCIÓN**

### **CONTEXTO INSTITUCIONAL**

El nuevo plan de estudios puesto en marcha desde el año 2008, llamado PLAN VI, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP nos plantea un nuevo escenario y presenta como desafío el compromiso de la comunidad universitaria y de la propia facultad, en repensar de manera continua la misión institucional, poder compartir una visión actual de la Educación Superior y la enseñanza de la disciplina y desde este lugar reflexionar acerca de los contenidos y las prácticas educativas. La carrera se estructura en tres Ciclos y cinco Áreas de conocimientos específicos, que configuran un sistema de coordinación horizontal y vertical de los distintos objetivos y contenidos de las asignaturas. Los Ciclos de Formación, que se presentan como instancias intermedias a lograr en el desarrollo del recorrido formativo del alumno, se dividen en tres niveles: Inicial (introductorio), Medio (formativo) y Superior (profesional), siendo en este último ciclo donde se presentan las mayores variables e incorporaciones de espacios nuevos de formación que necesitan ser revisados a medida que se ponen en práctica.

Se implementan entre otras acciones espacios curriculares y extracurriculares y prácticas pre profesionales asistidas de carácter electivo y obligatorio. Estos cursos promueven la movilidad en la incorporación de contenidos y cierta flexibilidad en lo que respecta a la readaptación de las propuestas en cada una de las cátedras.

La tensión entre las lógicas endógenas de los planes de estudios y las demandas de los contextos sociales, de los campos del ejercicio profesional, así como los derechos de la ciudadanía en general y la mejora de la calidad de vida, hacen que aparezcan como emergentes los espacios de la formación práctica de los profesionales para pensar los procesos que transitan la disciplina, la universidad y la sociedad.

Pensar hoy los procesos de enseñanza de la arquitectura es entender que los mismos se ampliaron al asumir otras dimensiones que no son solo los saberes específicos. La emergencia de temas en la formación profesional nos obliga a incorporar otros espacios, no solo el curriculum, como materialización de lo enseñable, y es aquí donde las prácticas Pre Profesionales Asistidas encuentran su sentido, convirtiéndose en un acto educativo dentro de la lógica curricular con alto valor formativo.

Por otro lado sabemos que en la Facultad de Arquitectura las cátedras no están obligadas a realizar viajes de estudio y de esta manera la decisión de los destinos, la periodicidad y la duración, así como las decisiones pedagógicas y las prioridades formativas de las actividades que se llevan adelante son absoluta responsabilidad de las mismas. Los viajes constituyen siempre experiencias formativas. Viajar implica recorrer, conocer y explorar, abrirse ante la novedad de otras regiones, contactarse con otras culturas, con otras personas, con otros modos de vida y apropiaciones del espacio. Además, cuando el viaje se hace con la facultad, esta experiencia educativa se convierte en una oportunidad, tanto para estudiantes como para docentes y profesores, de aprender a convivir con otros, cumplir roles diferentes y revitalizar las relaciones desde una perspectiva distinta. Asimismo, este intercambio fuera del ámbito universitario habitual propone situaciones de aprendizaje significativo vinculadas con el respeto por las diferencias y la adaptación a nuevas normas.

Si bien existe un consenso implícito entre docentes y estudiantes respecto de la importancia de los viajes de estudio en la formación de los futuros graduados, las modalidades y los argumentos detrás de este consenso son los más diversos. En términos generales, puede

destacarse el valor motivacional, el cambio en la relación docente/estudiante, el acercamiento al mundo del trabajo y la profundización de los lazos sociales (Bitgood, 1989), pensando más específicamente en el aprendizaje de todas las formas de arte profesional, a partir del funcionamiento del taller compartido fomentamos la libertad de aprender haciendo, con acceso a tutores que inician a los estudiantes en las “tradiciones de la profesión” (Schön, 1992), que es la que caracteriza a los arquitectos en nuestra práctica diaria.

Con este escenario institucional y nuevo marco curricular aparece por parte de un grupo de profesores la inquietud de realizar una actividad de Proyecto extramuros entre algunos talleres de arquitectura en forma conjunta, surgiendo así los Seminarios “CINCO TALLERES” (<http://cincotalleres.wordpress.com/>) en el año 2012 de la voluntad conjunta de los profesores de distintos Talleres de Arquitectura de 3 facultades, como respuesta a la necesidad de encontrar nuevos espacios de construcción del conocimiento colectivo, intercambio de experiencias y lazos académicos y afectivos, traspasando las puertas del aula. Estos talleres son: los Talleres de Arquitectura de la FAU UNLP, La Plata: Taller Vertical de Arquitectura # 5 (I a VI), arquitectos Nicolás Bares, Alejandro Casas y Florencia Schnack; Taller Vertical de Arquitectura # 2 (I a VI), arquitectos Emilio Sessa, Jorge Prieto y Nora Ponce, el taller de la FAUD UNMdP, Mar del Plata: Taller Diseño Arquitectónico IV y V arquitecto Rubén Zoppi y los talleres de la FAPyD UNR, Rosario: Proyecto Arquitectónico I, II y PFC del arquitecto Manuel Fernández De Luco y Proyecto Arquitectónico I, II y PFC del arquitecto Marcelo Barrale, habiéndose realizado los tres primeros encuentros anuales en cada una de estas sedes, sobre casos significativos de cada ciudad. Con este Taller intentamos generar nuevos procesos de intervención en las prácticas, los cuales producen nuevos saberes pedagógicos e impactan directamente en la formación del futuro arquitecto, su práctica profesional y su formación como ciudadano. La práctica docente siempre es un acto político, y ese acto constituye en su esencia el perfil profesional que queremos promover.

Con el lema “Rupturas y Continuidades” propuesto como eje de trabajo, se propuso seguir explorando y reflexionando sobre nuestras ciudades medias, sus bordes y su futuro. A partir de su Cuarta Edición se decidió ampliar el “CINCO TALLERES” a “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE, radicando los próximos encuentros en otras ciudades del país como fueron Córdoba, Resistencia y Tucumán, con la participación de Talleres de Proyecto locales. Estos

eventos tienen el objetivo de incorporar la experiencia de intercambio académico de estudiantes y docentes a través del trabajo compartido, de reflexión y propuesta proyectual, asumiendo la oportunidad de un conocimiento motivado por las ciudades en las que se realizan. Se realizan bajo la modalidad de Workshop (taller intensivo) la cual se caracteriza por ser un espacio pedagógico que promueve el trabajo en equipo, con sentido participativo, con tiempos cortos de trabajo intensivo, focalizado en el aprendizaje grupal y basado en la idea de construcción colectiva del conocimiento.

Es en este marco que fue considerado el trabajo que desarrollamos en “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE esencial y necesario de incorporar dentro de los espacios institucionales existentes, aún para nuestro entender demasiados rígidos, logrando que sea aceptado y reconocido por la Facultad como créditos internos para las Prácticas Pre profesionales Asistidas presentadas en el nuevo plan de estudios.

La incorporación de nuevos contenidos a través de este tipo de espacios curriculares se presenta como una instancia propiciatoria pero no ajena a ciertos desafíos a considerar como son la articulación con los cursos de la carrera, el desarrollo de un enfoque inter y multidisciplinar y la adecuada comprensión de la realidad como material de trabajo. Creemos que los viajes de estudio “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE desarrollados durante el ciclo superior, son una experiencia pedagógica fundamental para la consolidación de la formación profesional personal y disciplinar. Los estudiantes dejan de estar en el aula y van a actuar en otros ambientes, las Prácticas Pre-profesionales Asistidas se convierten en nuevas experiencias con alto valor formativo.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Narrar la experiencia “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE, es inscribir la misma como parte de la propuesta pedagógica que a lo largo del tiempo se propuso como complementaria o alternativa a la tarea de la enseñanza de la arquitectura en el Taller vertical de Arquitectura # 5 del cual soy parte y hoy la consideramos como fundamental para el desarrollo académico en el último trayecto de la carrera.



Conocer a los estudiantes, crear condiciones de confiabilidad para que puedan expresarse en libertad, crear las condiciones de aprendizaje para que el otro pueda ejercer su derecho a aprender, entender el conocimiento como bien público, son algunos de los puntos que permiten traducir el modo de ver la enseñanza de la arquitectura en la perspectiva de derecho a la Educación Superior que intentamos llevar adelante cada día en el taller de arquitectura. Con la expectativa de abrir nuevos caminos, poner en escena estas perspectivas y lograr que los estudiantes, se apropien de los contenidos disciplinares referidos a los problemas urbanos, es que organizamos el seminario- taller que aquí se relata.

Continuando con la experiencia iniciada por el grupo de docentes que integramos los “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE, se sumó, en esta ocasión, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Tucumán, UNT, después de haber visitado Mar del Plata, Rosario, La Plata, Córdoba y Resistencia, donde en todos los casos intercambiamos y compartimos experiencias proyectuales sobre la ciudad y sobre nuestros Talleres de Arquitectura. En su 6ta edición, desarrollada durante los días 31 de Agosto | 1 y 2 de Septiembre de 2017, en San Miguel de Tucumán, cerca de 200 estudiantes y docentes de 4 facultades del país nos encontramos para intercambiar experiencias, y producir conocimiento colectivamente. El viaje tuvo una duración total de 5 días, 2 de los cuales fueron necesarios para llegar al destino mientras que 3 transcurrieron entre el workshop y visitas a obras, donde docentes y estudiantes compartimos trabajo, debates, paseos, mates y comidas. En total viajamos de nuestro Taller 4 docentes (Titular, JTP y ayudantes) y 22 alumnos, de los cuales 7 se encontraban cursando el inicio del PFC (Proyecto Final de carrera) y 15 estaban cursando 5to año, todos estudiantes del ciclo superior, para sumarnos al llegar al destino al resto de los participantes.

Respecto al tema y el destino podemos decir que la ciudad, compleja, desigual, fracturada, sigue siendo la excusa para reflexionar y proponer alternativas superadoras, en una dinámica de trabajo colectivo entre estudiantes y docentes de diferentes facultades del país, que aportan su mirada particular. En esta oportunidad, el tema fue: COMUNIDAD Y UNIVERSIDAD. ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN: CENTRO UNIVERSITARIO ROBERTO HERRERA. La Universidad Nacional de Tucumán tiene un inmenso patrimonio mueble e inmueble. Entre ellos el Centro Universitario Roberto Herrera, localizado en la Quinta Agronómica, Av. Roca al 1800, San Miguel de Tucumán, un predio de 47ha. Funcionan allí numerosas dependencias de la

Institución. Frustrado el proyecto de construir la “Ciudad Universitaria” en el Cerro San Javier, distante a 30km de la Capital de Tucumán, se logró avanzar con otro proyecto: a fines de los '60 comenzó la construcción de un “Centro Universitario”, ubicado a 30 cuadras de la plaza principal. No se logró concretar la totalidad del proyecto, aunque numerosas Carreras tienen sus edificios en el predio. Nació en un área de carácter suburbano. Sin embargo, hoy La Quinta Agronómica quedó atrapada en medio de una ciudad que siguió creciendo. Sus confines cerrados, su trazado particular, la singularidad de sus edificios, irrumpen e interrumpen, la ciudad pública. la consigna de trabajo para los grupos fue trabajar en el sector urbano que involucra la Quinta Agronómica, extendiéndose hasta el Parque Avellaneda y sus inmediaciones, donde funcionan otras dependencias de la UNT (Facultad de Ciencias Naturales, Instituto Miguel Lillo y el MUNT), y una serie de espacios y edificios significativos: Cementerio del Norte, Maternidad, Ex-Mercado de Abasto.

Promover un modelo de Universidad abierta a su contexto físico y social, promover la constitución de nuevas centralidades y potenciar la noción de lo público, incorporar equipamientos e infraestructuras necesarias para el desarrollo de diversas actividades que realiza la UNT, fortaleciendo su papel como promotor social, no solo a nivel provincial si no también regional, re-cualificar y valorizar la calidad ambiental, rica del sector fueron los objetivos propuestos para desarrollar este trabajo bajo la modalidad de workshop, organizados en grupos de trabajo de 20 integrantes aproximadamente (teniendo en cuenta una participación aproximada de 200 estudiantes en total) de estudiantes y docentes de distintos niveles y cátedras mezclados de las 4 facultades, con la consigna de hacer una presentación de propuesta proyectual para el sector por grupo después de haber trabajado y recorrido el lugar de forma incansable durante los 3 días.

Los grupos después de recorrer y relevar el sector, a través de dibujos y fotografías, analizar la información y documentación con la que contaban, participaron de acaloradas discusiones y fueron construyendo a partir de un proceso creativo de síntesis el desarrollo de la propuesta urbano arquitectónica para el área, una propuesta general para el predio en el contexto de la ciudad, hasta la resolución de espacios públicos, residenciales y equipamientos multifuncionales emergentes del sitio y el problema.

Respecto a los contenidos disciplinares, cabe destacar que la experiencia práctica se realiza próximo al final de la carrera siendo los estudiantes como ya dijimos del ciclo superior por lo cual, la mayor parte de temas urbanos y arquitectónicos específicos ya han sido abordados, siendo de nuestro interés recuperar y reflexionar todos los contenidos disciplinares especialmente referidos al espacio público en todas sus categorías para desarrollar nuevas propuestas.

Durante la estadía la Facultad local que oficia de sede pone a disposición de los participantes aulas- talleres durante los 3 días, durante tiempo completo para permitir el desarrollo del trabajo en forma intensiva, además de organizar algunos eventos como conferencias de los profesores que participan e invitados, charlas de formación docente para los docentes la casa de estudios anfitriona, además de organizar visitas a obras reconocidas, recorridos por la ciudad y eventos sociales de encuentro y despedida.

Días antes de comenzar el viaje, los estudiantes y docentes pudimos contar con material informativo para trabajar que incluye además de los objetivos generales propuestos; el enfoque con el que se pretendía abordar las propuestas; el contexto geográfico y descripción del sitio particular; el cronograma general de actividades y aspectos logísticos (alojamientos, traslados, alimentación, etc.).

Este Taller tiene por objetivo académico, compartir experiencias pedagógicas, intercambiar estrategias didácticas y consolidar saberes y prácticas disciplinares en un Taller que aporta nuevas miradas a la problemática de las intervenciones complejas en áreas urbanas. La concurrencia de docentes y estudiantes de Talleres de Arquitectura de distintas facultades del país genera una riqueza de propuestas y visiones a un tema vigente que demandan una reflexión continua: los procesos de transformación y recalificación de áreas subutilizadas o degradadas comprometidas con el desarrollo de la ciudad.

Proponemos a lo largo del Workshop participar intensamente en todas las actividades, especialmente con el mayor compromiso en el Proyecto a desarrollar en grupos, siendo parte no solo de la discusión y debate de los temas emergentes, sino de la concreción de la propuesta y la materialización de la misma para ser compartida a modo de exposición con formato de 5 imágenes en Power Point el último día del evento. Las propuestas deberán demostrar la comprensión y evaluación de los aspectos que integran un problema de

intervención urbana, estableciendo los datos tenidos en cuenta y las estrategias de proyecto adoptadas para su concreción.

A modo de evaluación final y síntesis del evento los trabajos tienen una devolución por parte de los profesores de los distintos talleres que comparten “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE, observando además de los contenidos específicos de la disciplina con respecto al proyecto urbano y la conciencia del tema urbano ambiental y el espacio público como problemas con resultado proyectual en la renovación urbana, la aptitud para posicionarse desde un tema-problema determinado, recorriendo aspectos de mayor escala hasta abordar el problema específico, reconociendo los instrumentos de proyecto para cada momento del proceso, convirtiéndose este momento en el espacio para compartir los resultados e interpretaciones construidas a lo largo del trabajo producido y del viaje en general.

### **BALANCE DE LA EXPERIENCIA Y SU PROPUESTA METODOLÓGICA**

Rescatamos dos aspectos positivos pilares fundamentales para esta experiencia que son la creatividad y el entusiasmo, presentes durante todo el trabajo. Cada grupo además de llevar adelante su trabajo, expuso la experiencia al resto de los compañeros, resultando destacable el grado de participación y compromiso de los grupos con los trabajos que no eran propios. Si hacemos una reflexión acerca de lo que la experiencia “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE nos demuestra en cada una de sus ediciones podemos decir que el postulado de Annah Arendt: “debemos preocuparnos por trazar experiencias en vez de doctrinas, ya que la experiencia es lo que impulsa el pensamiento y la reflexión”, se convierte en el motivo y la base de sustentación para justificar el desarrollo de este trabajo.

A lo largo del Taller Workshop se construyó un ambiente de trabajo fértil para dar lugar al tipo de experiencia educativa basada en el trabajo en grupo, la motivación, la experiencia como aprendizaje, la relación universidad-sociedad- practica pre profesional asistida como construcción y formación del ser profesional arquitecto, la producción de conocimiento colectivo en red, etc. de esta manera es que consideramos la experiencia como significativa y valiosa y nos parece importante hacer un breve desarrollo de su fundamentación pedagógica para convalidar su importancia en la formación del arquitecto.

## EL TRABAJO EN GRUPO Y LA MOTIVACIÓN

Debe tenerse presente que la experiencia “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE se realiza en equipos, y no se trata de que cada miembro contribuya, individualmente, con una parte del mismo para luego unirlos y formar “un todo”, por el contrario, el objetivo plantea que en forma colectiva, los estudiantes y los docentes investiguen, discutan, comenten el trabajo por desarrollar y hagan propuestas, lo que dará como resultado, un aporte más homogéneo de parte de cada uno permitiéndonos proponer con más profundidad y libertad. Es fundamental comprender que todo el proceso llevado adelante se entienda como el desarrollo del Proyecto con todas las variables que en él intervienen como proceso intelectual y no sólo como búsqueda de un resultado como objeto urbano- arquitectónico.

El intercambio, la interdependencia, la socialización de procesos y resultados; así como la actividad grupal, son entre otros factores decisivos en el desarrollo humano. La motivación en el ámbito universitario es un tema ampliamente abordado por varios autores, en todos los casos se señala como un elemento de fuerte incidencia en la incorporación de conocimientos. De acuerdo con Rinaudo et al. (2003), los estudiantes motivados lograrán rendimientos académicos más satisfactorios lo que redundará en desempeños profesionales de calidad y en construcción de saberes de excelencia. También debe prestarse atención a las interacciones que se dan dentro del grupo y de los grupos entre sí (Windschit, citado por Campanario 2002). Este tipo de estrategias de enseñanza grupal fomenta una motivación intrínseca más sana y consigue concentrar la atención en los procesos, más que en los resultados en general y fomenta el interés en la tarea.

En todas las estrategias creativas los ejes son la participación colaborativa y la expresión en múltiples formas. Cuando decimos que promovemos los roles participativo e interactivo, decimos que prevalece la actividad del estudiante sobre las explicaciones e intervenciones docentes. El aprendizaje compartido es una modalidad ampliamente fundamentada por autores como Medina, A.; Zabalza, M. A.; Marcelo, C. y Torre, S. de la, entre otros, y que va estrechamente vinculada a la innovación, la planificación flexible; la adaptación contextual (los elementos organizativos de espacio, tiempo y su distribución,), el clima distendido y gratificante( permite la expresión de ideas nuevas, el ambiente de trabajo cooperativo, la

atmósfera de bienestar psicológico), la productividad o realización personal y la conciencia de autoaprendizaje (percepción personal de que nos hemos enriquecido con algo nuevo). La enseñanza creativa se caracteriza precisamente por ser activa, motivadora, dinámica, implicativa. "El aprendizaje creativo hace referencia al conocimiento construido con la implicación activa del sujeto, desde su planificación hasta su internalización, caracterizado por la motivación intrínseca, está centrado en el discente, carácter abierto del proceso y la autoevaluación" (S. de la Torre, 1993, p. 272). En las estrategias pedagógicas creativas el estudiante adquiere un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales, el estudiante va construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades mediante la búsqueda personal orientada por el docente. En tal sentido resulta un aprendizaje más implicativo y por lo tanto más atrayente y motivador. En estos casos los estudiantes no se limitan a registrar la información recibida, sino que la contrastan permanentemente con el grupo, otorgándole el carácter colaborativo o compartido del conocimiento.

En este sentido y bajo estas perspectivas las preguntas para hacernos serían: ¿Enseñamos o coordinamos? ¿Conducimos o animamos? Nuestra actuación en tanto que profesionales innovadores y creativos de la enseñanza, la resumiríamos en la habilidad para entusiasmar e inducir a los estudiantes hacia el autoaprendizaje, bajo estas consideraciones, la creatividad docente estaría en acompañar los procesos de aprendizaje de modo que pasado el tiempo aún se recuerda a aquellos docentes o profesores que nos transmitieron algo más que información, sustentado en el "Saber cómo" como huella modélica permanente.

### **LA EXPERIENCIA COMO APRENDIZAJE**

La riqueza del aprendizaje experiencial va a depender tanto del valor formativo de la experiencia en sí, como de los procedimientos y dispositivos que hayamos puesto en marcha para propiciar la reflexión. Como ha señalado el propio Kolb: Esta perspectiva del aprendizaje es llamada experiencial por varias razones siendo la razón que nos interesa desarrollar la de enfatizar el papel central que posee la experiencia en el proceso de aprendizaje, permitiéndonos sugerir a través de la teoría del aprendizaje experiencial, una perspectiva

holística e integrativa del aprendizaje que combina la experiencia, la percepción, la cognición y la conducta. (Kolb, 1984, p. 21).

La realidad contextual es sin duda un elemento clave por cuanto sitúa la teoría y la acción en la realidad concreta, en la pura complejidad de los hechos en los que confluyen decenas de variantes. *“La valoración del contexto tal vez sea el componente más sustantivo y esencial de la estrategia frente a otros conceptos mediadores como método, procedimiento, técnica... en los que predomina la secuencia encadenada. El contexto es el referente de partida, de proceso y de llegada”* (Torre, S. de la Oc, p.114).

La propuesta pedagógica expresada en la experiencia “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE claramente se inscribe en un aprendizaje experiencial, donde la realidad contextual, entendiendo contexto en todas sus dimensiones, oficia de mediadora entre teoría y práctica, convirtiéndose en sustento de trabajo y de las propuestas.

### **RELACIÓN APRENDIZAJE –SOCIEDAD – PRÁCTICA PRE PROFESIONAL**

Para que la universidad ponga en juego su función social, la práctica universitaria ha de desarrollarse en contacto permanente con el contexto social. Según Vallaey (2006) Responsabilidad Social Universitaria significa producir conocimientos, formar profesionales y hacer cultura en y para la realidad en la cual la institución educativa se inserta activamente, poniendo en práctica una estrategia proyectual que dé respuesta al entorno en el que actuamos. Vallaey (2006) sostiene que esta responsabilidad social es un esfuerzo mutuo de abrir la universidad a la sociedad y la sociedad a la universidad. De esta manera la universidad se transforma en referente y actor social al mismo tiempo.

La formación de los estudiantes en relación al vínculo universidad-sociedad es una práctica principalmente de carácter voluntario que suele darse casi exclusivamente en el contexto de los proyectos de extensión universitaria. Por otra parte, la experiencia del estudiante en el ejercicio profesional como Práctica Pre profesional Asistida es una instancia prevista recientemente en el Plan de Estudios VI (2008). La realización de una Práctica Pre profesional Asistida, integradora y contextualizada con modalidad de workshop, es para nosotros parte constitutiva del proceso de formación, poniendo a la práctica proyectual como un lugar

privilegiado de acceso al conocimiento. Aporta a la formación integral del estudiante como ciudadano y profesional, respondiendo a la función social de ésta como institución pública, consolidando el compromiso social universitario, favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la formación de la conciencia social y la búsqueda de soluciones a los problemas reales que se presentan en el mundo en el que vivimos.

El cambio de paradigma de esta intervención está en sumar al eje del posicionamiento tradicional del Taller de Arquitectura en el último ciclo de la carrera, como espacio integrador de conocimientos a través del proyecto de arquitectura, donde el objetivo es la realización de un proyecto de alta complejidad, y ofrecer la posibilidad de incorporar una experiencia en un contexto social concreto, colocando a la práctica proyectual, según Morandi (1997) " como un lugar privilegiado de acceso al conocimiento, como modo de conocer desde la práctica" (p. 1). Todo esto conduce al desplazamiento de la práctica proyectual habitual en las aulas a la práctica compartida en ámbitos concretos de participación.

Podemos decir que la idea fuerza de esta intervención tiene que ver con la teoría cognitiva del aprendizaje situado, una manera de entender el conocimiento implicado en la relación de una práctica. Al respecto, Streibel plantea que esta perspectiva resalta el hecho de que determinados aspectos de la cognición cotidiana son esenciales en todo aprendizaje; y consideración de los significados como objetos de negociación social en contextos concretos (en lugar de como entidades preexistentes sometidas solo a procedimientos de codificación, transmisión y decodificación) " (Morandi, 1997, p.6). Entonces, si se coloca a la práctica como un lugar privilegiado de acceso al conocimiento y a los estudiantes como actores activos de la misma, valga la redundancia, se pone en marcha el concepto de "protagonismo (Sirvent) " que apunta a destacar la participación real de los actores en los momentos significativos, situaciones clave donde se genera un compromiso con la toma de decisiones (Lucarelli, 2004). Se corre el lugar del sujeto (estudiante) hacia un espacio de deliberación, donde tenga éste que elaborar juicios de valor, enfrentarse a la incertidumbre propia de una práctica contextualizada, es decir involucrarse en una práctica situada. Ello promueve procesos de elaboración de conocimiento al poner en juego las subjetividades del mismo, lo que sería nada menos que un acto político, al hacer más conscientes las determinaciones que hace de sus propias prácticas.



## LA COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL - LA CREACIÓN DE REDES

Si bien los programas propuestos por los Talleres de Arquitectura planifican los procesos de enseñanza de manera que los estudiantes conozcan, vivan y actúen en un solo centro de prácticas de forma que lleguen a integrarse en él y a conocer sus contenidos y procedimientos de manera plena, la opción de incorporar experiencias que varíen los escenarios de modo que, aunque el nivel de profundidad de la experiencia sea menor, hace que los estudiantes tengan la oportunidad de conocer in situ distintos contextos profesionales y dinámicas de aprendizaje diferentes enriqueciendo esos procesos.

La transformación de la Universidad a lo largo del tiempo fue llevando al aprendizaje multidireccional, la investigación basada en la interdisciplina, el docente-investigador promotor de aprendizajes y tutorías y la organización de conjuntos y redes.

Por esa razón, y por otras ya mencionadas referidas al significado del trabajo en grupo, la motivación, el aprendizaje situado entre otros principios, nos permiten pensar a estas experiencias de manera que empiezan a convertirse en un sistema de trabajo en red. Redes entre nuestros estudiantes y docentes que realizan sus prácticas en lugares diversos, redes con otros estudiantes y docentes de lugares, culturas, especialidades y experiencias diversas con los que podemos colaborar para llevar a cabo proyectos conjuntos, análisis de los mismos fenómenos pero con diversas miradas, estudios multiculturales, estudios interdisciplinarios, etc. Redes pensadas para la producción del conocimiento compartido más que para la transferencia de los mismos como estamos habituados a reconocer.

La relación entre las instituciones constituye, en sí misma, un importante elemento a tomar en consideración (Zeichner, 2010). Partimos para este caso "CINCO TALLERES" TALLER ITINERANTE, de considerar una relación simétrica, en la que todas las instituciones que intervienen ocupan una posición equivalente a la hora de diseñar el Practicum, compartiendo la forma en que se desarrollará (el momento, la duración, los objetivos y contenidos formativos, los sistemas de evaluación y supervisión, etc.) llevando adelante un compromiso de colaboración serio por parte de las instituciones donde se realizan los Talleres de workshop.

## CONCLUSIONES

### Reflexión final

En un contexto formativo como el universitario, donde la desintegración predomina sobre la integración, son muchos los elementos que habremos de reintegrar, por ejemplo, la teoría y la práctica; la docencia y la investigación; el trabajo en las aulas y el que se lleva a cabo fuera de ellas; los componentes académicos con los profesionales; los conocimientos con las habilidades, actitudes y valores que permitirán ser mejor profesional y mejor persona; la formación general con la especializada; las materias básicas y las competencias instrumentales con las profesionalizantes. La decisión de relatar y reflexionar sobre esta experiencia, parte de una interpelación personal sobre mi experiencia en la práctica docente, pero también surge de la necesidad de preguntarse si las propuestas sobre la enseñanza de la Arquitectura responden a las problemáticas que se plantean tanto en el aula como fuera de ella. Quizá estos interrogantes encuentren una primera respuesta en las demandas de cambio que durante muchos años se han planteado en nuestra Facultad y que devinieron en la modificación del nuevo Plan de Estudio.

En este sentido, el presente trabajo propone exponer y reflexionar sobre una experiencia de intervención desde una dimensión pedagógica-didáctica, que constituya un aporte innovador al desarrollo de la Práctica Pre profesional Asistida y el compromiso de los docentes para acompañarlas en la carrera de Arquitectura y fundamenta la importancia y el desafío de introducir innovaciones destinadas a una mejora del proceso de formación académica, a partir de la búsqueda superadora en la desarticulación que existe entre teoría y práctica proyectual.

Ya sabemos y hemos podido comprobar que el Taller Workshop como modalidad de aprendizaje fuera del aula constituye un elemento importante en la formación de nuestros estudiantes, al desarrollar todas las integraciones e intenciones mencionadas, pudiendo decir que se llega a constituir como una pieza formativa completa en el currículo universitario. La modalidad Taller Workshop ofrece una estructura curricular y de relación entre las materias y el Practicum que nos permite el enriquecimiento mutuo y, como consecuencia natural, mejora los aprendizajes de nuestros estudiantes. Provoca una ruptura de los espacios y los tiempos

que nos ofrece el Taller de Arquitectura tradicional y permite convertir el trabajo en grupo en un trabajo cooperativo más intenso y dinámico. La incorporación de la previsión de estas experiencias si bien voluntarias al currículo formal constituye una instancia superadora de la condición tradicional de la enseñanza de la Arquitectura.

La participación en “CINCO TALLERES” TALLER ITINERANTE, amplía el espacio de formación más allá de las aulas, constituyéndose en una experiencia de articulación entre teoría y práctica, de carácter formativo y transicional, cuyo escenario pasa a ser el contexto concreto donde ocurren las prácticas profesionales. El actor protagónico es el estudiante, que al involucrarse con una problemática real, poniendo en juego los conocimientos adquiridos, practicando la integración de sus saberes. Es de gran trascendencia educativa ya que contribuye también al desarrollo del sujeto como persona, de su pensamiento y conciencia crítica, en la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan a partir del conocimiento como reflexión en la acción, intensifica la idea del “ Saber cómo”, un redescubrir del saber práctico como sustento de toda acción profesional (Schön, 1992).

Estamos convencidos que el contexto espacio-temporal habilita tanto a los estudiantes como a los docentes a desarrollar facetas desconocidas en el contexto del aula, emergen características personales que estaban veladas, y que nos muestran más integralmente, mejorando la autoestima y favoreciendo la confianza en uno mismo. Por otra parte, el trabajo compartido de Proyecto genera un sentimiento de pertenencia que potencia el trabajo colectivo y ayuda a fortalecer la idea de trabajo en red como una acción educativa en la que en todos sus procesos intervienen profesionales, docentes y estudiantes de distintas áreas y/o disciplinas que trabajan conjuntamente y de manera colaborativa para alcanzar un objetivo compartido que responda a necesidades de un territorio concreto. Es una manera contemporánea de pensar la Educación Superior y la enseñanza de la Arquitectura. Es pensar en Co-creación de conocimiento e Investigación colaborativa. Es pensar en Comunidad de práctica.

Para finalizar podemos decir que recuperar esta experiencia desarrollada con aciertos y problemas a lo largo de los últimos 6 años nos ha permitido pensar y comenzar a producir un conocimiento sistematizado sobre lo que implica enseñar y aprender una práctica profesional, donde la práctica no se reduce a la aplicación de la teoría, sino que la construye de forma

permanente y no pierde valor como herramienta fundamental para abordar los problemas de la enseñanza de la arquitectura y de la realidad urbana contemporánea.

## BIBLIOGRAFÍA

Arendt, A. (1996). *“La crisis en la educación”. Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península, págs. 185-208.*

Bitgood, S. (1989). *“School Field Trips. An overview”. Visitor behavior. Summer, Volume IV (2).*

Candrea, A., Morandi, G. (1999). *“El curriculum universitario: entre la teoría y la práctica”. En Un curriculum de Ciencias Sociales para el Siglo XXI. España: Diada Editora S.L.*

Lucarelli, E. (1994). *“Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica”. Serie: cuadernos de Investigación. Instituto de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras – U.B.A.*

Lucarelli, E. (2010). *“Teoría y Práctica en la Universidad. La innovación en las aulas”. Argentina: Miño y Dávila Editores.*

Lucarelli, E. (2004). *“Las experiencias innovadoras en el contexto del aula universitaria, centradas articulación teoría-práctica”: Actas Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas / coord. por Paulino Murillo-Estepa, Julián López-Yáñez, Marita Sánchez Moreno, 2004, ISBN 84-472-0862-1, págs. 619-628*

Morandi, G. (1997) *“La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas.” Ponencia presentada en las 2º Jornadas de Actualización en Odontología. Fac. de Odontología de la UNLP. La Plata, Julio.*

Kolb, D. (1984). *“Aprendizaje experiencial: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo”.*

Rinaudo, M. C. (2003). *“Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios”. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina) Copyright 2003: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia Murcia (España). ISSN: 0212-9728*

Schön, D. (1992). *“La formación de profesionales reflexivos”. Laertes SA de Ediciones Barcelona.*

Sirvent, M.T. (2007). *“La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina”*. Facultad de filosofía y Letras UBA.

Streibel, M. (1993). *“Diseño instructivo y aprendizaje situado: es posible un maridaje?”*. EN.R.O.Mc Clintock y otros. *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción:.....CIDE-MEC*.

Vallaes, F. (2006). *“La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización”*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. V, núm. 12, 2014, pp. 105-117 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Vilchez, F. L. (2018). *“Enseñanza - Aprendizaje en la Universidad claves para la mejora”* UCM.

Zabalza Beraza, M.A. (2011). *“El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión”*. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril 2011, pp. 21-43 Fecha de entrada: 25-08-2010 Fecha de aceptación: 18-10-2010 41

Zeichner, K. (1996). *“Enseñanza reflexiva: una introducción”*.

Zeichner, K. (2010). *“La Formación del Profesorado y la lucha por la justicia social”*

## Pensamiento crítico y compromiso ético como desafíos de las prácticas profesionales docentes

❖ FLORES, FABIÁN | fabflores@yahoo.com

Facultad de Ciencias Económicas, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

El trabajo apunta a poner de manifiesto las tensiones propias del ejercicio profesional de la docencia al involucrarse a partir del compromiso de participar en procesos de aprendizaje enseñanza con el objetivo de construir pensamiento crítico. Esto supone asumir que en nuestra profesión se forja un saber situado y contextualizado. Los acuerdos institucionales y los contextos históricos condicionan nuestro accionar, a la vez que le otorgan sentidos.

A su vez, nuestra tarea es escrutada por distintos sectores de la sociedad, en base a sentidos construidos por la misma, por lo cual agregamos un nuevo elemento tensionante.

A partir de allí, haciendo un repaso de los objetivos institucionales, los sentidos construidos por la Universidad, la caracterización del pensamiento crítico y su vinculación con el compromiso, se aborda el caso de la desaparición y posterior muerte de Santiago Maldonado. En concreto, el tratamiento que tuvo el tema en las aulas, a nivel institucional y alguna repercusión acerca de la actuación de una docente, en este caso la Decana de la Facultad de Bellas Artes.

Por fin, se reflexiona acerca los argumentos presentes tanto en los cuestionamientos como en la justificación de la intervención docente, intentando ponerlos en contexto histórico, dada la reconfiguración de relaciones sociales que supone la irrupción del pensamiento neoliberal.

**PALABRAS CLAVE:** pensamiento, crítico, compromiso, ética, sentidos

## INTRODUCCIÓN

Las tensiones que se suscitan ante distintas circunstancias que se enmarcan en la coyuntura política actual nos llevan a interpelarnos acerca de cómo actuar en nuestras prácticas docentes. Está claro que estamos refiriendo a la especificidad de esa coyuntura y esa intervención, puesto que nunca pueden desprenderse nuestras prácticas docentes del marco socio-histórico. Así, nuestro accionar supone toma de decisiones, que son pasibles de ser interpeladas tanto por los sujetos intervinientes, incluyendo a la institución misma, como por distintos sectores cuya que se sienten involucrados.

El pensamiento crítico aparece en escena como objetivo declarado de los procesos de aprendizaje enseñanza, lo que nos lleva a preguntarnos ¿cómo se expresa eso en lo cotidiano, que dimensiones atraviesan el salón de clases al pretender ese tipo de abordaje del conocimiento? Y, no menos importante, ¿qué tipos de compromisos éticos estamos asumiendo o a cuáles de ellos estamos renunciando al momento de nuestras intervenciones educativas?

Se abre, entonces, una posibilidad de abordaje que incluyen reflexión y acción, pues son situaciones a resolver en nuestra cotidianeidad, sin perjuicio de que queden como registros que rescataremos en un futuro, seguramente.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A fines del año pasado, un responsable de gestión de una de las unidades académicas en la que trabajo, pronunció un discurso muy marcado por la intención de dejar en claro que la Universidad se defiende manteniendo sus puertas abiertas. Más allá de cierta extemporaneidad de su intervención (se trataba de una entrega de medallas referida a la antigüedad tanto de personal docente como no docente y ninguna medida estaba cerca siquiera de plantearse como discusión en los ámbitos gremiales por aquel entonces), está claro que el sentido tenía que ver con una toma de posición ante posibles medidas de fuerza por parte de trabajadores de la Universidad. No es intención de este comentario cuestionar la legitimidad de una intervención de claro corte político de una autoridad. En todo caso, el punto es rescatar el sentido de las puertas abiertas en el medio del conflicto, toda vez que

puede ser un pronunciamiento a favor de darle un contenido a la medida de fuerza, sin que por ello signifique una pérdida de radicalidad en el reclamo, tanto como una apelación a contener dicho conflicto, morigerarlo, quitarle fuerza.

Lo que parece estar en juego allí parece ser aquella controversia que expresa Yañez Velazco<sup>266</sup>, en torno a ocupar versus habitar el aula. Porque pareciera, a juzgar por lo que un sector de la opinión pública expresa, que lo que se espera por parte de nosotros es que ocupemos el espacio, dando clase, lo cual apunta a recortar nuestro carácter de sujeto (y también de los estudiantes, claro está), limitándolo a la tarea de transmisión de un contenido en un espacio físico, de manera tal que el conflicto quede afuera de esa dimensión.

El registro toma mayor sentido si incorporamos al contexto ciertos conceptos vertidos por actores de marcado peso político, cuya palabra se propala desde distintos medios, con fuerte impacto en la conformación del sentido común. Al respecto, el actual Jefe de Gabinete del Gobierno Nacional ha subrayado hace poco más de un año, el carácter negativo del pensamiento crítico<sup>267</sup>, al otorgarle al exceso del mismo una responsabilidad en los males que aquejan a nuestro país, y contraponerlo al optimismo necesario en nuestra población en pos de las mejoras requeridas. En ese sentido, el filósofo Alejandro Rozitchner<sup>268</sup>, con rango de asesor del actual gobierno, ha sido más específico al vincular esta idea con la educación al otorgarle un “valor negativo” al pensamiento crítico enseñado en las escuelas de este país. Y sostiene:

*“Los docentes gustan decir que quieren que sus alumnos desarrollen pensamiento crítico, como si lo más importante fuera estar atentos a las trampas de la sociedad”*

Más adelante, en la entrevista, señala que el pensamiento crítico promueve que “*los adolescentes estén desapasionados*”. Nótese que estas intervenciones, sin dejar de ser un mensaje dirigido a toda la comunidad, involucran a los docentes y al trabajo docente en particular. Pareciera consagrar un recorte al derecho del estudiante a su construcción como sujeto crítico, y a la vez supone un recorte en los atributos y responsabilidades de los docentes. ¿Qué es lo que se espera de nosotros?, ¿y que se espera de los estudiantes? serían la preguntas pertinentes. Si la respuesta se limitara, como se señaló anteriormente, a una mera transmisión de contenidos, entonces muchas de las misiones, de los mandatos sociales



consagrados en documentos y en proclamas en cientos de encuentros, incluso auspiciados por entidades estatales, muchos de los enunciados de los estatutos de entidades educativas, perderían vigencia. Nos situaríamos bajo una concepción de la educación cercana a la de regímenes dictatoriales<sup>269</sup> antes bien que a las construcciones pedagógicas democráticas.

### **Acerca del compromiso del docente universitario**

Puestos en situación, los docentes debemos internalizar diferentes dimensiones. El tiempo y el espacio aparecen como las obvias, pero solemos reducirlas a los períodos de aprendizaje enseñanza y los lugares físicos en que lo hacemos. Sin soslayar esos elementos (y vaya que son importantes), aquello de habitar supone desplegar nuestros sentidos, admitir que existen otros y ser conscientes de que estamos en una institución (Universidad en nuestro caso) que, precisamente, construye sentidos. Y esto constituye una responsabilidad primordial de la institución, por aquello de que la política aborrece del vacío y, por tanto, esa construcción será asumida por algún poder fáctico, dando paso a erigir sentidos comunes desprovistos en su construcción de argumentaciones, búsquedas que tengan que ver con diálogos con formas de conocimiento, solamente basados en el intento de perpetuar relaciones de poder. Estamos entonces ante un compromiso, y no una actitud que se desprende con carácter de opcional. Vale recordar que en el estatuto de la UNLP se consagra esta idea, la de promover sujetos críticos, al sostener que la enseñanza.

*“(...) procurará generar un contacto directo entre quienes participan de la misma, desarrollando la aptitud de observar, analizar y razonar. Perseguirá que los estudiantes y docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad.*

Este reconocimiento de los sujetos y su carácter crítico se conjuga no solo con el abordaje del conocimiento, sino también con las responsabilidades de co-gobierno, es decir responsabilidades políticas, dándole un sentido a los roles de autoridad en la institución. Por decirlo de alguna manera, el sujeto crítico lo es en varias dimensiones, supone tensiones hacia adentro y afuera de la Universidad e incluso hará difusa esa separación.

En el año del centenario de la Reforma Universitaria, viene bien recordar lo que postulaban de cara a la historia aquellos jóvenes en Córdoba:

*El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.*<sup>270</sup>

El mismo Manifiesto, insoslayable referencia para entender la historia y el presente de nuestra Universidad, reclama algo que nos exige no solo tomar en cuenta que es necesario reconfigurar las relaciones de poder y asumir la tarea con ese compromiso, sino también impregnar de humanismo nuestro accionar, sin tapujos a la hora de intervenir en el proceso de aprendizaje enseñanza:

*Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden.*

El compromiso del docente, entonces, asume una complejidad que no admite prescindir de valores, que implica reconocimiento de sujetos y que parte de reconocer que la toma de decisiones no puede estar dissociada de un posicionamiento ético.

### **Puestos a prueba**

En lo cotidiano, se dan circunstancias en que estas tensiones se ponen en juego, requiriendo tomas de decisiones por partes de los sujetos intervinientes en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad. Situaciones en las que nuestras intervenciones como docentes refieren a la construcción de pensamiento crítico, de sujetos críticos.

En primer término, al pensar la intervención, se hace menester despojar de banalidad al concepto crítico. Las intervenciones tanto de Peña como de Rozitchner ya citadas parecen

reducirlo a una posición contraria a un gobierno, a una actitud quejosa, nihilista, ante la sociedad. Al respecto, nos dice Friedemann:

*La crítica no tiene tanto que ver con el contenido sino con la forma del intelecto. Con los modos, las argumentaciones, las elaboraciones del pensamiento. Cualquier ideología puede ser sostenida ya sea crítica como dogmáticamente.*<sup>271</sup>

Es decir que la oposición a algo no define una situación de ejercicio del pensamiento crítico. Lo medular tiene que ver, siguiendo la taxonomía de Bloom<sup>272</sup>, con los procesos vinculados al conocimiento, comprensión, la aplicación y, sobre todo, al análisis, la síntesis y la evaluación. Toda esa complejidad, ineludible en la formación universitaria, está presente al invocar lo crítico.

En segundo término, con la premisa de convenir que el abordaje crítico es necesario en el proceso de aprendizaje enseñanza, corresponde preguntarnos acerca del alcance, en términos de pertinencia, de lo crítico. ¿Debe limitarse a los contenidos curriculares (plan de estudios)? ¿Es posible ejercer esa delimitación, entre contenidos y universo del conocimiento y la realidad? En nuestras prácticas docentes, de acuerdo a lo ya abordado, ¿pueden concebirse desprovistas del elemento crítico, ignorando las misiones que se ha fijado nuestra institución? En nuestro desafío por ser mejores docentes, deberíamos empezar por admitir que el saber docente tiene carácter situado y contextualizado. Se concibe en el marco de las circunstancias históricas en las que nos toca actuar. Por lo que debe asumirse, tal cual señala Asprella<sup>273</sup> que intervienen las miradas de las instituciones en las que trabajamos, la historia de los campos disciplinares en los que nos desenvolvemos, las tensiones que se generan en el propio proceso de enseñanza aprendizaje con nuestros estudiantes y

*“(...) la contextualización social, política y cultural que atraviesa e interpela todo planteo universitario”*

El destacado de este punto obedece a la intención de concentrarse en una situación que nos ha tocado vivir profesionalmente (y me estoy refiriendo a la profesión docente, campo que

aparece difuso las más de las veces en el campo universitario) y que interpelan nuestras convicciones, requieren de decisiones que contemplen múltiples aspectos.

Dicha situación está relacionada con la desaparición de Santiago Maldonado, sucedida el 1º de agosto de 2017, en un contexto represivo por parte de Gendarmería Nacional. El desgraciado desenlace se conoció el 17 de octubre del mismo año, ocasión en que fue hallado su cadáver en el río Chubut. El caso impactó fuertemente en la opinión pública y particularmente en nuestra Universidad de La Plata, ya que Santiago fue estudiante de la misma.

Al cumplirse un mes de su desaparición, se llevaron adelante distintas actividades, con mayor intensidad en aquellas unidades académicas con mayor tradición de intervención en este tipo de temáticas, pero prácticamente todas participaron del reclamo. Incluso se hicieron conjuntamente con todos los claustros y promovieron saludables acuerdos entre agrupaciones estudiantiles de todo el espectro político, dejando de lado sus desacuerdos para unir fuerzas en el reclamo por la vida de Santiago. Las mismas autoridades de la UNLP se hicieron eco de esta situación, por lo que no parecía haber cuestionamientos institucionales tanto a la justeza del reclamo como a la pertinencia del mismo.

Sin embargo, algunas opiniones en las redes sociales, cierto sector del periodismo y la coalición gobernante, demostraron su desacuerdo con este tipo de intervenciones docentes<sup>274</sup>. Este cuestionamiento tomó mayor notoriedad en lo que hace a la educación primaria y secundaria, pero la Universidad, y en particular la nuestra, también quedó alcanzada. La docente y también Decana de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP fue increpada en redes sociales por haber comenzado su clase teórica del 1º de setiembre de 2017, con una presentación de Power Point que refería al caso Maldonado, uniéndose al reclamo.

La queja subsumía el reclamo por la vida de un ser humano a un conflicto motorizado por el sólo ánimo de oponerse al Gobierno. Aquí aparece aquel reduccionismo de lo crítico a la categoría de oposición, por el cual todo reclamo que involucrara algún nivel de responsabilidad gubernamental, independientemente del reclamo mismo y de lo que estuviera en juego, alcanzaría el carácter de mera especulación en pos de desgastar al gobierno de turno. En el caso de la actuación docente, constituiría una intervención destinada a crear animosidad (y no conciencia). Bajo esa concepción, el tratamiento del tema, su puesta en discusión en los salones y cualquier reducto de la institución educativa, desvirtuaría la misión de la misma,

configurándose una situación de puja política ajena a los objetivos de la Universidad, obligando a los estudiantes a participar en temas para los que no han sido convocados y ultrajando su derecho a estudiar.

Más interesante fue la respuesta de la Docente. No solo reivindicó su actitud, fundamentada “en la letra del Estatuto que nos rige y la autonomía universitaria” sino que reprochó a su cuestionante (médico) su falta de compromiso como egresado de esta Universidad al desconocer las misiones y objetivos de la Casa de Estudios. La defensa de los Derechos Humanos es un sentido construido por la Universidad, fuertemente golpeada por regímenes dictatoriales, a tal punto de estar contemplada, en el caso de la UNLP, como objetivo dentro de su Estatuto. Incluso, en su preámbulo sostiene que:

*No podrán incorporarse y/o permanecer en ella, en cualquier desempeño, aquellas personas involucradas en violaciones a los derechos humanos y/o terrorismo de estado.*

De modo tal que habría que forzar argumentos no ya para justificar tal intervención, sino su ausencia. La renuncia a debatir en las aulas, incluso el empeño en desvincular a la Universidad de temáticas de ese tipo, implican ignorar objetivos consagrados por la Institución, vivenciados, trabajados históricamente por los distintos sujetos.<sup>275</sup>

### **¿Por qué se cuestiona nuestro compromiso?**

En el caso citado, el cuestionamiento a la actitud de la docente no parece tener raíz en una disputa de gobernabilidad. En todo caso eso puede tomarse como un hecho circunstancial, un emergente de algo dotado de mayor profundidad y alcance en la construcción de sentidos en una parte de la sociedad.

Y en ese rumbo tomamos nota de estar asistiendo desde finales del siglo pasado a una reconfiguración de las relaciones sociales bajo el pensamiento hegemónico del neoliberalismo. Dicha reconfiguración se dio, entonces, bajo patrones culturales que redefinieron el papel del conocimiento y el contenido y alcance de los procesos de aprendizaje enseñanza, intentando vincularlos, más bien encorsetarlos, a principios de eficiencia y puesta en valor mercantil.

Es decir que la Universidad entra en crisis en cuanto a valores. Según Boaventura de Sousa Santos:<sup>276</sup>

*Finalmente la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.*

En ese marco, el sistema educativo es observado bajo un prisma que pone su perspectiva en lo útil, esto es aquello que puede potenciar las habilidades de sujetos que deben insertarse en el mercado, un espacio dominado por instituciones financieras y corporaciones económicas que terminan condicionando las posibilidades de supervivencia de millones de habitantes.<sup>277</sup>

Esa lógica de mercado, bajo la hegemonía neoliberal, no solo produce fragmentaciones en los campos de docencia, extensión e investigación, al promover al científico empresario, sino que despoja de sentidos a la Universidad misma. Es que no solo se vincula al mercado, sino que se transforma en un mercado. La evaluación pasa a ocupar peculiar importancia, basada en patrones meritocráticos en clave mercantil y se pierde la centralidad de los procesos de creación que tienen los salones de clase, con un claro recorte del poder docente a manos de aquellos que se vinculen directamente con el mundo de los negocios. En el caso que nos convoca, otorga carácter estéril a la polémica, a la asunción de un espíritu crítico, al ejercicio de la convicción en defensa de valores. ¿Qué sentido tiene defender el derecho a la vida de alguien? En todo caso, dicho reclamo deberá canalizarse en un espacio que no encuentra intersección con el sistema educativo. Y cualquier actitud en contrario, un docente insistiendo en la asunción del compromiso, será catalogado como una disfunción.

## CONCLUSIONES

El caso presentado puso en tensión a toda la comunidad educativa universitaria. Quien más, quien menos, se preguntó qué hacer, qué no hacer, o al menos observó que la discusión penetraba en la Universidad.

Distintas actitudes dieron cuenta del grado de compromiso de los docentes con el tema: seguramente hubo quienes impulsaron la discusión, quienes la soslayaron, quienes la clausuraron. Y quizá, en muchos casos, haya prevalecido una ignorancia acerca de los acuerdos contruidos por la institución. Quien esto escribe recuerda una reunión de cátedra en la que los presentes admitieron desconocer los principios consagrados por el estatuto de la UNLP, más allá de que eso no necesariamente expresara desacuerdo con dichos principios.

Y la opinión pública se expresó. En un contexto en el que actores políticos y medios de comunicación sostienen la culpabilidad, cuando no la demonización, de los docentes, sobre todo de los que intervienen en defensa de distintos derechos. Reclamando una desvinculación de los procesos educativos de este tipo de temas.

Parece ser que esa descontextualización, esa fragmentación, obedece a un requerimiento de un orden social. A una necesidad de que la educación termine colonizada por relatos economicistas. Ante ese escenario, el docente deberá afianzar su compromiso, no ya desde una actitud conservadora, sino rescatando aquella idea de la educación como transformadora social, atendiendo a la construcción y puesta en vigencia de los acuerdos institucionales, apostando, a riesgo de parecer necios, a consagrar el espíritu crítico en los procesos de aprendizaje enseñanza. En definitiva, dispuesto a asumir la responsabilidad de habitar el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

*Andujar, C. (2018). "Mercantilizar la Escuela, el Neoliberalismo en educación", columna de opinión en diario Página 12, 21-3-2018.*

*Asprella, G. (2014). "Docencia en la Universidad y Función Pública. Otras notas docentes". En Morandi, G. y Ungaro, A. (2014). La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. La Plata. EDULP. (p. 225-248).*

*Barros, E. y otros. "Manifiesto de la Reforma Universitaria", Córdoba, Argentina, 21 de junio de 1918.*

*Bloom, B. (1956). "Taxonomía de los objetivo educativos". Ed. David McKay Company, Inc.*

*De Sousa Santos, B. (2007). "La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad". La Paz Bolivia. Cides - Umsa, Aasdi y Plural Editores Yañez*

Velasco, *La reinención del Profesor en tiempos neoliberales, en Cultura, tecnología y patrimonio*, 2008, vol. 3 nº6.

Esteban, P. (2018). Reportaje a Pineau, Pablo, "El 'sí, se puede' va en desmedro del pensamiento crítico", diario *Página 12*, 21-3-2018.

Friedemann, S. (2017). Columna de opinión en diario *Página 12*, 23-1-2017.

Martínez Bonafe, J. (2016). "Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, Poder y Conocimiento en la Educación Superior", en *Trayectorias Universitarias, Volumen 1, nro. 1. UNLP*.

UNLP, *Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata*, 2008.

---

<sup>266</sup> La reinención del profesor en tiempos neoliberales, en *Cultura, tecnología y patrimonio*, 2008, vol. 3 nº6.

<sup>267</sup> Entrevista hecha por el canal Todo Noticias, 9-12-2016. El video puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=zPdfOhtx2LA>

<sup>268</sup> Entrevista en el diario La Nación, 20-12-2016. <https://www.lanacion.com.ar/1968830-alejandro-rozitchner-el-pensamiento-critico-es-un-valor-negativo>

<sup>269</sup> El autor recuerda las publicidades oficiales instando a concurrir a las universidades con el sólo fin de "estudiar", sin involucrarse en conflictos ni polémicas, en épocas de la dictadura cívico militar de los años 70.

<sup>270</sup> Manifiesto de la Reforma Universitaria, Córdoba, Argentina, 21 de junio de 1918.

<sup>271</sup> Friedemann, Sergio. Columna de opinión en diario *Página 12*, 23-1-2017. <https://www.pagina12.com.ar/15753-el-pensamiento-critico>

<sup>272</sup> Bloom, Benjamin, *Taxonomía de los objetivos educativos*, 1956, ed. David McKay Company, Inc.

<sup>273</sup> Asprella, Gabriel, *Docencia en la Universidad y Función Pública*. Otras notas docentes.

<sup>274</sup> Desde instancias gubernamentales se sugirió que se utilice el número de teléfono habilitado para denuncias en los establecimientos educativos, con el fin de señalar a aquellos docentes que trataran el caso de Santiago Maldonado.

<sup>275</sup> Los distintos sectores de la Universidad, reconociendo en el movimiento estudiantil al más dinámico, tuvieron un relevante papel en los reclamos a la dictadura saliente a principios de los años 80 del siglo pasado. Además, todas las unidades académicas han sido escenario de jornadas destinadas a homenajear a las víctimas de la Dictadura Cívico Militar y sostener las consignas de Memoria, Verdad y Justicia.

<sup>276</sup> Boaventura De Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* 2004

<sup>277</sup> Jaime Martínez Bonafe, *Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, Poder y Conocimiento en la Educación Superior*, en *Trayectorias Universitarias, Volumen 1, nro. 1. UNLP*



## Desde la retaguardia: Poiesis, política y educación

❖ CHAIRO, LUCIANA | lucianachairo@gmail.com

Facultad de Psicología. UNLP. Argentina.

### RESUMEN

Este escrito es motivado por la irrupción en las redes sociales de un relato realizado por un estudiante de psicología, el cual a modo de crónica, daba cuenta críticamente de una clase donde se desplegaban conceptos e ideas pertenecientes al psicoanálisis con perspectiva lacaniana. Es éste relato de experiencia el que me mantuvo inquieta durante varias semanas, y hoy se vuelve disparador y ocasión para reflexionar sobre la docencia universitaria, los saberes que allí se imparten y los modos de transmisión, las más de las veces burocratizados, descontextualizados y faltos de perspectiva histórica y crítica.

Este texto intentará dar lugar a lo que incomoda. Se propone habilitar un espacio de preguntas, donde a través de un recorrido histórico y sumando los aportes de diversos autores, logre cierta visibilidad sobre procesos que se presentan o se pretenden acabados, a la luz de una perspectiva histórica que amplía los horizontes y potencia nuevas preguntas.

*“En el actual contexto de transformación social y política, no necesitamos de teorías de vanguardia sino de teorías de retaguardia. Son trabajos teóricos que acompañan muy de cerca la labor transformadora de los movimientos sociales, cuestionándola, comparándola sincrónica y diacrónicamente, ampliando simbólicamente su dimensión mediante articulaciones, traducciones, alianzas con otros movimientos. Es más un trabajo de artesanía y menos un trabajo de arquitectura. Más un trabajo de testigo implicado y menos de liderazgo clarividente. Aproximaciones a lo que es nuevo para unos y muy viejo para otros”.*<sup>278</sup>

## POIESIS

Así, desde la retaguardia escribo estas líneas un tanto acaloradas, animadas por aquello que emana de experiencias concretas, de “ruidos” en el terreno sordo de lo naturalizado e inmutable. Escribo porque algunos instituidos duelen, fagocitan, resisten y cooptan cualquier propuesta de transformación.

Estas líneas implican el intento de acompañar, con algunas reflexiones siempre contingentes y transitorias, ciertos emergentes que bullen en el escenario de la universidad como instancia de formación y en los colectivos que la animan.

Dicha retaguardia nace prácticamente en el mismo momento en que comencé a ejercer el artesanal oficio de la docencia universitaria. Nace hace muchos años con las inquietudes y la decisión incansable de incomodarme con aquello que se presenta como inmutable. Crece al interpelar las prácticas propias y ajenas, las posiciones desde donde se transmiten los saberes y los haceres. Se fortalece al indagar en torno a los contenidos que se imparten, y se reedita aquí una vez más, chapuceando en algunas preguntas que orientan la reflexión: ¿desde dónde se enseña en las universidades? ¿Cuáles son los posicionamientos que encarnan los docentes cuando, frente a los estudiantes “hambrientos de saber” cierran las puertas de sus aulas? Como docente de la carrera de psicología ¿Qué psicólogos queremos para nuestras latitudes? ¿Con qué herramientas deberían contar y desde qué perspectivas posicionarse para estar al compás de su tiempo histórico? ¿Favorecemos la elucidación y deconstrucción de las teorías y las prácticas para tensionarlas con las realidades contemporáneas? ¿O más bien alimentamos la producción de compulsivos practicadores de teorías? ¿Basta con que un par de docentes optimistas de su tiempo histórico avancen en este sentido para producir un cambio en las hegemonías universitarias? ¿Cómo hacer para no caer en idealizaciones que obturen el juego de fuerzas siempre móvil?

Parto de una premisa: es evidente que todo aquello que intente constituirse como disruptivo de un orden establecido, deberá lidiar no sólo con la premura de conceptos y teorías instituidas que lo encorsetan, sino también con las fuerzas sociales y políticas que se movilizan, con particular eficiencia, cuando son confrontadas con algo nuevo.<sup>279</sup>

Presento este escrito como un disparador, como algo que se presta para incomodar lo dado, para pellizcar un poco el statu quo, y por qué no, devolver un eco de aquellas voces más silenciadas. Tensar la heteronomía, instarla a expresarse acerca de lo que parece obvio, para así despabilar lo mortecino de una educación que suele abrigarse de tradición y ortodoxia.

Platón define en El banquete el término poiesis como *“la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser”*<sup>280</sup>. Poiesis es creación, esa que ve en lo que hay otra cosa. Así podría nombrar este escrito, ya que se propone crear algunos problemas allí dónde, por lo general, sólo nos encontramos con un manojito de respuestas.

## **POLÍTICA**

Las siguientes reflexiones en torno a las características, problemáticas y desafíos actuales de la Universidad en nuestro país, y en particular de la unidad académica en la que me desempeño como docente (Facultad de Psicología), se encuentran condicionadas por una multiplicidad de atravesamientos; algunos propios de mi experiencia personal en el oficio de enseñar, otros relacionados con las particularidades de la institución y obviamente todo ello marcado por un momento histórico y social específico.

Los psicólogos/as no siempre efectuaron las mismas prácticas y dispositivos que efectúan hoy. En este sentido, la carrera de psicología no siempre pensó del mismo modo la formación de sus futuros profesionales, y tampoco fueron siempre iguales las demandas que las diferentes políticas públicas reclamaron a sus funciones. Los invito entonces a recorrer algunas de estas transformaciones para reflexionar, luego, en torno a la actualidad de nuestra formación.

### **Un poco de historia**

La Carrera de Psicología de la UNLP se crea en el año 1958, con tres ramas de incumbencia: clínica, laboral, educacional. Ya entre los años 1942 y 1955 en Argentina se produce una organización relativamente autónoma de las “disciplinas psi”. El proyecto político, social y económico de la Argentina en este momento histórico estaba ligado al Estado de Bienestar (Catani, 2015).

Pues entonces con la creación de la carrera “(...) la psicología dejó de ser tan solo una disciplina de conocimiento para transformarse además en una profesión, con un lugar específico de formación y de legitimación académica. Hasta entonces, se había desarrollado una historia de la psicología sin psicólogos. En adelante, habría de escribirse también una historia de este nuevo grupo profesional. Durante estos años la psicología se implantaría en la cultura, (...) todo esto implicaría además una increíble difusión del psicoanálisis, que iba a instalarse como uno de los nuevos productos de consumo cultural.” (Dagfal, 2009). Este autor sostiene también que la psicología, durante este período, aportaba al Estado los instrumentos técnicos necesarios para la implementación de determinadas políticas sociales. En este contexto, los psicólogos comenzaron a definirse como agentes de cambio, y es marcado el creciente desarrollo y pregnancia de las teorías psicoanalíticas.

Todo este período es interrumpido en el año 1976 por el terrorismo de Estado, el cual instala la aplicación sistemática de las doctrinas neoliberales, cuya consecuencia directa fue la transformación de las funciones del Estado y la eliminación del Estado de Bienestar<sup>281</sup>. El régimen dictatorial instaura el modelo neoliberal en nuestro país, lo cual lógicamente tuvo efectos en la formación de los psicólogos, produciéndose un desplazamiento en su rol: de agentes de cambio social ligados a prácticas grupales y comunitarias, a la hegemonía de un psicoanalista pretendidamente “neutro” y “apolítico”, que ejercería su profesión de manera individual y privada. Cuando digo “psicoanalista pretendidamente neutro y apolítico”, subrayo el “pretendidamente” porque tal como plantearía Bourdieu (1999), es una gran falacia para el análisis del campo científico aquella posición en la que se pretende aislar una dimensión puramente política o retener una ciencia “pura”. Cualquier posicionamiento que se defina como apolítico es profundamente político.

Esta posición es aún hoy una marca registrada difícil de elucidar por parte de los psicólogos y de una carrera de grado que no cuenta con materias como Psicología Comunitaria o Teoría y Técnica de Grupos que sí figuran en programas de otras universidades públicas. De hecho, cabe señalar que la asignatura en la que ejerzo actualmente la docencia es una de las pocas materias en un plan de estudios de seis años que aborda problemáticas sociales tales como exclusión social, género, infancia, desde una perspectiva institucional y de política pública. Esto habla por sí solo del matiz que la carrera ha tomado a lo largo de la historia.

Es recién en el año 2006 que se crea la Facultad de Psicología de la UNLP, desprendida de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con la fuerte expectativa de construir un espacio propio en el mundo académico de la Universidad. La creación de la Facultad se situó en un contexto de política económica, tanto nacional como regional, muy diferente a las etapas de neoliberalismo.

Las nuevas políticas económicas tomadas por la región producen nuevos movimientos al interior del rol del psicólogo virando hacia una mayor implicación con las problemáticas sociales. Nuevas Políticas Sociales, enmarcadas en los DDHH, que reclaman la intervención del Estado a través de sus instituciones públicas en aquellas problemáticas sociales emergentes, fundamentalmente, en las poblaciones vulnerables: niños y niñas, adolescentes, mujeres víctimas de violencia familiar, las personas con padecimiento mental.

Estas nuevas condiciones producen que los problemas que se presentan en los diversos ámbitos públicos ya no solo se muestren resistentes a ser abordados con aquellas categorías y dispositivos pensados para la atención privada, sino que además no son acordes a la legislación específica que regula el ámbito de las políticas sociales. En este sentido, considero que la Universidad tiene ahí una asignatura pendiente ya que en muchos casos (por lo menos en lo que respecta a mi profesión) no provee de los instrumentos necesarios para poder pensar nuevos dispositivos. (Pérez E. 2010)

### **Acerca del perfil profesional contemporáneo**

Esta breve reseña histórica nos permite dilucidar que el proceso de profesionalización de la psicología ha sido producto de un terreno complejo de pujas, disputas ideológicas y políticas.<sup>282</sup>

Urge interrogarnos una y otra vez acerca de la actual formación profesional de los/as psicólogos/as de nuestro país. Aún por parte de quienes aboguen una posición conservadora en este asunto, se impone la necesidad de reflexionar y definir qué perfiles profesionales para el abordaje de las problemáticas y demandas sociales actuales, en el marco de las políticas públicas vigentes y las nuevas legislaciones.

Actualmente en la unidad académica donde ejerzo mi práctica, lo histórico social y lo geopolítico como dominio; lo institucional, lo grupal y lo comunitario como territorios; los

movimientos sociales; las problemáticas vinculadas a las producciones de subjetividad no hegemónicas, las diversidades atravesadas por dimensiones sexuales, étnicas, de clases entre otros tópicos, tienen que disputar permanentemente su espacio para lograr agrietar la jerarquización de los saberes y las prácticas que, aun hoy, son hegemónicas en nuestra formación. Esta territorialización marginal, es un elemento clave para leer la distribución del poder en las mallas de ésta institución.

Sin pretender generalizaciones obtusas, es posible afirmar la presencia cotidiana en nuestras aulas de discursos bíblicos, de lecturas que se pretenden verdades últimas, que anuncian la posible reducción de las complejidades sociales a solo un par de conceptos discretos, con la impertinencia de buscar explicarlo todo desde un único punto de mira. Se esclarecen así lógicas individualizantes, con pretensiones de universalidad y ahistoricismo. Lógicas sostenidas en binarismos no elucidados y donde el orden natural se configura, sin mayores deconstrucciones, como el basamento último de la realidad histórica y social.

Es interesante en este punto subrayar también, tal como lo plantea Kaplun, que desde estas perspectivas se transmiten conocimientos sin referencia a los contextos en los que fueron producidos, a las necesidades que buscaban satisfacer, a los problemas que querían resolver. En la carrera de psicología, de fuerte tendencia psicoanalítica, se veneran los “padres teóricos” (Freud y Lacan) cómo los únicos existentes y desde allí, desde otros momentos históricos y sociales, se intentan explicar nuestras problemáticas contemporáneas.<sup>283</sup>

En nuestra carrera es clara la colonización (Castro Gómez: 2005) de las teorías y de los autores de otras latitudes, renegando de toda una producción teórica y experiencias locales que no tiene absolutamente nada que envidiar a las extranjeras. Autores como Bleger, Ulloa, Bauleo, etc. son escasamente mencionados en las diferentes instancias de formación, cuestión que no considero casual, sino producto de toda una maquinaria de deslegitimación de los saberes locales, en pos de una jerarquización de los dominantes.

Así nos encontramos por doquier con asignaturas o clases, que invitan a un abordaje teórico y práctico aferrado a tradiciones, descontextualizado y por tanto desprovisto de la dimensión política que alberga cualquier enunciado o práctica. Se formulan premisas anquilosadas, sin sentido crítico e hinchadas de heteronomía que, aún sin advertirlo, se vuelven funcionales a los principios y valores promulgados por el capitalismo en general y el neoliberalismo en

particular, por el patriarcado y por toda una epistemología que se pretende desprovista de perspectiva histórica y política. Desde allí, como decía, se orientan las prácticas, se toman posiciones y se legitiman saberes como verdades absolutas.

Ahora bien, para que tal empresa sea llevada a cabo con cierto éxito, es necesaria la producción de la materia prima humana que produzca y reproduzca, que legitime y consensue esta situación. En nuestra formación, ¿construimos condiciones de posibilidad para que los futuros profesionales cuestionen, se pregunten, interpelen?; ¿Basta la transmisión de un saber, de un contenido, para transformar las representaciones y los sentidos que animan las prácticas y los discursos vigentes? Tal como lo propone Zamelman ¿sigue siendo la universidad el lugar del pensamiento?<sup>284</sup> Pues a éstas preguntas me animaría a responder negativamente. Jóvenes aplastados por un imaginario estudiantil que los vuelve impotentes, no advertidos de la posibilidad que tienen de cuestionar lo dado; estudiantes y docentes presos de toda una maquinaria institucional donde el poder se ejerce, las más de las veces, de un modo vertical y extorsivo, donde la pasividad, el silencio y las sombras priman. La inmanencia del poder y el saber toma aquí todo su cuerpo<sup>285</sup> y con un guiño de complicidad, por demás mortificante, nos devuelve a espacios productores de soledades y aislamientos difíciles de conmovir. Se aprende con miedo y se enseña con miedo, a través de atrincheramientos en bloques teóricos que protegen y defienden de cualquier interrogación la cual, por mínima que sea, podría derrumbar el castillo donde las verdades absolutas se acurrucan, allí en el rincón más favorecido de dicha relación de poder. Es significativo además, el valor de objeto-mercancía que cobran los contenidos de las asignaturas, cuya reproducción ciega se consagra en las diferentes evaluaciones. Coincido en este punto con los planteos de Castro Gómez, respecto del papel que juega la universidad en la legitimación de saberes producidos en el mercado, desarticulados de las problemáticas sociales.

¿Qué ocurre cuando emergen discursos y prácticas disruptivas a dicho orden? Nadie podrá negar que vivifican y oxigenan, pero en muchas ocasiones son fuertemente resistidas por la heteronomía imperante, y en otras sirven a estrategias demagógicas y oportunistas que cooptan esa ebullición y la pretenden volver a encauzar en los canales de la tradición. Pues tal como sugiere Kaplun “...descolonizar nuestras cabezas, como pedía Fanon, puede ser más difícil que descolonizar nuestros territorios”<sup>286</sup>

Todo lo anterior, no es solo un problema técnico de la educación universitaria. Se requiere visibilizar su dimensión política, en el sentido propuesto por Castoriadis, es decir, no solo entendida como la *“lucha del poder en el seno de las instituciones dadas”*<sup>287</sup> sino como *“la actividad colectiva, reflexiva y lúcida que surge a partir del momento en que se plantea la cuestión de la validez de derecho de las instituciones (...) que se interroga acerca de las instituciones de la sociedad y, llegado el caso, aspira a transformarlas”*.<sup>288</sup>

En este sentido, como testigo implicado en estos asuntos, será cuestión de apostar a nuevas alternativas, a otros modos del estar institucional. Producir artesanalmente algunos otros escenarios que favorezcan la intimidad y la confianza, dos pilares necesarios para la producción de educación crítica.

En lo que respecta al campo de la psicología, ya he desarrollado cómo la práctica privada y liberal ha sido y aún es hegemónica dentro de la profesión y, obviamente, dentro de la formación de grado. Se enseña a trabajar en el ámbito privado del consultorio y se imparten pocas o nulas herramientas para el diseño de dispositivos y abordaje de nuevas (o viejas) situaciones sociales emergentes (violencia de género, procesos de marginalización, abusos sexuales infantiles, desmanicomialización, etc.), para enfrentar las demandas que las nuevas legislaciones y políticas públicas nos hacen y las cuales, en muchas ocasiones, desbordan los dispositivos hegemónicos tradicionales. La psicología, al abandonar el espacio público para atrincherarse en lo privado, al abandonar el terreno de lo educacional o laboral señalado en sus orígenes, privatizó sus prácticas y sus teorizaciones e invisibilizó una perspectiva histórica social como fuente de producción. Esto llevó a que muchos psicólogos se convirtieran en intelectuales funcionales al sistema neoliberal.

### **Educación, una alternativa**

La asignatura donde me desempeñé como docente universitaria, se propone la elucidación y la reflexión crítica acerca de las instituciones de nuestra sociedad, entendidas como un juego de fuerzas sociales instituidas e instituyentes. Desde esta perspectiva se apunta a inscribir los discursos, las prácticas, los sentidos de los pueblos en procesos históricos y sociales, a



contrapelo de naturalizaciones y lógicas deterministas. Cabe señalar que esta materia ocupa sólo un cuatrimestre dentro de los seis años de carrera.

Considero que de nada serviría enseñar en torno al patriarcado, a la desigualación de los sexos, a las violencias, a las estigmatizaciones, si no apuntamos al análisis de las implicaciones que nos atraviesan como actores sociales, si no conmovemos la producción de subjetividad en nuestras aulas, si no revisamos cómo pensamos lo que pensamos y cómo llegamos históricamente a estar donde estamos. Se requiere también una visión prospectiva<sup>289</sup>. Y esto no es otra cosa que política. Transmitir cuestiones en torno a la otredad, potenciando encuentros no expulsivos y profundizando en lo que es otro para cada uno y en lo que es otro para nuestra sociedad; ésta es una praxis absolutamente política.

Como docente desde la retaguardia apuesto, con otros, a una práctica que intente menos repetición y más lectura. Una práctica menos ordenada y más diversa, dispersa y divertida. Ofrecer un espacio que confunda, que conmueva y aturda. Que emocione y vacile. Con más preguntas que respuestas; con la marca de lo que aún no ha podido ser pensado, del “todavía no”<sup>290</sup>. Tal como dice Freud respecto a sus maestros “ellos me enseñaron lo que no sabían”<sup>291</sup>. Desafíos de una educación por venir.

Pues bien, tengo claro que algunas respuestas a los problemas que planteo y a las preguntas que he retomado las encontraré en el hacer, pensar y sentir concreto de los intelectuales, de los docentes y de todos aquellos agentes que hacen ser a la universidad.

Para pensar en la posibilidad de un cambio en el perfil de los psicólogos/as, por ejemplo, considero que es importante revisar nuestros planes de estudio, nuestras prácticas, pero también los imaginarios que construimos y sostenemos. Implicaría una profunda reflexión crítica sobre nuestra historia y sobre aquello que proyectamos y queremos para nuestra profesión.

## BIBLIOGRAFÍA

*Buchbinder, P. (2005). "Historia de las Universidades Argentinas". Buenos Aires: Sudamericana.*

*Bourdieu, P. (1999). "El campo científico". En Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba.*

*Castoriadis, C. (1993). "La institución imaginaria de la sociedad". Buenos Aires: Tusquets.*

- Castoriadis, C. (1996). *"El avance de la insignificancia"*. Buenos Aires: Ed. EUDEBA.
- Castro Gómez, S. (2005). *"Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes" en El giro decolonial*. Bogotá: Ed. Siglo del hombre.
- Chairo L., D'Agostino A. y Lavarello M. L. (2014). *"Propuesta Pedagógica y política: Reflexiones sobre la articulación teórico práctica"*. Libro de cátedra. *Psicología institucional / Edith Pérez*. [et.al.]; coordinado por Edith Alba Pérez - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2014. E-Book: ISBN 978-950-34-1138-4
- Dagfal, A. (2009). *"Entre París y Buenos Aires. La invención del Psicólogo (1942-1966)"*. Buenos Aires: Paidós.
- D' Agostino, A. (2012). *"Políticas Públicas. La formación del Psicólogo en la UNLP"*. *Memorias IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. "Desarrollo Humano. Problemáticas de la Subjetividad y Salud Mental. Desafíos de la Psicología Contemporánea"*. *Psicología Social Política y Comunitaria*, 98-10.
- Fernández, A. M. y cols. (1999). *"Instituciones estalladas"*. Buenos Aires: Ed. EUDEBA.
- Freud, S. (1914). *"Recordar, repetir y elaborar"* En *Nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, II. Obras completas, vol. XII*. Buenos Aires: Amorrortu Ed., 9ª edición, 1996.
- Freud, S. (1993). *"El malestar en la cultura"*. *Obras Completas, vol. XXI*. Buenos Aires: Amorrortu Ed.
- Gómez, M. F. (2015). *"Nuevo Escenario para la Formación Superior en Psicología en el marco de la sociedad del conocimiento" en "Políticas de educación superior por universitarios"*.
- Marengo, R., Giordano, C. y Caminos, C. (coordinadores). *La Plata: Ed. EDULP*.
- Gramsci, A. (1924). *"Los intelectuales y la organización de la cultura"*. México: Ed. Grijalbo.
- Ulloa, F. (1995). *"Novela clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica"*. Buenos Aires: Paidós.

---

<sup>278</sup> De Sousa Santos, B. (2011). "Epidemiologías del Sur". *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Pág. 28.

<sup>279</sup> De Sousa Santos, B. (2011). "Epidemiologías del Sur". *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, Pág. 21.

<sup>280</sup> Platón (2003). "Diálogos". Obra completa en 9 volúmenes. Volumen III: Fedón. Banquete. Fedro. Editorial Gredos. Madrid. ISBN 978-84-249-1036-5.

<sup>281</sup> Catani J. P. "Formación de psicólogos. Una mirada retrospectiva y elementos para una prospectiva" en "Políticas de educación superior por universitarios". Marengo, R; Giordano, C. y Caminos, C. (coordinadores). Ed. EDULP Editorial de la Universidad Nacional de La Plata; La Plata, 2015.

<sup>282</sup> Fragmento del Proyecto de Investigación Los Psicólogos en el ámbito Público: Ayer y Hoy. (2012) Dirigido por la Psic. Edith Pérez. Unidad ejecutora: Cátedra de Psicología Institucional. Facultad de Psicología, UNLP.

<sup>283</sup> Zelman. H. (2013). "El lugar del pensamiento y la tendencia a la burocratización del intelecto en la universidad". Página 40.

<sup>284</sup> Zelman. H. (2013). "El lugar del pensamiento y la tendencia a la burocratización del intelecto en la universidad". Página 40.

<sup>285</sup> Foucault, M. (2010) "El dispositivo de sexualidad" en Historia de la sexualidad. Vol. I. Ed Siglo XXI, Buenos Aires, Pág. 94.

<sup>286</sup> Kaplun, G. (2005) "Indisciplinar la Universidad". Página 7 y 8.

<sup>287</sup> Castoriadis, C. (1976) "La sociedad burocrática". Tomo I. Pág. 70

<sup>288</sup> Castoriadis, C. (1996). "El avance de la insignificancia". Eudeba, Buenos Aires. Pág. 149-150 .

<sup>289</sup> Llomovatte (2013). "Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública". Introducción. Página 15.

<sup>290</sup> De Sousa Santos, B. (2011). "Epidemiologías del Sur". Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, Pág. 33.

<sup>291</sup> Rubinsztejn, D. "Al margen" en Psicoanálisis y el hospital. N° 40. Año 21-Noviembre 2011. La Institución revisitada. Pág. 138.

## PPS en Orientación Vocacional: una mirada ética en la finalización de una trayectoria

❖ DE ORTÚZAR, MARÍA VICTORIA | vdeortuzar@yahoo.es

❖ RUIZ, MARÍA EUGENIA | meugeniaruiz@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, UNLP, Argentina.

### RESUMEN

El presente trabajo intenta formalizar la inscripción de la Práctica Profesional Supervisada que se realiza en Orientación Vocacional - materia de 6to año del plan de la Licenciatura en Psicología-, en un escenario donde la coyuntura institucional de nuestra Facultad, su categorización y Plan de Mejoras consiguiente, ha permitido abrir una nueva perspectiva de trabajo para pensar la práctica docente.

En estos años la carrera de Psicología ha ido desarrollando un carácter propio, luego de formalizarse el pase a Facultad. Dejar de ser un Departamento dentro de la Facultad de Humanidades, ha posibilitado un crecimiento y una búsqueda a la vez de su propio rol, como así también del lugar en el contexto en el que se inscribe: político, social y educativo.

En esta coyuntura entendemos que las Prácticas de la Enseñanza Universitaria necesitan ser revisadas de manera de poder generar modos, dispositivos, de enseñanza que inviten a los alumnos a establecer nuevos y otros modos de vinculación con el conocimiento. Esto significa para nosotros, reconocer la dimensión subjetiva de quien aprende y también de quien enseña, para concebir un alumno interpelado por la práctica que realiza, a la vez que intentar un proceso de aprendizaje atravesado por las preguntas que se generan cuando “con” la teoría vamos a experimentar la práctica (Es “con” y no “desde”). Pero también, y fundamentalmente pensando que, quienes tenemos la responsabilidad de la formación de Profesionales de la

salud, sostengamos un compromiso ético en ese acto que es el de fortalecer la formación, esto es, es ubicar al estudiante en su espacio y en su tiempo.

Creemos que es en la medida en que como docentes posibilitamos verdaderos encuentros en clase, que nos permitan hacerle lugar al otro en su pregunta, en su singularidad, en su trayectoria y que nos reenvíe esto luego a la repregunta por lo ético de nuestra función como docentes, que iremos trazando las líneas de prácticas acordes a lo que sucede afuera de nuestras Facultades, y en consonancia con la inquietud de nuestros alumnos.

Poder sostener esta propuesta, significa por otro lado un trabajo al interior de la cátedra de verdadero posicionamiento docente en ese lugar agujereado, entendiéndolo que la apuesta es a soportar / sostener el proceso de aprendizaje del otro desde el lugar de copensor, tutor, potenciador de experiencias supervisadas y acompañadas.

Disponerse al encuentro con el otro, es abrir conversación. Un acto de verdadera resistencia a los modos homogeneizantes de pensar, decir, hacer, sentir. Es solo desde allí que podremos lograr que los cuerpos apresurados de alumnos que pasan de una clase a otra, se detengan a repensar su trayectoria, ponerla al servicio de su formación continua y reconocer su rol fundamental como co-constructores de nuevas formas de existencia colectiva.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas Profesionales Supervisadas, Trayectoria, Docentes, Psicología.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo intenta formalizar la inscripción de la Práctica Profesional Supervisada que se realiza en Orientación Vocacional - materia de 6to año del plan de la Licenciatura en Psicología-, en un escenario donde la coyuntura institucional de nuestra Facultad, su categorización y Plan de Mejoras consiguiente, ha permitido abrir una nueva perspectiva de trabajo para pensar la práctica docente.

En estos años la carrera de Psicología ha ido desarrollando un carácter propio, luego de formalizarse el pase a Facultad. Dejar de ser un Departamento dentro de la Facultad de

Humanidades, ha posibilitado un crecimiento y una búsqueda a la vez de su propio rol, como así también del lugar en el contexto en el que se inscribe: político, social y educativo.

En esta coyuntura entendemos que las Prácticas de la Enseñanza Universitaria necesitan ser revisadas de manera de poder generar modos, dispositivos, de enseñanza que inviten a los alumnos a establecer nuevos y otros modos de vinculación con el conocimiento. Esto significa para nosotros, reconocer la dimensión subjetiva de quien aprende y también de quien enseña, para concebir un alumno interpelado por la práctica que realiza, a la vez que intentar un proceso de aprendizaje atravesado por las preguntas que se generan cuando “con” la teoría vamos a experimentar la práctica (es “con” y no “desde”). Pero también, y fundamentalmente pensando que, quienes tenemos la responsabilidad de la formación de Profesionales de la salud, sostengamos un compromiso ético en ese acto que es el de fortalecer la formación, esto es, es ubicar al estudiante en su espacio y en su tiempo.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### La PPS como Dispositivo de Enseñanza

Con la incorporación de las carreras de Psicología y Licenciatura en Psicología en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, y con ella la constitución de la Psicología como una profesión regulada por el Estado, las Unidades Académicas debieron modificar los Planes de Estudios teniendo en cuenta los contenidos curriculares básicos, los criterios sobre intensidad de la formación práctica y los estándares de acreditación establecidos por la Resolución Ministerial N° 343 de 2009.

La Facultad de Psicología de la UNLP incorporó las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en el plan de estudios -año 2011, con vigencia a partir del 2012- en el marco del Plan de Mejoramiento de las Carreras de Psicología, que instala un proceso de innovación curricular, al articular el campo académico y el campo de ejercicio profesional, procurando incorporar en los planes de estudio, espacios formativos de práctica profesional.

Según el Art. 12 del Reglamento de Enseñanza y Promoción, *“se deben constituir las prácticas en los diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología, destinadas a la vinculación del mundo*

*académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico-prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales (“saber hacer”) y de las reglas de funcionamiento profesional.*

*Para ello, se puede incorporar a los estudiantes a proyectos o programas de las asignaturas que se desarrollan en la propia unidad académica o en instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas (incluida la de investigación y extensión).*

Artículo este, que recoge y actualiza las ideas de la Reforma Universitaria respecto de la inserción institucional en la sociedad y el rol de la universidad: atender las necesidades y problemas de la sociedad en que se encuentra inserta.

Ahora bien, en este marco: como docentes nos preguntamos ¿qué experiencias se constituyen como prácticas, en el marco de la formación profesional? ¿Qué se necesita previamente? ¿Cómo se supervisan dichas prácticas? ¿Qué dispositivos podemos / debemos ofrecer para que una práctica acontezca?

### **Objetivos de la PPS para la Cátedra**

Entendemos a los alumnos de nuestra materia como actores sociales con capacidad de acción, de decisión, como sujetos de derecho. Es desde ahí, que buscamos en el planteo actual de la PPS, no solo el aprendizaje sino también la posibilidad de despertar/ generar el deseo de trabajar en la temática y en instituciones, a partir de vivenciar algo del trabajo en las mismas.

Por otra parte, se trata de otorgar protagonismo a los sujetos de ésta práctica en el diseño y realización de la experiencia, cuestión que posibilita al alumno posicionarse en el rol profesional propio de su disciplina y en el encuentro con otros actores institucionales de otras disciplinas.

Es decir que, la PPS no se agota exclusivamente en propiciar la integración de los conocimientos teórico prácticos, sino que busca motorizar una salida profesional acorde a los deseos del estudiante a partir del conocimiento del campo y la articulación del marco teórico con las diferentes praxis.

Por otra parte el trabajo en la comunidad, en nuestro caso, Escuelas Secundarias Públicas de La Plata y Gran La Plata, posibilita la resignificación y valoración de destrezas previas por parte del alumno, ampliadas a todas las materias por las que ha transitado lo que posibilitará también poder establecer una síntesis de la experiencia en el sentido de integración de conocimientos.

Nuestra Cátedra viene desarrollando desde el inicio de su actividad vinculaciones con la comunidad, en intervenciones preventivas y aunque las mismas no estuvieran formuladas como PPS, la modalidad de cursada siempre incluyó la práctica como parte del aprendizaje. Es así que durante el desarrollo de las clases, se preparaba una intervención sostenida en los contenidos conceptuales de cursada, que permitía la articulación teórico - práctica de la materia. Acompañaba a esto un trabajo monográfico sobre una carrera y un relato de la experiencia realizada.

Enmarcada la experiencia en un nuevo escenario, que estuvo además acompañado por nuevos roles entre sus docentes, se constituyó un lugar para la práctica, que modifica en lo esencial el posicionamiento subjetivo desde el cual se aborda: la práctica ya no es solamente la articulación práctica de los contenidos teóricos, es un compromiso ético que interpela la trayectoria del alumno, ahí cuando casi se está yendo, ahí cuando se lo supone con el bagaje teórico suficiente para la articulación, ahí cuando el final de la carrera los ubica frente a frente con la decisión primera y fundamental de su elección vocacional: ser psicólogos.

Porque hablar de trayectorias, es ubicar la experiencia singular de cada alumno en la propuesta común que se ofrece y darle lugar a su afectación. Es decir: intentar que en aquello que se presenta como experiencia común para todos, emerja lo diverso, heterogéneo, plural y particular de cada psicólogo que estamos formando. Y para eso, es necesario desnaturalizar, volver a mirar, poner en tensión lo que hacemos y ofrecemos. El punto de partida entonces, deberá contemplar la heterogeneidad de los estudiantes, de sus prácticas, de sus intereses, de sus particularidades y desiguales modos de construir sus trayectorias sociales y educativas. Reconocerlos en sus posibilidades y potencialidades para ponerlas al servicio de una práctica, que además, es grupal.

Hemos organizado entonces una PPS que articula primeramente los tres ejes de la formación universitaria, como ordenadores: docencia/ investigación/ extensión.



- **Intervención en lo Educativo Formal**

Diseño y ejecución de un breve Proyecto a desarrollar en una Escuela Secundaria Pública de La Plata o Gran La Plata. La Intervención consta de:

1. Entrevista institucional
2. Talleres con alumnos
3. Elaboración de un Informe de Devolución a la Institución y un Registro de la experiencia para la cursada.

- **Intervención en Extensión Universitaria**

Servicio de Información Orientada (Programa de Extensión abierto a la Comunidad). Se prevé el paso por el Servicio de Información, dentro de un Programa de Extensión abierto a la Comunidad que funciona en el Centro de Orientación Vocacional (Edificio Karakachof-7 y 48 -4to Piso)

- **Trabajo Monográfico de Investigación**

Preparación de una Monografía Profesional a cerca de una carrera determinada, material que es insumo del Servicio de Información antes mencionado.

¿Que intentamos con ello? En primer lugar, y contando ahora con un espacio de mayor carga horaria para preparar y supervisar la práctica propiamente dicha, se busca procurar en las clases de Trabajos Prácticos un mayor desarrollo de los contenidos de la Orientación Vocacional como praxis clínica: precisar su posicionamiento teórico, las vicisitudes que implica un Proceso de Orientación en diferentes ámbitos y el desarrollo de una mirada sobre los procesos, que recupere la mirada clínica puesta al servicio de la coyuntura de orientación.

En segundo lugar, subrayar que toda práctica ejercida desde la institución Universidad, debe ser desarrollada teniendo como horizonte los tres ejes de docencia, investigación y extensión en un mismo orden de importancia y al menos como horizonte, que esto pueda ser un ordenador de lo que se hace.

En tercer lugar, reconocer las aristas de la Orientación en sus diferentes campos y en la constitución de distintos dispositivos de trabajo que cobran una potencia mayor, cuando se piensan como políticas públicas de salud, tendientes a generar planes y programas para que los sujetos puedan construir sus proyectos de vida.

Se trata de cruzar una doble apuesta: inscribir una trayectoria que permita abrir un horizonte de finalización tanto para el sujeto objeto de nuestra práctica, como para los alumnos que la llevan adelante: un horizonte que reconozca la pregunta por el hacer desde la construcción de su propia trayectoria, tanto para el orientado como para el futuro orientador.

En este sentido, la lectura de los efectos que podemos ver desde hace un tiempo en las devoluciones de los alumnos al finalizar la materia, así como también en los horarios de consulta pre examen o en los finales mismos, nos va mostrando el enriquecimiento mutuo que producen las preguntas de aquellos alumnos que desnaturalizan las respuestas pre establecidas.

Compartimos algunas de las devoluciones escritas de nuestros alumnos, que merecen ser escuchadas a la hora de pensarnos docentes:

*“El trabajo que hemos realizado ha tenido impacto significativo en nosotros, ya que ante la incertidumbre que teníamos al iniciarnos en una práctica en torno a la orientación vocacional, logramos tomar herramientas que la materia nos aporta para utilizarlas en el desarrollo de los talleres y nos encontramos con efectos muy interesantes.”*

*“Ha sido muy gratificante para nosotros llevar a cabo la tarea y encontrarnos con que abrimos un panorama un poco más amplio al grupo de alumnos con que trabajamos. Y también para nosotros significó una apertura hacia un saber hacer dentro de la orientación vocacional, con el deseo de poder hacer algo en esa única oportunidad para los chicos de la Escuela. El trabajo en grupo resultó ser un verdadero trabajo en equipo.”*

*“La propuesta de llevar a cabo un taller nos planteó a todos por igual un desafío desde la incertidumbre que generaba el planificar actividades para un grupo de alumnos que en cierto modo desconocíamos. La entrevista con los directivos, en tal sentido, nos generó aún más interrogantes: una institución comprometida y solidaria con sus alumnos nos planteaba la*

*posibilidad de un grupo de alumnos igualmente comprometidos, pero también generaba expectativa aquella visión de un grupo de adolescentes problemáticos que habían fracasado en la escuela secundaria y a los que no les importaba demasiado el futuro. Significó, en ese sentido, un fuerte ejercicio de planificación y debate al interior del grupo, donde las opiniones, que no siempre coincidían, se encaminaron hacia una solución que nos dejó conformes a todos por igual. Principalmente por la buena disposición al cambio dinámico de los roles entre nosotros, pero también ligado a las ganas de todos por igual para “dar vuelta el tablero” y llevar propuestas bien diferentes de un encuentro al otro, resolviendo lo que no había funcionado. Resultó una experiencia fructífera bajo el mandato grupal de arriesgarlo todo y pararnos ahí con actividades y modos de coordinación que quizá no fueran bien recibidos, pero que queríamos probar y que, por supuesto, considerábamos beneficiosos para los alumnos. Ese camino de riesgo, de salirnos de la comodidad de aquello que funcionó en el primer taller, para llevar al segundo una invitación a poner el cuerpo fue una verdadera elección para nosotros. Como estudiantes, entendimos que la responsabilidad era de nosotros para con los alumnos y no para con la cátedra, y eso nos sirvió para encarar con menor tensión la experiencia del taller: nos dimos la oportunidad de probar: plenarios, trabajo en grupos reducidos, palabra y escucha por un lado, movimiento del cuerpo por el otro, aspectos a compartir con todos y otros personales, para que cada uno se guarde para sí. En esa compleja mezcla de instrumentos y actividades, tanto los roles como las funciones se repartieron y se rotaron todo el tiempo y fue el grupo de alumnos el que permitió que esos caminos que nosotros decidimos tomar llegaran a buen puerto.”*

*“Estábamos medio nerviosas, fue todo medio raro, nos levantamos muuuy temprano. Peeero... esta foto refleja la hermosa experiencia que nos tocó vivir hoy, hace un rato no más. Desde mi parte y por ahí, me animo a hablar por parte de mi grupo y a decir, que cada día estoy más enamorada de lo que elegí. Salimos felices!!! Fue una experiencia súper placentera, que nos costó al principio, pero después fue saliendo y lo logramos! Gracias OV por darnos posibilidades como las que nos tocó vivir hoy!”*

*“Hoy me emocioné desde el principio de la clase hasta el final. En el caldeamiento, es increíble lo que se agranda el espacio cuando uno cierra los ojos y se deja llevar. Después, nos dieron el*

*título de orientadores, me quedé impactada, no quería hablar porque estaba emocionada, de hecho no me presenté. Fue re lindo cada palabra que circuló entre nosotros, el clima y la dinámica. Pensar el recorrido por la cursada fue resignificar mil cosas que fueron surgiendo. Me dio orgullo el paso de "estamos en bolas" a "nos habilitamos". Y el final... tremendo!!! Ahí no me pude contener más mi emoción. Fue hermoso haber transitado esta experiencia con cada uno de ustedes! "Soy Micaela, y soy Orientadora"*

## CONCLUSIONES

*"Si pensamos la tarea de educar como relación forjadora de encuentros que producen transmutación en las formas de existir, pensar, decir, hacer y sentir, nos hacemos cargo de su dimensión ética desplegada en los esfuerzos de crear encuentros que alegran los cuerpos y favorecen la afirmación de nuestro modo de vivir."*

Skliar, 2008

De qué nos hablan estos alumnos cuando dicen "salirnos de la comodidad de aquello que funcionó en el primer taller", "nos dimos la oportunidad de probar", "la responsabilidad era de nosotros con los alumnos, no con la cátedra". ¿Es posible propiciar que esto sea una forma desde la mirada docente? ¿Cuántas veces desde la comodidad de nuestras planificaciones, aplicamos modelos cómodos que sabemos probados y exitosos? Nos proponemos trabajar en ese margen, en el que lo que se pone en juego para nuestros alumnos universitarios, es haber advertido que la verdadera tensión de una práctica reside en poner como protagonistas a otros y no a ellos como alumnos que deben aprobar. Propuesta ésta que nos obliga a re pensar permanentemente cómo hacemos para ofrecer modos de atravesar una práctica, con planificaciones suficientemente agujereadas y vacías para que el despliegue de la trayectoria que cada uno trae pueda armar de un trabajo en grupo, un trabajo en equipo.

Pues bien, creemos que es en la medida en que como docentes posibilitamos verdaderos encuentros en clase, que nos permitan hacerle lugar al otro en su pregunta, en su singularidad, en su trayectoria y que nos reenvíe esto luego a la repregunta por lo ético de nuestra función

como docentes, que iremos trazando las líneas de prácticas acordes a lo que sucede afuera de nuestras Facultades, y en consonancia con la inquietud de nuestros alumnos.

Poder sostener esta propuesta, significa por otro lado un trabajo al interior de la cátedra de verdadero posicionamiento docente en ese lugar agujereado, entendiendo que la apuesta es a soportar / sostener el proceso de aprendizaje del otro desde el lugar de copensor, tutor, potenciador de experiencias supervisadas y acompañadas.

Disponerse al encuentro con el otro, es abrir conversación. Un acto de verdadera resistencia a los modos homogeneizantes de pensar, decir, hacer, sentir. Es solo desde allí que podremos lograr que los cuerpos apresurados de alumnos que pasan de una clase a otra, se detengan a repensar su trayectoria, ponerla al servicio de su formación continua y reconocer su rol fundamental como co-constructores de nuevas formas de existencia colectiva.

## **BIBLIOGRAFÍA**

*Carli, S. (2012). "El estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública".*

*Buenos Aires: Siglo XXI Editores.*

*Fernández, A. M. (2007). "Las lógicas colectivas". Buenos Aires: Editorial Biblos.*

*Reglamento de Enseñanza y Promoción. Facultad de Psicología. UNLP.*

*Skliar, C. y Tellez, M. (2008). "Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia". Buenos Aires: Noveduc.*

## Pasantías en laboratorio de suelos: una herramienta para la formación integral de futuros profesionales

- ❖ **POLICH, NICOLÁS GUILLERMO**<sup>1</sup> | polichnicolas@gmail
- ❖ **MILLÁN, GUILLERMO JOSÉ**<sup>2</sup> | gmillan@agro.unlp.edu.ar
- ❖ **PELLEGRINI, ANDREA EDITH**<sup>3</sup> | aepellegrini@hotmail.com
- ❖ **MERANI, VÍCTOR HUGO**<sup>4</sup> | victormerani@gmail.com
- ❖ **LARRIEU, LUCIANO**<sup>5</sup> | larrieuluciano@gmail.com

<sup>1</sup> CISSAF, FCAYF UNLP.

<sup>2-3-4-5</sup> FCAYF UNLP.

### RESUMEN

En el presente trabajo se analizó la experiencia de la realización de pasantías en el Laboratorio de Suelos y Aguas del CISSAF, que pertenece a la FCAYF de la UNLP. Se interpretó la vinculación que existe entre la práctica de pasantías en los cursos y su influencia en la decisión del tema del trabajo final de los alumnos, el desarrollo de actividades posteriores a la pasantía relacionados con la temática de suelos e incluso la posibilidad de fomentar la formación de recursos humanos y posibilitar la retención de profesionales formados en nuestra casa de estudios. La posibilidad que la pasantía, además de su carácter formativo, actúe como vehículo para que los alumnos se acerquen a los cursos y participen de actividades de investigación y docencia. Entendemos que la participación de actividades de formación por competencias es una herramienta importante en la formación de futuros profesionales y que la realización de pasantías permite en el ámbito académico poner en funcionamiento esta práctica. El objetivo del presente trabajo fue analizar el impacto que tuvo la realización de la actividad y su inserción en temáticas relacionadas con el suelo. Evaluar cómo la realización de pasantías pudo influenciar en decisiones futuras de su formación. En una práctica que se lleva a cabo

desde el año 2005, se evaluó qué actividades realizaron los alumnos en el curso de Edafología una vez concluida la pasantía. Se observó que de un total de 88 pasantes, un 49 % realizó solo la pasantía, en tanto el 51% restante realizó alguna actividad complementaria. Dentro de esas actividades complementarias el 18% realizó el trabajo final de carrera en el curso con un tema relacionado con el laboratorio y que tenía al menos un docente responsable de pasantías como director o codirector. Otra actividad que desarrolló el 26% de los pasantes estuvo relacionada con la participación en trabajos de investigación. Ese porcentaje que incluye 26 alumnos participaron en al menos 1 trabajo de investigación como autores o coautores. Por otro lado el 8% de los pasantes, además de participar en tareas de investigación en el curso se incorporó como ayudante alumno o diplomado en un curso que involucra al suelo como objeto de estudio. El presente trabajo permite concluir que las pasantías brindaron una herramienta importante de formación extracurricular enriqueciendo la formación tanto de alumnos como de los docentes del curso.

La implementación de esta modalidad no termina en el informe final, sino que actúa como iniciadora, abriendo las puertas a la participación en otras tareas relacionadas la investigación, docencia y la formación profesional.

Sería importante analizar en conjunto con otros cursos sus experiencias en este tipo de prácticas y fomentar la realización de pasantías que involucren varios cursos.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje, Competencias, Situación Real, Actividad Práctica.

## **INTRODUCCIÓN**

A medida que la sociedad va evolucionando demanda nuevas necesidades sociales y laborales. Se estima que los actuales egresados deberán adaptarse continuamente a los cambios tecnológicos cada vez más frecuentes y en determinadas áreas, tendrán que reacomodarse a nuevas orientaciones dentro de su profesión, quizás impensadas en el momento de su formación de grado.

La Universidad como ente orgánico que crea conocimiento y los difunde, también debe ir mutando para adaptarse a los requerimientos que esta sociedad exige y necesita. Es su objetivo principal la preparación de profesionales que desarrollen tareas con múltiples responsabilidades y en campos de acción infinitos. De esta manera contribuye directamente al desarrollo tecnológico, al crecimiento económico sustentable y al progreso social (López Ruiz, 1999).

En este contexto el aprendizaje basado en competencias sería una de las herramientas didácticas que se adaptaría a la formación de profesionales con el perfil que exige el futuro escenario laboral. Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades, (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado (Ministerio de Educación y Ciencia, España, 2003). Catalano et al (2004) las conciben como la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas y de reflexionar sobre la acción. Es también la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de actuación que faciliten las acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos o no prescritos. Asimismo, las competencias se pueden definir como una forma de actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, articulando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (García Fraile et al, 2009.). En este contexto el papel del docente se debe redefinir, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un gestor de ambientes de aprendizaje. De esta manera el aprendizaje se centra en el alumno y no tanto en los programas o tiempos académicos. La realización de pasantías dentro o fuera de la unidad académica se adecuarían por naturaleza a esta estrategia de aprendizaje.

En el marco Institucional existen actividades optativas como parte de la formación de grado de los alumnos y bajo esta modalidad encontramos el espacio y el tiempo adecuado para fortalecer la formación con pasantías en el laboratorio de suelos de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales (FCAyF). El laboratorio pertenece al Centro de Investigación de Suelos para la Sustentabilidad Agropecuaria y Forestal (CISSAF). Este centro tiene como objetivo mediante la investigación básica, aplicada y el desarrollo tecnológico, evitar o disminuir la degradación ambiental del recurso suelo y recuperar total o parcialmente suelos degradados por usos abusivos o contaminantes.



Según el reglamento de la FCAyF la pasantía, como una modalidad de actividad optativa, se define como una extensión orgánica del sistema educativo, tanto en el ámbito de la propia Facultad como en empresas u organismos públicos o privados, en los cuales los estudiantes realizarán residencias programadas u otras formas de prácticas en el ámbito de la docencia, la investigación y la extensión. Las pasantías estarán supervisadas por un docente responsable y tendrán una estrecha vinculación con áreas de conocimiento de la formación ofrecida por la carrera. Se llevarán a cabo bajo la organización y control de la Facultad, según las características y condiciones que fijan las normativas vigentes en cada caso.

Los propósitos de las pasantías son potenciar la formación de grado de los futuros graduados que encuentran un ámbito paralelo a la currícula de la carrera donde tienen la libertad de elegir la orientación de su futuro perfil profesional, concediéndoles un papel protagonista (Knowles, Holton y Swanson, 2001). En este espacio se enfrentan a situaciones más cercanas a la actividad profesional, con responsabilidades personales, debiendo ejecutar tareas específicas. Para la realización de las mismas deberán poner en acción sus conocimientos y habilidades a la vez que adquieren y reconstruyen nuevos conocimientos.

En el laboratorio de suelos y aguas se realizan determinaciones analíticas relacionadas con las actividades de investigación, servicio a terceros y extensión. Al mismo tiempo como pertenece al curso de Edafología de las carreras de ingeniería agronómica y forestal, tiene entre sus objetivos el desarrollo de actividades didácticas de formación. En este marco los alumnos se acercan con el interés de desarrollar actividades relacionadas con el análisis de suelo, diagnóstico de fertilidad o problemáticas edáficas. Ante este interés y con el fin de brindar un marco didáctico planificado, a partir del año 2005 los actuales docentes del curso de Edafología desarrollaron pasantías para estudiantes relacionadas con el análisis de suelo y su utilización como herramienta de diagnóstico.

En base a lo expuesto el objetivo del presente trabajo fue analizar el impacto que tuvo la realización de la práctica y su inserción en temáticas relacionadas con el suelo. Evaluar como la realización de pasantías pudo influenciar en decisiones futuras de su formación

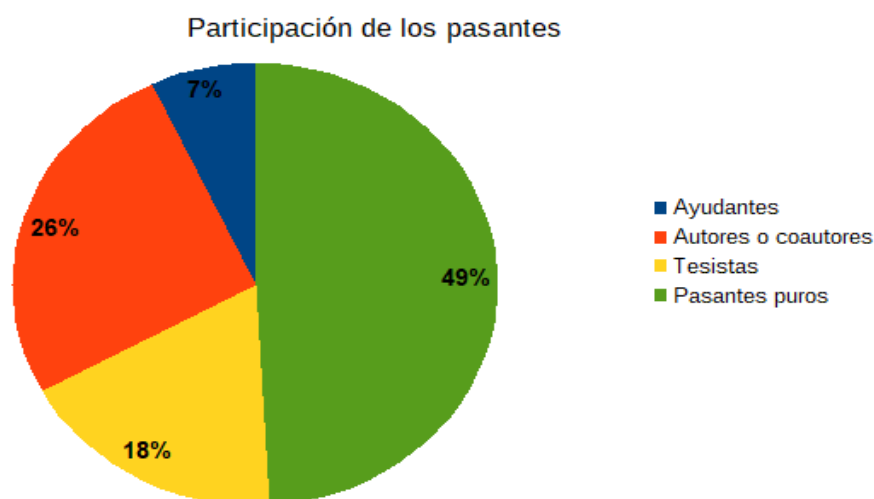
## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Las pasantías consistieron en realizar un muestreo de suelos perteneciente a algún establecimiento agropecuario propio o seleccionado por el plantel docente y desarrollar las metodologías de análisis fisicoquímico para realizar la interpretación y el diagnóstico de suelos. En una actividad integradora que incluyó tareas de campo, laboratorio y gabinete, se integraron conocimientos adquiridos durante la formación de grado y se los puso en práctica en una situación real. Los alumnos realizaron un muestreo compuesto a campo con el objeto de recolectar las muestras de suelo que utilizaron en el análisis. Una vez que las muestras llegaron al laboratorio se las procesó según norma de acondicionamiento de muestras de suelo.

Con las muestras acondicionadas se procedió al análisis de suelo siguiendo las metodologías utilizadas para el diagnóstico de problemáticas y fertilidad del SAMLA-PROMAR (2004). Los pasantes definieron y desarrollaron las metodologías que les permitieron realizar un diagnóstico y confeccionaron un informe técnico con los resultados obtenidos

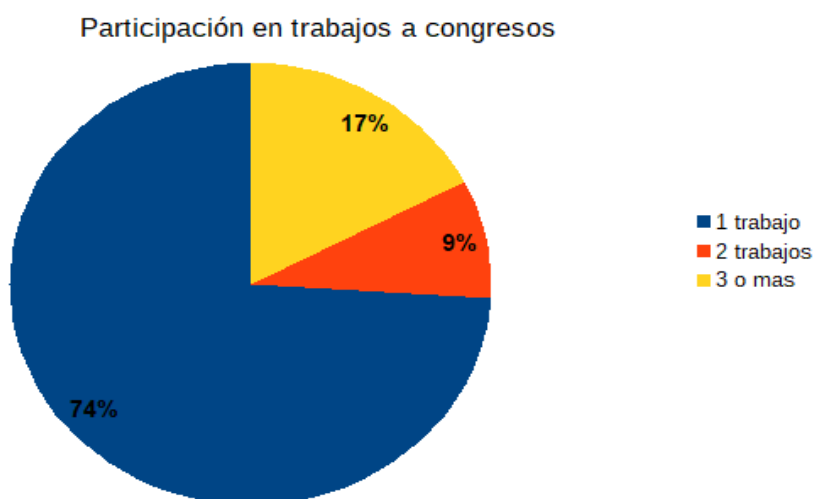
La pasantía permitió que los alumnos interactúen directamente con el grupo de docentes e investigadores del laboratorio en un ambiente diferente al aula.

Desde el año 2005 a la fecha han desarrollado la pasantía un total de 88 alumnos.



**Gráfico 1: Actividades a las que se incorporaron los pasantes Descripción porcentual**

En el gráfico 1 se exponen las actividades que desarrollaron los pasantes a posteriori de realizar la pasantía. Se observa que el 49 % se clasificó como pasante puro debido a que realizó solo la actividad de pasantía. Otro aspecto que se analizó está relacionado con la cantidad de pasantes que decidieron realizar la tesis de grado con un tema relacionado con suelos. En este punto observamos en el grafico 1 que hubo un total de 16 alumnos, que representan el 18% del total. La incorporación del trabajo final de grado como obligatorio en la obtención del título de grado de las carreras de Ingeniería agronómica y forestal demanda a los alumnos tomar la decisión de involucrarse en alguna temática de la carrera. Al acercarse a realizar una pasantía en alguno de los cursos y de interesarse por las actividades realizadas se estaría brindando una herramienta más en la elección del tema del trabajo final de carrera. Esta relación también fue descripta en trabajos anteriores realizados por Castagnaso et al (2009) en la FCAyF de la UNLP. Otro parámetro que se observó fue la participación en la redacción y obtención de datos para la publicación de trabajos en congresos. Un 26% de los pasantes participó de trabajos presentados a congresos o eventos de la especialidad. En este punto es importante remarcar que para la mayoría de los alumnos representó su primera participación en trabajos científicos. Asimismo, como se observa en el grafico 2, del total de 23 alumnos que presentaron trabajos, el 74% participó en un trabajo, el 17 % en 2 trabajos y el 9% en 3 o más trabajos.



**Gráfico 2:** Participación de los pasantes en trabajos presentados a congresos de la especialidad.

Desde el punto de vista de la formación de recursos, se observó que un 7% de los pasantes participó de tareas docentes, realizando tareas de ayudante alumno en nuestro curso o en cursos relacionados con la temática como es el curso de Manejo y Conservación de Suelos de nuestra facultad. Es importante remarcar que 4 de estos alumnos que fueron pasantes han continuado con su formación y hoy se desempeñan como ayudantes diplomados dentro de la FCAyF.

Uno de ellos manifiesta *“haber encontrado un espacio de participación activa, dónde pudo aplicar conocimientos obtenidos durante la cursada de esa (Edafología) y otras materias de la carrera, a la vez que tuvo que desarrollar nuevas habilidades para poder llevar a cabo las tareas que debía realizar; gracias a la pasantía encontró un tema para trabajar en su tesis y de esta manera pudo terminar la carrera”*. También destaca la necesidad de generar pasantías integradoras con otras materias, recalando que las mismas *“acercan al alumno a los docentes y profesionales de la carrera, integrándolo gradualmente al futuro escenario donde se va a desempeñar”*. Finalmente destaca que *“fue una experiencia que cambió su paso por la facultad ya que lo ayudó a dirigir su rumbo en la carrera, lo acercó más a la Institución y le entregó herramientas para seguir construyendo su formación como futuro profesional”*.

## CONCLUSIONES

Las pasantías brindaron una herramienta importante de formación extracurricular enriqueciendo la formación tanto de alumnos como de los docentes del curso.

La implementación de esta modalidad no termina en el informe final, sino que actúa iniciadora, abre las puertas a la participación en otras tareas relacionadas con el curso y la formación profesional.

Sería importante analizar en conjunto con otros cursos sus experiencias en este tipo de prácticas y fomentar la realización de pasantías que involucren varios cursos.

## BIBLIOGRAFÍA

Catalano, A. M., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004). "Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones". Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.

García Fraile, J.A. et al. (2009). "Estrategias didácticas para formar competencias". Lima: AB Representaciones Generales.

Knowles, M. S., Holton, E. F. y Swanson, R. A. (2001). "Andragogía. El aprendizaje de los adultos". México: Oxford University Press.

López Ruiz, J. I. (1999). "Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje". Málaga: Aljibe.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). "La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior". [http://www.mec.es/universidades/ees/files/Documento\\_Marco.pdf](http://www.mec.es/universidades/ees/files/Documento_Marco.pdf)

SAMNLA (2004). "Sistema de Apoyo Metodológico a los Laboratorios de Análisis de Suelos, Agua, Vegetales y Enmiendas Orgánicas". Primera edición, SAGPyA, Dirección de Agricultura, 2004. CD Rom. ISBN 987-918440-8.

Castagnasso, H., Costa, L., Vicente, A., De Luca, S., Cobas, A., Faustino, S., Tello N., Ry Rivas, P. (2009). "Incorporando la química analítica en el campo agronómico y forestal. Curso de Análisis Químico de la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP". Trabajo completo publicado en la revista del II Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias, realizado Paraná, Entre Ríos, Argentina, septiembre de 2009.

## Las prácticas preprofesionales en la formación profesional de los antropólogos en la materia Antropología Sociocultural II (FCNyM-UNLP)

### REFLEXIONES TRAS CINCO AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

- ❖ **BRUNATTI, OLGA**<sup>1</sup> | obrunatti@yahoo.com.ar
- ❖ **CHAVES, MARIANA**<sup>2</sup> | mchaves@fcnym.unlp.edu.ar
- ❖ **CREMONESI, MARIEL**<sup>3</sup> | marielcremonesi@yahoo.com.ar
- ❖ **JACOB, ANALÍA**<sup>4</sup> | analiajacob@gmail.com
- ❖ **LAGO, GABRIELA MARTA**<sup>5</sup> | g.m.lago@gmail.com
- ❖ **LUGANO, LAURA**<sup>6</sup> | luganolaura1@gmail.com
- ❖ **MORA, ANA SABRINA**<sup>7</sup> | smora@fcnym.unlp.edu.ar

<sup>1-5-6</sup> UNLP, Argentina.

<sup>2</sup> CONICET-LECYS, FTS y FCNyM, UNLP, Argentina.

<sup>3-4</sup> FCNyM, UNLP, Argentina.

<sup>7</sup> CONICET-IdIHCS, FCNyM-UNLP y LECyS, Argentina.

### RESUMEN

El presente trabajo es una reflexión acerca del desarrollo de las prácticas preprofesionales con trabajo de campo de la materia Antropología Sociocultural II como instancia de formación de la carrera de Antropología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Dichas prácticas brindan un espacio de enseñanza-aprendizaje que contribuye, en primer lugar, a la superación de la dicotomía entre teoría y práctica, al mismo tiempo que permite a los alumnos aprehender los conceptos teóricos que se brindan como contenidos de la materia. En segundo lugar, se trata de un acercamiento a la práctica de

campo, que les permite comprender las formas de abordar posibles caminos de investigación e intervención, y la organización de las tareas para afrontar el desafío los enfrenta a la toma de decisiones respecto de las herramientas pertinentes para abordar cada problema de investigación. En tercer lugar, es un entrenamiento en la escritura de documentos (sea en formato informes, presentaciones audiovisuales u otros), que les posibilita identificar los diferentes aspectos presentes en todo proceso de investigación/intervención, así como ordenar sus reflexiones respecto de sus aprendizajes, evaluándolos desde su experiencia. Por último, es una instancia de reflexión acerca su rol como futuros antropólogos y de los espacios de inserción laboral posibles. Describimos cómo fue ajustándose la propuesta a lo largo de los años, a raíz de un diálogo continuo con los estudiantes y al interior del equipo docente, el cual nos ha permitido repensar las propuestas metodológicas e incorporar modificaciones acordes a los intereses de los alumnos, de los objetivos de enseñanza y de las demandas comunitarias.

**PALABRAS CLAVE:** prácticas preprofesionales- antropología- formación profesional.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo propone reflexionar acerca del desarrollo de las prácticas preprofesionales con trabajo de campo de la materia Antropología Sociocultural II como instancia de formación de la carrera de Antropología de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. En tanto reflexión acerca de la puesta en marcha de dichas prácticas, este trabajo es una continuación de una ponencia anterior donde describimos y justificamos la inclusión de esta propuesta pedagógica en la materia Antropología Sociocultural II (ver Brunatti, et al., 2016).

Nos centraremos en los cambios producidos desde su implementación a raíz de la importancia de considerar a la intervención como un ámbito más de dichas prácticas, con la pretensión de fortalecer las experiencias en terreno, en la coproducción con agentes comunitarios, vecinos e instituciones.

Asimismo, consideramos que espacios como este promueven la integración de la teoría y de la práctica en pos de generar una instancia superadora posibilitando al alumno desarrollar competencias profesionales en el ámbito de las posibles inserciones laborales, tanto como visualizar la complejidad de los fenómenos sociales.

### DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Licenciatura en Antropología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se dicta en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, a diferencia del resto de las carreras de antropología del país que mayoritariamente se imparten en facultades junto a otras carreras de las ciencias sociales. Esta ubicación responde a caminos históricos recorridos por la disciplina, a su vínculo con el Museo de Ciencias Naturales. Para el caso de La Plata, se imparten tres orientaciones intradisciplinarias: arqueología, antropología biológica y antropología socio-cultural (Brunatti, et al., 2016).

La materia Antropología Sociocultural II se cursa en cuarto año de la Licenciatura en Antropología. Su programa actual data del año 2013, cuando se constituye un nuevo equipo docente, y tiene como objeto de estudio las problemáticas socioculturales de las llamadas sociedades complejas<sup>292</sup>. Por este motivo, según puede leerse en el programa de la materia, se centra en un problema de conocimiento que puede servir de eje para el desarrollo de la materia. El propósito principal será así desentrañar la complejidad y apropiarse de su mirada, contemplando tanto el acercamiento a las teorías y sus propuestas conceptuales como los aspectos metodológicos. Consideramos que es el uso de las categorías en un marco significativo, es decir, en el ejercicio de las prácticas, lo que permite a los alumnos apropiarse y construir de una manera dinámica los conocimientos. Es por esto que nuestra propuesta tiene como objetivo fortalecer las experiencias de prácticas preprofesionales en la carrera en la que los estudiantes deben realizar un trabajo de investigación o de intervención en problemáticas socio-antropológicas. El desarrollo incluye distintos momentos, lo cual no implica que sean etapas rígidas y cronológicas: definición y construcción de un proyecto (planteamiento de un problema, redacción de objetivos, etc.), ejecución con trabajo de campo en la región del Gran



La Plata (partidos de La Plata, Ensenada y Berisso), análisis e interpretación de los datos y difusión de resultados.

A su vez, la carrera cuenta con la obligatoriedad de cumplir veinte días de trabajo de campo a desarrollarse en distintos espacios, tales como becas de experiencia laboral, pasantías, y colaboraciones en los equipos de investigación y extensión. Si bien aún subsiste una preponderancia y mayor peso otorgado a la investigación, los espacios de inserción laboral de los antropólogos abarcan además la docencia, la extensión y la intervención. Dado que estas áreas de desempeño profesional son parte de las incumbencias laborales de la carrera, consideramos que la enseñanza de nuestro oficio debiera ofrecer la posibilidad de formación en estas competencias.

La antropología es una disciplina que, desde sus orígenes, se fundamenta en el trabajo de campo. El “campo” de una investigación es entendido no como un espacio geográfico sino como la porción de lo real que se desea conocer, *“el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen (...), una cierta conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades”* (Guber, 2004, p.83). Otro aporte disciplinario en lo metodológico ha sido la observación participante, en la cual cobra importancia el punto de vista del actor en sus prácticas, acercándose al contexto de los sujetos que estudia (Menéndez, 2010). De esta manera, las prácticas preprofesionales propuestas en nuestra materia permiten además adentrarse en la metodología propia de la disciplina, la cual enfatiza el acercamiento y el encuentro con el otro en la construcción de los conocimientos. En este sentido, bajo el término “reflexividad” se identifica a esta forma de generar conocimiento, de modo relacional, siendo el investigador un sujeto inserto en relaciones sociales en el contexto específico del campo, permitiendo, además, ejercer un control y una revisión de los supuestos del investigador. El campo así entendido no es meramente el “lugar” de recolección de información sino el espacio en el cual se produce el conocimiento mismo. Este tipo de propuestas forman parte del quehacer etnográfico que *“se constituye en una práctica fundamental para acceder y construir conocimientos de la vida en sociedad. Epistemológicamente supone un conjunto de procesos cognitivos a través de los cuales es posible aprehender determinadas relaciones sociales que interesan conocer. Procesos cognitivos que se van construyendo mediante las lógicas que implica observar, escuchar, registrar/escribir en una*

*interacción prolongada con los sujetos y sus contextos, entendidos estos en el cruce de escalas diferenciadas. Procesos de construcción de conocimientos que, simultáneamente, transforman al mismo investigador”* (Achilli, 2016, p.25).

Dentro del campo específico de la antropología sociocultural las principales herramientas en campo son la construcción de datos en fuentes y la realización de entrevistas y observaciones para la interpretación de la vida cotidiana y los procesos generales en los que se desarrolla (económicos, políticos, culturales, etc.). Resulta importante señalar que, tal como plantea Cardoso de Oliveira (2004), la observación del antropólogo en el campo implica una mirada “disciplinada”, pues siempre está mediada por un marco teórico-conceptual que ha sido aprehendido a lo largo de la formación académica.

Por otro lado, acordamos con los planteos de autores como Bourdieu y Wacquant (1995), Weirnerman (2001), Da Matta (2004), y Lins Ribeiro (2004), que postulan la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la práctica antropológica es análogo al de un “oficio” artesanal, donde dicho proceso se realiza en la práctica misma, es decir, se “aprende haciendo” bajo la guía de un “maestro” que sirve de orientador.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, sostenemos que las prácticas preprofesionales cumplen un papel importante al posibilitar al alumno aprehender el oficio de manera activa, ejercitando competencias formadoras para su futuro rol profesional. De aquí se entiende la importancia de generar en el ámbito de enseñanza y aprendizaje de estrategias que favorezcan la discusión y la vivencia de estas cuestiones.

A continuación describiremos cómo fue ajustándose la propuesta a lo largo de los años, a raíz de un diálogo continuo con los estudiantes y al interior del equipo docente, el cual nos ha permitido repensar las propuestas metodológicas e incorporar modificaciones acordes a los intereses de los alumnos, de los objetivos de enseñanza y de las demandas comunitarias.

En un principio, se consideró oportuno incorporar tesis doctorales, ponencias, capítulos de libros y/o informes de colegas ligados a la UNLP e instituciones de la región, con motivo de acercar a los alumnos el conocimiento producido de manera local, actualizado, sobre las problemáticas que han aunado el trabajo antropológico de los últimos años. Este material se agrupó bajo el título de “caso local”, cada uno relacionado con los contenidos propuestos por la materia. Además, se mantiene la actividad que la cátedra realizaba antes del año 2013, la

que llamamos “paneles”, en los cuales se brinda espacio a antropólogos que trabajan en diferentes ámbitos para que narren su experiencia y así favorecer un intercambio con los estudiantes.

Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que incentivan las prácticas pre-profesionales podemos considerar el tratamiento conjunto de la teoría y de la práctica, tradicionalmente visualizadas como instancias escindidas. La teoría y las categorías analíticas se insertan en las prácticas mismas como acción, las cuales se constituyen como un espacio de aprendizaje activo durante toda la cursada. Esta separación entre teoría y práctica, conocimiento científico y sentido común, actividades del investigador y de los investigados, responde a supuestos positivistas y naturalistas. Sin embargo, en todo el proceso de investigación está presente el trasfondo teórico y la presencia activa del investigador (Hammersley y Atkinson, 1994).

El desarrollo de estas prácticas implica un trabajo en grupo, salidas al campo, una producción escrita y oral y el acompañamiento docente al que denominamos “tutorías”. Estas últimas se realizan con frecuencia mensual, y permiten retomar de forma más situada la experiencia de los estudiantes. Se trabaja en la coordinación de las diferentes etapas en las que se encuentre el equipo, brindando enseñanza particularizada de las técnicas de construcción de datos, de análisis, trabajo comunitario o intervención que fueran necesarias para la situación que el equipo aborda.

A raíz de la inundación acontecida en la ciudad de La Plata en abril del año 2013, la cátedra se suma a la propuesta de la UNLP de acompañamiento a la comunidad, incorporando los aportes de la llamada “Antropología del acontecimiento”. Esta perspectiva se centra en el estudio de “acontecimientos disruptivos”, es decir, aquellos que irrumpen en las vidas de las comunidades trastocando las rutinas, la dinámica y el sentido con el cual las personas interpretan el mundo (Reguillo, 1995; 2005).

Durante los años 2013 y 2014 las prácticas preprofesionales se centraron en esta línea y dieron como resultado una variedad de temáticas y problemas de investigación planteados por los alumnos. Algunas de las propuestas presentadas fueron: “Indagar los modos en que los vecinos y vecinas significan y viven su cotidianidad a partir de la inundación”, “Analizar y comparar la representación social de los afectados por la inundación, brindados por el diario El

Día en sus ediciones de los días 3 de abril y 3 de mayo del 2013”, “Analizar los modos de organización de los vecinos de 145 y 54 del barrio de Los Hornos a partir de la inundación del 2 de abril de 2013 en La Plata”, entre otros.

A partir del año 2015, algunos alumnos solicitaron la incorporación de otras temáticas que eran de su interés. Por este motivo, se propusieron temas generales sobre antropología y educación, antropología urbana, antropología del cuerpo y de las artes escénicas y performáticas, antropología y género, antropología aplicada. La selección de temas responde a que éstas son áreas de estudio y trabajo del equipo docente, escogidas para poder guiar a los alumnos.

La dinámica de trabajo desarrollada consistió en definir grupalmente en cada comisión un objetivo en común. A partir del mismo, los alumnos se organizaron en pequeños grupos, que funcionan a semejanza de equipos de investigación y/o equipos técnicos de intervención, y cada uno de ellos propuso su/s objetivo/s específico/s. Por ejemplo, a partir del objetivo general “analizar los procesos de interacción en espacios áulicos de diferentes contextos educativos formales y no formales”, se propusieron, entre otros, los siguientes objetivos específicos: *“Identificar y analizar las representaciones sobre la integración que se hacen presentes en el aula”, “Identificar modalidades de interacción en el aula en un contexto educativo formal”, “Analizar de la dinámica de interacción entre los distintos agentes dentro del espacio del apoyo escolar en el comedor del barrio de Hernández”.*

Resulta significativo que, aunque desde la cátedra se había propuesto realizar investigación o intervención, los primeros trabajos se centrasen en su mayoría en la investigación, dejando de lado otras propuestas. Esto puede explicarse por el mayor peso otorgado a la investigación tanto en la profesión como en la formación académica, en detrimento de la extensión universitaria, la intervención, e incluso, la docencia, aspecto que se ve reflejado, asimismo, en los imaginarios de los estudiantes acerca de las incumbencias profesionales, lo cual surge de modo recurrente durante la cursada. Incluso, según compartían sus inquietudes, consideraban que era un trabajo “menor”, que no estaban seguros si “era antropología”, que no sabían qué hacer o qué escribir, bajo los supuestos que la investigación consta de etapas estandarizadas que hay que cumplir en orden y bajo ciertas premisas, y que el conocimiento que se produce, por lo tanto, es necesariamente “verdadero”, la “verdad”<sup>293</sup>. Prestando atención a esto último, durante la cursada se propone una reflexión sobre aquello que define la labor del antropólogo y

se plantean nuevos debates sobre el tema que permiten romper con este modelo de “receta mágica” que produce conocimiento científico. Todos los años suelen aparecer confusiones en torno al concepto de “verdad”, “objetividad” y “subjetividad” en las ciencias sociales. Asimismo, se presentan inquietudes sobre los aspectos morales relativos al “bien” y “mal”, a aquello que es “mejor” o “peor”, “correcto” e “incorrecto”. La discusión acerca de estos temas resulta enriquecida gracias a la experiencia de campo que permite colocar estas discusiones en situación, y que reaparecen al momento de las tomas de decisiones. Para reflexionar sobre estos supuestos, partimos de que la mirada antropológica profundiza sobre lo naturalizado para desnaturalizarlo. A partir del año 2016, la cátedra se acercó a diversos espacios, organizaciones e instituciones con el objetivo de gestionar un espacio para el desarrollo de las prácticas tanto para aquellos cuyo interés era la investigación como la intervención. Así, la modalidad de intervención se incluyó en la propuesta de prácticas preprofesionales, en parte, como demanda de los mismos alumnos, alguno de los cuales ya venían participando en centros comunitarios o en otras áreas afines. De este modo, se acordaron los permisos necesarios con las diferentes instituciones, organizaciones o centros para que se puedan constituir como espacios posibles de ejercicio de las prácticas. La gestión de los permisos de cada caso particular fue necesaria porque este tipo de espacios de práctica aún no están formalmente reglamentado en nuestra carrera, como sí lo está en otras<sup>294</sup>. A su vez, fue necesario tramitar el reconocimiento y la cobertura del transporte de estas salidas, ya que como mencionamos más arriba, los alumnos deben cumplir con veinte días de campo para obtener el título de grado. Como ejemplo de esto podemos mencionar el convenio, actualmente en trámite, que realizamos con el Hospital Interzonal Especializado de Agudos y Crónicos “Doctor Alejandro Korn”. Este convenio propone establecer relaciones de articulación y colaboración entre dicha institución y la UNLP. La vinculación con estos espacios que denominamos “centros de prácticas” supone establecer un diálogo claro en cuanto a cuál es la demanda de cada organización y en función de esto evaluar qué tareas son posibles cumplir teniendo en cuenta el tiempo que pueden disponer los estudiantes y la duración del ciclo lectivo. Desde la cátedra se prioriza en cada caso el cumplimiento de esas demandas por parte de los alumnos y la entrega de cada producción generada partir de la experiencia en dichos espacios.

En el año 2017, casi todos los grupos se centraron en la intervención como parte de las prácticas preprofesionales. Creemos que esto se debió, en parte, a un reforzamiento de la propuesta de intervención por parte de las docentes de la materia, pero también en el interés de los alumnos de desarrollar experiencias diferentes a la de investigación. En una de las comisiones de trabajos prácticos se propusieron, entre otros: *“Participar en la reproducción del programa de radio Razonamiento Desencadenado, perteneciente al taller artístico de la Casa de Pre Alta (Centro especializado del Hospital Dr. Alejandro Korn de Melchor Romero)”*, *“Relevar, construir un mapa y analizar el sistema educativo secundario en contextos de encierro en el distrito de La Plata”*, *“Analizar las relaciones de poder que se dan en ámbitos educativos no formales en las clases de 1er año del área de Ciencias Sociales del bachillerato Popular “El Llamador”, ubicado en la localidad de Tolosa, Buenos Aires (Argentina)”*.

Por último, quisiéramos mencionar que durante el proceso de desarrollo de las prácticas preprofesionales, algunas de las dificultades que los alumnos expresan se refieren al “ingreso al campo”, es decir, entablar los acuerdos necesarios con la comunidad, y la necesidad de construir un espacio en común que nucleee tanto los objetivos propuestos de los alumnos así como las expectativas o propuestas de los otros, ya sea un espacio radial, un centro barrial u otro referente. También resulta significativa la dificultad que presentaron los estudiantes a la hora de comprender y dimensionar en qué consiste el trabajo de intervención y su diferencia con sus ideas previas sobre cómo se debe investigar, la relación con los otros y el tratamiento de las demandas o acuerdos. Estos aspectos también hacen a la labor antropológica, cuya importancia sólo es posible percibir en la práctica de campo.

## CONCLUSIONES

Como mencionamos a lo largo de esta ponencia, consideramos imprescindible en la formación de los alumnos de antropología un espacio que posibilite la práctica para el aprendizaje del “oficio antropológico”. En este sentido, las prácticas preprofesionales constituyen un aporte sumamente rico. La consideración positiva acerca de la experiencia desarrollada luego de estos primeros años de implementación de la actividad se relaciona, desde nuestra perspectiva, con el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos a lo largo de la materia; acorde con las

percepciones que recibimos por parte de los alumnos en la evaluación que realizan de su experiencia al finalizar la cursada.

Dichas prácticas brindan un espacio de enseñanza-aprendizaje que contribuye a la superación de la dicotomía entre teoría y práctica, al mismo tiempo que a aprehender los conceptos teóricos que se brindan como contenidos de la materia. Asimismo, el acercamiento a la práctica de campo les permite comprender las formas de abordar posibles caminos de investigación/intervención, y la organización de las tareas para afrontar el desafío los enfrenta a la toma de decisiones respecto de las herramientas pertinentes para abordar cada problema de investigación. Por otro lado, les permite entrenar la escritura de documentos (sea en formato informes, presentaciones audiovisuales u otros), debiendo identificar los diferentes aspectos presentes en todo proceso de investigación/intervención, así como ordenar sus reflexiones respecto de sus aprendizajes, evaluándolos desde su experiencia. Otro aspecto importante radica en que posibilita una reflexión acerca su rol como futuros antropólogos y repensar los espacios de inserción laboral posibles, trayendo a discusión temas como relativismo cultural y otros que han sido y son núcleos de discusión disciplinar.

Para finalizar, queremos señalar que esta experiencia nos permite, como docentes, replantearnos las estrategias pedagógicas que aplicamos en clase, en pos de incluir formas de aprendizaje activas con prácticas significantes que permitan superar las dicotomías, tales como el investigador versus los sujetos de conocimiento, la teoría versus la práctica. Al ser este un espacio donde los alumnos participan en su conformación con sus intereses temáticos, propuestas de nuevos espacios para desarrollar las prácticas, generación de acuerdos entre todos los actores implicados (docentes, comunidad, compañeros de cursada), se involucran de manera dinámica y rescatan la experiencia como positiva, alentando la autonomía en la construcción de los conocimientos.

Tal como señalamos en el trabajo anterior, partimos de que la construcción de conocimiento en antropología conlleva un involucramiento subjetivo importante, un compromiso ético con las personas con las que trabajamos y una responsabilidad política por ser parte de una institución pública (Brunatti, et al., 2016).

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la antropología implica tanto la incorporación de los conocimientos antropológicos en sí como también aquellos aspectos que

implican al posicionamiento de nuestro rol, incluso relativas a concepciones epistemológicas. En suma, desnaturalizar nuestras propias prácticas.

## BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2016). "Enseñar antropología. Una introducción". En L. Cerletti y M. Rúa (comps.) *La enseñanza de la antropología*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). "Respuestas para una antropología reflexiva". México: Ed. Grijalbo.

Brunatti, O., Chaves, M., Cremonesi, M., Lago, G., Hanlon, P. y Mora, S. (2016). "Enseñando el oficio antropológico: prácticas preprofesionales en la materia Antropología Sociocultural II". En: *Memorias de las 1ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación. Relatos de experiencias. Reseñas de investigación*. La Plata, 7 y 8 de abril de 2016.

Cardoso de Oliveira, R. (2004). "El trabajo del antropólogo: mirar, escuchar, escribir". *Revista Avá*, (5), mayo, 55-68.

Da matta, R. (2004). "El oficio de etnólogo o cómo tener "Antropological Blues"". En M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (comps.) *Constructores de Otriedad. Una introducción a la antropología social y cultural* (pp. 172-178), Buenos Aires: Antropofagia.

Guber, R. (2004). "El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo". Paidós Ibérica.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). "Etnografía. Métodos de investigación". Ediciones Paidós.

Lins Ribeiro, G. (2004). "Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica". En M. Boivin, A. Rosato y V. Arribas (comps.) *Constructores de Otriedad. Una introducción a la antropología social y cultural* (pp. 194-197). Buenos Aires: Antropofagia.

Menéndez, E. (2010). "La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo". Prohistoria ediciones.



Reguillo, R. (1995). *“La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre, comunicación”*. Guadalajara: ITESO/Universidad Iberoamericana.

Reguillo, R. (2005). *“Ciudad, riesgos y malestares: hacia una antropología del acontecimiento”*. En N. García Canclini (comp). *La antropología urbana en México. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Universidad Autónoma Metropolitana. Fondo de Cultura Económica.*

Weinerman, C. (2001). *“Introducción: acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales”* En C. Weinerman y R. Sautu (comps.) *La trastienda de la investigación. Editorial de Belgrano.*

---

<sup>292</sup> [http://www.bfa.fcnym.unlp.edu.ar/catalogo/\\_digital/antro%20sociocultural%202\\_2013.pdf](http://www.bfa.fcnym.unlp.edu.ar/catalogo/_digital/antro%20sociocultural%202_2013.pdf)

<sup>293</sup> Es necesario recordar que la materia en donde se ahonda en estos contenidos es “Métodos y Técnicas de la Investigación Sociocultural”, la cual corresponde a quinto año, por lo cual los alumnos de nuestra materia aún no la han cursado (las correlatividades se detallan en Brunatti, et al., 2016).

<sup>294</sup> Estos espacios de práctica, en nuestra facultad, son cubiertos extracurricularmente en el trabajo de campo realizado en la participación de proyectos de extensión, becas, colaboración en equipos de investigación o viajes de campaña con otras cátedras.

## Una experiencia de prácticas pre-profesionales en la carrera de Antropología (FCNyM): identidad barrial, género, edad y relaciones intergeneracionales

❖ VALERO, ANA SILVIA<sup>1</sup> | anasilviavalero@gmail.com

❖ MORGANTE, MARÍA GABRIELA<sup>2</sup> | gamorgante@gmail.com

<sup>1</sup> Cátedra de Etnografía II FCNyM, UNLP. Argentina.

<sup>2</sup> LINEA y Cátedra de Etnografía II FCNyM, UNLP. Argentina.

### RESUMEN

Durante los últimos años se advierte una transformación significativa en la concepción de las carreras de grado, que incluye la incorporación del entrenamiento de los estudiantes en vistas a su futuro ejercicio profesional. Como consecuencia de ello, el trayecto de formación universitaria requiere atender en forma creciente a la inclusión de las prácticas pre-profesionales como un componente central de sus propuestas curriculares, buscando articular los procesos formativos con los desafíos del mundo social contemporáneo. En particular la Carrera de Antropología que se estudia en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad de La Plata (FCNYM, UNLP) contiene diversos espacios pedagógicos en los que se formalizan variadas propuestas para la implementación de prácticas pre-profesionales. Este proceso se ve favorecido por la relevancia creciente de la extensión universitaria y su relación necesaria con la investigación aplicada, en el campo de las políticas al interior de nuestra facultad y de la misma universidad.

Durante los últimos cinco años, el curso de la asignatura Etnografía II viene implementando la realización de un trabajo de exploración de las competencias del antropólogo en el terreno de la Etnografía, incluido en el Programa de contenidos de la materia.

En la edición 2017 de esta experiencia, nos propusimos profundizar el abordaje antropológico de las categorías de género, edad y relaciones intra e intergeneracionales mediante el estudio de casos etnográficos.

Esta presentación tiene por finalidad describir y analizar los alcances de la experiencia desarrollada durante ese año en el marco particular de la modalidad de introducción a las prácticas pre-profesionales con énfasis en la extensión.

A nivel de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y dada la disposición avanzada de esta iniciativa en el cronograma anual de la cursada, se propuso a los estudiantes la aproximación a un área temática común dada por la articulación entre identidad barrial, género, edad y relaciones intergeneracionales. La elección del tema resultó de la articulación entre parte de los contenidos analizados en el espacio del curso de Etnografía II, a través de una selección bibliográfica, con la posibilidad de compararlo con lo que ocurre en una comunidad próxima.

Por otro lado, la propuesta articula las instancias de trabajo áulico con las experiencias y resultados preliminares de un Proyecto de Extensión que se encuentra en desarrollo desde el año 2015 en el Barrio de El Retiro (La Plata) denominado “Aprendiendo con y para la Tercera Edad”, en el que participan varios docentes de la cátedra. Los destinatarios de las prácticas fueron alumnos de 5to grado de la Escuela N°63 “República de Colombia”, perteneciente al mismo barrio.

Como consecuencia de los diversos conjuntos involucrados (niños, docentes y orientadores del nivel inicial, docentes y estudiantes universitarios y Personas Mayores del barrio) y de la modalidad de trabajo con énfasis en la extensión, esta experiencia permitió avanzar en la exploración y el enriquecimiento mutuo entre la formación en el espacio sociocomunitario y el compromiso social de la universidad.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticas pre-profesionales; Etnografía; relaciones intergeneracionales; Extensión

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años se advierte una transformación significativa en la concepción de las carreras de grado, que incluye la incorporación del entrenamiento de los estudiantes en vistas a su futuro ejercicio profesional. Como consecuencia de ello, el trayecto de formación universitaria requiere atender en forma creciente a la inclusión de las prácticas pre-profesionales como un componente central de sus propuestas curriculares, buscando articular los procesos formativos con el mundo social contemporáneo.

En tal sentido, existe un importante consenso en que –más allá de las demandas de su implementación como parte de los requisitos formales para la acreditación de las carreras de grado- la incorporación de las prácticas pre-profesionales asistidas en el tramo final de las currículas permite profundizar las metodologías de enseñanza y de aprendizaje que interpelan la experiencia del educando en relación al ejercicio profesional. Consecuentemente pueden ser comprendidas como un “conjunto de actuaciones” de un estudiante en un contexto relacionado con el entrenamiento en determinada profesión, y ser concebidas y diseñadas como una oportunidad de aprendizaje (De la Vega y Arakaki, 2011). Asimismo, en toda su complejidad y desde un enfoque totalizador nos conducen a redefinir la ruptura entre “lo teórico” y “lo práctico”, para mudar hacia *“una dimensión de lo social que requiera una lectura de rigurosidad teórica, de posicionamientos ético-políticos, como así también de dominio y destrezas en el plano de las intervenciones sociales”* (Bastacini, 2004: 1). Desde esta perspectiva, las prácticas pre-profesionales, rompen con las lógicas clásicas de la praxis académica y se tornan en un rito de pasaje a través de *“experiencias que aproximan a los estudiantes al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida y de este modo permiten el acceso a una serie de saberes que se articulan en la transformación de sí mismo como otro”* (Andreozzi, 2011:101).

En particular la Carrera de Antropología que se estudia en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad de La Plata (FCNYM, UNLP) contiene diversos espacios pedagógicos en los que se formalizan variadas propuestas para la implementación de prácticas pre-profesionales. Este proceso se ve favorecido por la relevancia creciente de la extensión universitaria y su relación necesaria con la investigación aplicada, en el campo de las políticas

al interior de nuestra facultad y de la misma universidad. A la vez, en el marco del proceso de revisión curricular del plan de estudios que transita la carrera, iniciado hace ya varios años, la incorporación de tales prácticas constituye un insumo crítico para profundizar la articulación curricular y el fortalecimiento del perfil profesional.

Durante los últimos cinco años, el curso de la asignatura Etnografía II<sup>295</sup> viene implementando la realización de un trabajo de exploración de las competencias del antropólogo en el terreno de la Etnografía, incluido en el Programa de contenidos de la materia. El mismo responde al objetivo de *“revisar y promover prácticas docentes transformadoras, acompañadas por alternativas innovadoras en la enseñanza de los contenidos etnográficos. Para ello el ejercicio docente se fundamenta en la relevancia social de la labor del etnógrafo, junto con la sistematización teórica de sus dimensiones y problemas”* (Valero y Morgante, 2016:9). Con diversas variantes, estas propuestas han pretendido responder al propósito de vincular los contenidos curriculares con la praxis disciplinar a la vez que profundizar e integrar los conocimientos desarrollados durante la cursada de la asignatura, a través del abordaje integral de los contenidos de las clases teóricas y de los trabajos prácticos. De este modo, los trabajos mencionados se insertaron en el tramo final de la cursada, luego del tratamiento de una serie de contenidos organizados, en el caso de los Trabajos Prácticos, en Bloques en torno a una serie de núcleos temáticos:

- 1) Etnografía e Intercambios.
- 2) Etnografía de posguerra, Género y Edad.
- 3) Etnografía contemporánea y Globalización.

Sobre el tramo final de la cursada de la asignatura procuramos adoptar un posicionamiento pedagógico con respecto a la compleja relación entre forma y contenido en el que la asunción de una posición interrogativa sobre las prácticas docentes posibilite superar una concepción instrumentalista de la relación (Edelstein, 2002:473).

Este trabajo tiene por finalidad describir y analizar los alcances de la experiencia desarrollada durante ese año en el marco particular de la modalidad de introducción a las prácticas pre-profesionales con énfasis en la extensión. Desde el punto de vista metodológico, esta

presentación se funda en las observaciones realizadas en calidad de docentes coordinadoras de la experiencia que se describe en combinación con la sistematización resultante del análisis de los informes elaborados por los estudiantes como producto de las prácticas realizadas.

### **LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES EN EL CURSO DE ETNOGRAFÍA II**

Siguiendo lo antes expuesto, en el ciclo lectivo 2017 nos propusimos profundizar el abordaje antropológico de las categorías de género, edad y las relaciones intra e intergeneracionales mediante el estudio de casos etnográficos. La elección del tema resultó de la articulación entre parte de los contenidos analizados en el espacio del curso de Etnografía II, a través de una selección bibliográfica, con la posibilidad de compararlo con lo que ocurre en una comunidad próxima. El diseño de la propuesta incluyó la elección por parte de los estudiantes entre dos modalidades de trabajo, una de ellas, con énfasis en la investigación y la otra, con énfasis en la extensión.

A nivel de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el carácter electivo entre dos modalidades de trabajo introduce desde el inicio de la propuesta un clivaje que propicia el fortalecimiento de los aspectos motivacionales que constituyen un componente clave para alentar la apropiación y participación activa de los estudiantes en la misma. P. Meirieu plantea en este sentido que *“la motivación no es una condición previa para el aprendizaje ni para el éxito de un alumno. Es un objeto de trabajo para el pedagogo. Se construye y se revitaliza a lo largo de todo el proceso educativo cada vez que el maestro consigue movilizar al alumno en situaciones en las que pueda implicarse”* (Meirieu, 2016:84).

Por otro lado, dada la disposición avanzada de esta iniciativa en el cronograma anual de la cursada, la modalidad de trabajo por medio de encuentros-taller en combinación con la alternancia entre el campo y el espacio áulico, se presentó como adecuada a los fines de promover los aprendizajes en torno a las prácticas pre-profesionales en un marco de compromiso con la tarea grupal y el desarrollo de la participación con mayor grado de autonomía por parte de los estudiantes. A la vez, el proceso de autonomización creciente de los mismos, articulado con el acompañamiento y orientación por parte de los profesores y auxiliares, posibilitó la diferenciación de esta propuesta con respecto al paradigma paternalista

y tecnocrático en el que el docente prescribe técnicas y pasos a seguir o aplicar por el alumno. En lugar de ello, la propuesta se orientó hacia la legitimación de los estudiantes como sujetos reflexivos críticos sobre la práctica (Schön, 2008), como vía propicia para favorecer la identificación de criterios o parámetros de actuación propios. De este modo, la singularidad de esta propuesta reside en su exigencia de operar un desplazamiento sobre los modos de enseñar y sus supuestos asociados haciendo prevalecer, siguiendo a P. Meirieu (2016), el “hacer” en una situación de aprendizaje concreta y evitando las adquisiciones mecánicas y miméticas.

La participación creativa y el compromiso de los estudiantes en cada una de las etapas de diseño de una propuesta de extensión conformó un elemento sustantivo para el proceso formativo en tanto permitió la construcción de instancias de trabajo colaborativo y de toma de decisiones fundadas tanto en los momentos previos y posteriores al ‘campo’ en el escenario del aula, como también en el ámbito de las prácticas ‘de campo’ mismas.

Por otro lado, la propuesta posibilitó articular las etapas de trabajo áulico con las experiencias y resultados preliminares de un Proyecto de Extensión que se encuentra en desarrollo desde el año 2015 en el Barrio de El Retiro (Lisandro Olmos, Gran La Plata) denominado “Aprendiendo con y para la Tercera Edad”<sup>296</sup>, en el que participan varios docentes de la cátedra. Los destinatarios de las prácticas fueron alumnos de 5to grado de la Escuela N°63 “República de Colombia”, perteneciente al mismo barrio.

En el marco de dicho proyecto de Extensión, y desde una perspectiva etnográfica, trabajamos con metodología de talleres en la construcción de la historia barrial<sup>297</sup> desde los relatos de vida, atendiendo especialmente aspectos que fueron puestos en la agenda por las propias destinatarias del mismo. La recuperación de esta información fue articulada, a través de la escuela del barrio (EGB Nro 63 “República de Colombia”), con los contenidos curriculares de la Educación Inicial a los fines de promover el trabajo escolar en base a la elaboración de materiales localmente significativos. Procuramos, a través de ello, fortalecer los vínculos intergeneracionales entre niños, jóvenes y mayores. Los productos escritos y audiovisuales obtenidos aportaron, asimismo, a la producción de sociabilidades que contribuyen a mejorar la calidad de vida de las Personas Mayores y el reconocimiento del valor patrimonial de sus historias. La articulación de las tareas de extensión con la práctica docente en el marco de la Cátedra de Etnografía II y el espacio de “Prácticas de Extensión” (Secretaría de Extensión,

FCNyM) posibilitó que los estudiantes que cursaron la materia se acercasen, a la Escuela Nro. 63 a la que concurren muchos de los niños que habitan en el barrio a los fines de compartir con ellos parte de los materiales producidos por el “Grupo de la Tercera Edad”<sup>298</sup> en los encuentros taller sostenidos semanalmente durante los últimos dos años. De este modo, atendimos al diagnóstico participativo de problemas y demandas generales pertinentes para el abordaje desde la Universidad, especialmente el que queda definido como “Insuficientes actividades de recreación y deportivas para adultos mayores”, pretendiendo involucrar – además- a los más jóvenes. A su vez aportamos al doble objetivo de transferencia de conocimientos en la interacción entre la Universidad y la sociedad, que se generan en procesos de educación no formal y de formación de nuevos saberes que complementen los generados en los ámbitos académicos, con la efectiva participación de los actores involucrados.

La Escuela y el grupo de mujeres mayores, autodenominado Grupo de la Tercera Edad, del Club “Corazones de El Retiro”, nuclea conjuntos diversos desde el punto de vista etario que se encuentran, sin embargo, entrelazados por una misma historia barrial, lazos afectivos y de parentesco como también desde las relaciones intra e intergeneracionales. Consecuentemente, partimos de la convicción de que los dispositivos grupales abren la memoria generacional para descubrir el sentido de nuestros imaginarios y construir entre las distintas generaciones nuevas formas identitarias solidarias y participativas relacionadas con las trayectorias vitales (Golpe, 2007). En este sentido, las relaciones intergeneracionales y los saberes asociados a ellas, constituyen un componente clave a los fines de comprender, desde una perspectiva relacional y contextualizada; las miradas plurales y los saberes situados que los diferentes conjuntos sociales elaboran con respecto al envejecer y a la identidad múltiple y dinámica de los Adultos Mayores (Valero et. al, 2015).

Como consecuencia de los diversos conjuntos involucrados (niños, docentes y orientadores del nivel inicial, docentes y estudiantes universitarios y Personas Mayores del barrio) y de la modalidad de trabajo en extensión en el contexto del barrio de El Retiro, esta experiencia permitió avanzar en la exploración y el enriquecimiento mutuo entre la formación en el espacio sociocomunitario y el compromiso social de la universidad.



## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La puesta en marcha de la experiencia denominada *“Introducción a prácticas pre-profesionales con énfasis las prácticas de extensión”* se inició con una serie de encuentros desarrollados en el aula universitaria, en los cuales se fueron abordando de manera sucesiva los siguientes aspectos: contextualización, antecedentes y fundamentación de la propuesta, especificidad de la formación en extensión, introducción a los objetivos y alcances del Proyecto de Extensión *“Aprendiendo con y para la Tercera Edad”*. En esta instancia, se presentaron las posibles modalidades de trabajo, con énfasis en la investigación o extensión, y se reorganizaron los grupos de trabajo y la distribución de los docentes en relación a la conformación de dichos grupos. En este sentido, la propuesta permitió atravesar las divisiones sostenidas desde comienzo del curso entre clases teóricas y prácticas (y la correspondiente relación docente-alumno en cada uno de ellos) lo cual entendemos que tiende un puente de conocimiento adicional que favorece la articulación de saberes y, consecuentemente, la futura evaluación de los estudiantes en la instancia del examen final de la asignatura.

En forma paralela, a partir de los lineamientos de la propuesta, se desarrollaron instancias de trabajo orientadas a la conformación de sub-grupos de trabajo, la elección de un eje temático y el diseño en versión borrador de las actividades de extensión y estrategias de sistematización a desarrollar en campo.

Los ejes ofrecidos a consideración y elección de los estudiantes fueron formulados a modo orientativo, como resultado de los contenidos temáticos abordados en el curso de la asignatura, contemplándose la posibilidad de establecer recortes o bien sumar otros aspectos que resultaran del desarrollo del plan de trabajo propuesto:

- a. Mujeres, economía y vida cotidiana: la esfera doméstica y el trabajo extra-doméstico.
- b. Mujeres y relaciones entre géneros y otras variables significativas. Cambios y continuidades en el curso de las trayectorias.
- c. Mujeres y familia: maternidad, relaciones intra e intergeneracionales, prácticas y mandatos en relación al cuidado.

- d. Mujeres en el contexto de la modernidad y la globalización; cambios y continuidades a través de la mirada comparativa de ejemplos etnográficos.

Para el abordaje de las instancias introductorias y de diseño mencionadas se destinaron tres encuentros - taller. Utilizamos la designación de encuentros – taller para diferenciar la estrategia de enseñanza con respecto a la estructura clásica de trabajos prácticos. Esta modalidad implicó la asunción por parte de los docentes de un rol orientador y por parte de los estudiantes un papel activo en la toma fundamentada de decisiones en torno a las actividades a desarrollar. La propuesta contó además con el apoyo y acompañamiento de la Secretaría de Extensión de la FCNYM a través de la participación como docente extensionista del Lic. Carlos Zavaró.

A lo largo del segundo y tercer encuentro- taller se ofreció a los estudiantes la revisión de un conjunto de relatos provenientes de los talleres realizados durante 2016 y 2017 en el marco del Proyecto de Extensión *“Aprendiendo con y para la Tercera Edad”* con el grupo de mujeres mayores que se reúnen periódicamente en el Club Corazones. En tanto material de primera mano, el análisis de este corpus posibilitó tender un puente entre el aula y la instancia de campo a la vez que enriqueció el proceso de diseño de las actividades de extensión. En conjunto, los materiales mencionados permitieron a los estudiantes reflexionar en torno a la relación las trayectorias de vida de las mujeres del “Grupo de la Tercera Edad” y la historia barrial, a la vez que interrogarse acerca del modo en que la condición de mujeres mayores nacidas y/o criadas en el barrio da cuenta de la construcción de una identidad de género y edad en relación con otras posiciones. Asimismo, posibilitó establecer comparaciones con otros textos y contextos analizados a lo largo del curso, acerca de la construcción de una visión normativa y homogénea de las mujeres, en relación al campo de los hombres y/o de otras conceptualizaciones en torno al género, la edad y otros diacríticos. Todas estas instancias contribuyeron a alentar la reflexión crítica para la desnaturalización de los alcances de designaciones tales como abuela, abuelo, adulto mayor, viejo, vieja, anciano, entre otros. Este resultó un paso necesario antes de la puesta en práctica de las actividades de extensión con los niños de la escuela.

**Tabla 1. Plan de Actividades en aula y campo**

Encuentro – Taller	Actividades
1. Introducción general a Bloque IV	Definición de los alcances de la extensión y la investigación y sus articulaciones en el marco de la FCNYM. Presentación de experiencias precedentes desarrolladas por la Cátedra en el marco del Bloque Temático IV en referencia al campo temático de los Adultos Mayores. Fundamentación y caracterización de las modalidades electivas de trabajo propuestas.
2. Introducción a las prácticas de Extensión	Aproximación conceptual al campo de la extensión pertinente para el diseño de propuestas. Síntesis de las experiencias desarrolladas en la FCNYM. Presentación de los antecedentes del trabajo de extensión desde Etnografía II con énfasis en el Proyecto de Extensión “Aprendiendo con y para la Tercera Edad”. Revisión de materiales provenientes de los talleres realizados en el marco del Proyecto de Extensión.
3. Diseño de actividades	Revisión de materiales provenientes de los talleres realizados en el marco del Proyecto de Extensión. Especificación de objetivos y planificación de actividades de extensión.
4. Semana de salidas de campo	Organización de actividades y preparación de materiales. Realización de salidas.
5. Tutoría	Espacio de consulta y orientación flexible y a demanda.
6. Presentación de Informe	Entrega y reflexión sobre la experiencia.

Una vez que las propuestas de actividad de extensión estuvieron diseñadas, se realizó su puesta en práctica en el contexto de los 5tos grados de la Escuela N°63. Para ello se contó con los permisos correspondientes de las autoridades educativas, la disposición del equipo docente y el apoyo de una integrante del equipo Orientador de dicha institución.

Se conformaron 8 grupos de trabajo compuestos por entre uno y tres integrantes, siendo un total de 18 estudiantes universitarios, de los 35 estudiantes que cursaron la asignatura, los participantes en la variante con énfasis extensión de propuesta de *“Introducción a las prácticas pre-profesionales”*.

La implementación de las 8 propuestas resultantes se distribuyeron en dos días de visita a la escuela, realizándose 4 talleres en cada oportunidad. El tiempo destinado a cada una de las actividades fue de aproximadamente 40 minutos. En la mayoría de los casos el espacio para el desarrollo de las mismas fueron las aulas, utilizándose en algunos casos otras áreas, como biblioteca y salón de usos múltiples. Los maestros de cada grado -o docentes especiales a cargo- acompañaron la actividad con diversos grados de participación. En todos los casos, el equipo docente de Etnografía II acompañó y colaboró con los estudiantes universitarios quienes organizaron y desarrollaron las actividades resolviendo de manera autónoma y solvente las inquietudes e imprevistos.

Cada una de las propuestas contó con tres etapas: presentación y apertura, desarrollo y cierre. Se utilizó un conjunto variado de recursos y estrategias, en el que se incluyó: diálogo orientado con uso de tarjetas con imágenes a los fines de completar una cartulina conteniendo una tabla para explorar los modos de obtención de alimentos y su preparación; dibujo en grupo a los fines de examinar los atributos asociados a las categorías relativas a las Personas Mayores; relato de un cuento con el objetivo de abordar los conceptos vinculados al tratamiento y reciclado de desechos a través de las generaciones, diálogo orientado con uso de pizarrón para explorar los cambios sucedidos en el tiempo en las relaciones entre producción, trabajo y consumo en combinación con la reproducción en grabador de fragmentos de audios con relatos de las mujeres del *"Grupo de la Tercera Edad"*.

En referencia a los ejes temáticos ofrecidos para el encuadre de las actividades, 6 de las 8 propuestas se inscribieron dentro del eje temático *"Mujeres, economía, vida cotidiana, trabajo doméstico y extradoméstico"*. La consideración de las relaciones intra e intergeneracionales estuvieron presentes en la totalidad de las propuestas en la medida en que cada una de ellas se desplazaba en los ejes temporal y generacional en la exploración de los procesos de cambio. En todos los casos, las actividades implicaron, a la vez, un recorte temático de mayor especificidad respecto de los ejes ofrecidos en la propuesta, siendo algunos de los sub-temas abordados los siguientes: producción y consumo de alimentos; las prácticas en torno al ciclo de producción de desechos; modo de vida, trabajo y productividad y roles de género y edad; identidad, conceptualizaciones, significados y roles asociados en torno a la vejez.

Luego de la realización de las experiencias de extensión, los estudiantes debieron elaborar un Trabajo Integrador bajo la forma de informe escrito detallando las actividades desarrolladas y su fundamentación. Dentro del encuadre general se solicitó a los estudiantes que el informe contemplara las siguientes reflexiones: **1) metodológicos**, en referencia al modo en que fueron implementadas las actividades y la respectiva sistematización de los resultados; **2) teóricos**, en base a la vinculación de los datos obtenidos de primera mano con diversos ejemplos, textos y conceptos abordados a lo largo del curso de Etnografía II y por último, **3) reflexivos**, acerca del rol del etnógrafo en la obtención de datos y en la producción y transmisión del conocimiento, así como consideraciones acerca del desarrollo de la experiencia.

### **ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA: LA PALABRA DE LOS DOCENTES Y DE LOS ESTUDIANTES**

Los resultados de la experiencia deben ser valorados a la luz del proceso participativo transitado. En este sentido, nos interesa especialmente poner en diálogo el balance realizado por el equipo docente y el que presentan los estudiantes protagonistas de las prácticas. Asimismo, requerimos la impresión de docentes y autoridades de la escuela en relación a su propia evaluación de las actividades.

Para este fin recuperamos algunos fragmentos de los informes presentados por los estudiantes como cierre de las prácticas.

Entre las menciones más destacadas, los estudiantes expresaron la incertidumbre que tuvieron durante los primeros encuentros-taller -destinados a la planificación y diseño de las actividades- para poder afrontar de manera satisfactoria la propuesta y el trabajo con niños, atribuyendo esto a la falta de experiencia previa en extensión. En este sentido, un grupo de estudiantes expresó en su informe:

*“Por un lado, con lo que respecta a la experiencia previa al campo, es decir, durante el trabajo áulico, al principio fue un poco dificultoso el planteo de la actividad, cómo realizarla y sobretudo la incertidumbre de cómo serían los niños, si podríamos abordar la propuesta y desarrollarla correctamente. Creemos que esa dificultad inicial se dio principalmente por la falta de experiencia en el ámbito de la extensión”.* (Fragmento extraído de Informe Final).

La propuesta implementada conformó un escenario desafiante en el sentido de que requirió la movilización de emociones, ansiedades, disposiciones y saberes que, en razón de haber alcanzado satisfactoriamente su implementación práctica, consolida el carácter fundante de esta experiencia introductoria a las prácticas pre-profesionales.

Los estudiantes expresaron, también, que luego de la implementación de las actividades fue posible alcanzar la satisfacción de sus expectativas:

*“Consideramos que la salida al campo en extensión siempre es una propuesta positiva sobre todo para aquellos que lo hacemos por primera vez. Es una instancia fundamental para la formación social que nuestra profesión requiere, y debería ser considerada como una práctica necesaria de llevarse adelante en las materias afines”.* (Fragmento extraído de Informe Final).

En el mismo sentido, desde el acompañamiento de la experiencia como docentes consideramos que alentar la reflexión de los estudiantes acerca de la propia formación profesional constituye una pieza relevante en el proceso de definición de la identidad profesional a desempeñar en el futuro. Por otro lado, la propuesta desarrollada contribuyó también a la jerarquización de la extensión como ámbito de desarrollo profesional.

A la vez, los estudiantes desatacaron en el balance de su experiencia la importancia de contar con una disposición flexible para el desarrollo de las actividades de extensión que incorporara la posibilidad de reformular algún aspecto o detalle de las actividades planificadas evitando así las aproximaciones prescriptivas y rígidas y fortaleciendo el carácter reflexivo de la experiencia.

*“lo positivo fue que no nos quedamos rígidos en la planificación que llevamos como propuesta, sino que pudimos correr de ella para ir llevando adelante el taller. No siempre los intereses que llevamos planteados coinciden con los de quienes son nuestros destinatarios. Eso se puede ir conociendo a medida que uno trabaja con el otro”.* (Fragmento extraído de Informe Final).

Por último, el componente reflexivo y la participación activa de los estudiantes atravesaron las diferentes etapas de la propuesta, desde la elección de la modalidad de trabajo, la conformación de grupos, la elección de tema, el diseño e implementación de las actividades

hasta, finalmente, el balance de la experiencia en el informe de cierre. Entendemos que ello constituyó un elemento central en tanto promovió que los estudiantes, con acompañamiento del equipo docente, se emplazaran en el centro de la toma de decisiones.

## CONCLUSIONES

A través de la caracterización de las prácticas pre-profesionales asistidas desarrolladas durante el año 2017 como parte del final del curso de Etnografía II, hemos intentado reflexionar acerca de su contribución al proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido hemos expuesto el modo en que, al constituirse en una oportunidad de aprendizaje diferencial, moviliza no solo la esfera de lo cognitivo sino que además traspasa los límites del aula, enfrentando al futuro profesional al desafío de las intervenciones sociocomunitarias, incluyendo la consideración del marco ético que las regula. La experiencia presentada –tanto desde la perspectiva de los propios estudiantes universitarios como de los docentes- se revela como un verdadero rito de pasaje que simboliza y marca una transición. Dicho pasaje moviliza experiencias que desplazan los imaginarios construidos en torno al “deber ser” un antropólogo hacia el “ser” un antropólogo, trasladando el “saber hacer” desde la lectura de diferentes autores en el libro de texto, a la práctica situada en persona. En el mismo camino, ofrece la posibilidad de recorrer las etapas necesarias para una empresa exitosa, comenzando en el aula, siguiendo con aquellas que se desarrollaron en el campo, y volviendo al aula para reflexionar y traducir el proceso en producto. En este proceso, se pueden evaluar tanto los logros como las dificultades, incluidos los imprevistos de llevar a la práctica un proyecto que tiene –además- la particularidad de la interacción con otras subjetividades como característica distintiva del ejercicio del etnógrafo.

En este recorrido, también hemos podido vencer las dificultades de vincular la enseñanza de los contenidos mínimos de una asignatura como Etnografía II con el análisis de los mismos temas en una comunidad próxima, en este caso representada por los habitantes del Barrio El Retiro. En consecuencia, fue posible comparar –con las limitaciones del caso- el modo en que categorías centrales al análisis antropológico de cualquier sociedad o grupo –como los son las de identidad, edad, género y generación- pueden generar cruzamientos entre los datos

provenientes de primera y segunda mano. Aún más, al optar por un tipo de práctica con énfasis en la extensión, los alumnos que participaron de esta modalidad encontraron el modo de experimentar y valorar el proceso de retorno o “devolución” hacia la comunidad, componente ético central del trabajo antropológico.

## BIBLIOGRAFÍA

Andreozzi, M. (2011). “Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario”. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 5(5). Disponible en Memoria Académica:[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf)

Bastacini, M. (2004). “El papel de las prácticas pre-profesionales en la formación de trabajadores sociales”. En: XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. San José, Costa Rica.

De la Vega, A. y Arakaki, M. (2011). “Las prácticas preprofesionales en la formación en Ciencias de la Información: el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)”. Rev. Interam. Bibliot. Medellín (Colombia) Vol. 34 n° 1: 77-86.

Duarte, K. (2002). “Mundos jóvenes, mundos adultos: Lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. Una mirada desde la convivencia escolar”. Última década nro. 16. CIDPA, Viña del Mar.

Edelstein, G. (2002). “Problematizar las prácticas de enseñanza”. Revista Perspectiva, Vol. 20, N° 2: 467-482.

Golpe, L. (2007). “Las vejeces: memoria generacional y trayectorias vitales de otredad”. En: Yuni, J (comp.) La vejez en el curso de la vida. Córdoba: Encuentro Grupo Editor. Meirieu, P. (2016). “Recuperar la pedagogía. De los lugares comunes a conceptos claves”. Buenos Aires: Paidós.

Schön, D. (2008). “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”. Barcelona: Paidós.



Valero, A. y Morgante, M. G. (2016). "Introducción". En: Morgante, María Gabriela y Valero, Ana (comp). *Etnografías: América del Norte y Centroamérica*. [En línea] Sedici UNLP. URL.[http://sedi-ci.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/.../Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf](http://sedi-ci.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/.../Documento_completo.pdf-PDFA.pdf)

Valero, A., Morgante, M. G. y Garriga, I. (2015). "Saberes de Adultos Mayores. Una aproximación desde la Etnografía a las relaciones intergeneracionales". XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

---

<sup>295</sup> Etnografía II es una asignatura que aborda el estudio holístico de una selección de etnias de América del Norte, América Central, África, Asia y Oceanía. Tiene por objetivos profundizar, integrar, y relacionar, conocimientos acerca de la pluralidad cultural, las referencias socio-culturales comunes y las variaciones al interior de cada sociedad atendiendo a los procesos socio-históricos que imprimen a las etnias cambios en sus estructuras y relaciones con su entorno natural y social. Conjuntamente, se procura capacitar al estudiante de Antropología en su formación teórico-metodológica, en la experiencia disciplinar del trabajo de campo y de escritura del texto etnográfico – Ver más en: URL: <http://www.fcnym.unlp.edu.ar/etnografia2#sthash.7691FYN.dpf>

<sup>296</sup> Este proyecto se propone contribuir a la creación y fortalecimiento de redes sociales inclusivas para las personas mayores con el fin de atender a la promoción integral de su bienestar y su salud a partir del trabajo con genealogías e historias de vida. Se encuadra dentro del Área de Vacancia "Falta de programas o actividades de promoción de la salud para adultos y personas de la tercera edad", para el Centro Comunitario de Extensión Universitaria N°3 de la UNLP con sede en el Club Corazones de 'El Retiro'.

<sup>297</sup> El registro de historias significativas para los mayores platenses de El Retiro permite identificar y comprender un proceso complejo de ocupación y transformación de un territorio y de un grupo humano en la ciudad. El valor patrimonial de su narrativa incluye explorar la creatividad en este momento de sus vidas, el reconocimiento en sus relaciones con los otros, lo particular de su vida en estos contextos y la afirmación de su condición como grupo etario con características y demandas peculiares (Duarte, 2002).

<sup>298</sup> En el Club Corazones se reúne semanalmente un grupo de mujeres mayores de 60 años, autodenominadas "Grupo de la Tercera Edad". El número de concurrentes es variable por distintas razones, y se mueve en un rango de seis a quince mujeres. Su conformación es pre-existente al desarrollo de nuestro proyecto y se remonta al año 2012.

## Evaluación formativa en los Talleres de Arquitectura: escenarios y desafíos

- ❖ **RODRÍGUEZ, LUCAS**<sup>1</sup> | arqlucasgrodriuez@gmail.com
- ❖ **GIORDANO, CARLOS**<sup>2</sup> | giordano@perio.unlp.edu.ar
- ❖ **DOMÍNGUEZ, CRISTINA**<sup>3</sup> | mcrisdom@gmail.com

<sup>1-3</sup> FAU, UNLP. Argentina.

<sup>2</sup> FPyCS, UNLP. Argentina.

### RESUMEN

El artículo presenta una descripción y aportes iniciales de la investigación doctoral FAU UNLP que está siendo realizada por los autores, en la temática de la evaluación en los talleres de arquitectura. Al respecto, se expone el problema de investigación, el objetivo general, hipótesis principal y la metodología para su abordaje. Se describen las definiciones de base en relación a la evaluación y las lógicas de taller, junto a las modalidades didácticas destacadas para la evaluación en los talleres de arquitectura. Concluyendo con reflexiones en relación a la necesidad de estimular y producir capacitación en aspectos pedagógicos clave hacia la formación integral para la mejora de nuestras prácticas en docencia universitaria.

**PALABRAS CLAVE:** evaluación- formación integra- taller.

### INTRODUCCIÓN

El presente artículo se constituye como parte de la investigación de los autores sobre docencia universitaria, en el marco de realización de la tesis doctoral de la Facultad de Arquitectura y

Urbanismo (FAU), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), titulado *“Evaluando la evaluación. Aportes para la enseñanza en los Talleres de Arquitectura”*.

Dicha tesis parte desde la tensión entre la compleja y exhaustiva tarea que demanda la Docencia en Nivel Superior frente a la escasa formación pedagógica que caracteriza a los docentes universitarios de temprana experiencia. La promoción de la profesionalización docente, las crecientes demandas de personal, junto al perfil propuesto por la Ley de Educación Superior (que promueve la formación en perspectiva crítico-reflexiva (L.E.S., 1995, Art. 3)), refuerzan esta realidad de nuestros recursos humanos en las Facultades de Arquitectura. Situación que nos lleva a reconocer que la evaluación es utilizada casi exclusivamente como instrumento de medición y acreditación; desaprovechando su potencial integrador y formativo. A partir de lo cual hemos recortado el problema de investigación como: la reducción de las prácticas de evaluación a la calificación y acreditación; y construido la siguiente pregunta problema: ¿Cómo se podría resignificar el concepto de evaluación desde la mirada docente, en beneficio de las prácticas de enseñanza?

Por lo cual, es nuestra motivación el difundir competencias significativas desde el campo de la Arquitectura con apoyo en las Ciencias de la Educación (definiciones, variables, dispositivos) como complemento a nuestra formación disciplinar, en promoción de la mejora de las prácticas de evaluación. Para ello, planteamos como objetivo general: Analizar y describir las variables intervinientes en las modalidades didácticas de evaluación utilizadas en la enseñanza de la Arquitectura, en aporte hacia su resignificación y uso como práctica integral de formación. Y como hipótesis principal: La capacitación docente en aspectos pedagógicos clave sobre evaluación promueve su uso en sentido integral, en promoción de la formación cuantitativa y cualitativa de los actores.

En cuanto a su aplicación, definimos como objeto de estudio a la producción, validación y/o resignificación de las modalidades didácticas de evaluación. Y como unidades de observación a las prácticas de evaluación, según enchinchadas, de docentes de Taller de Arquitectura de la FAU, UNLP. Metodológicamente, se propone una investigación aplicada, con una instancia inicial de tipo descriptiva y una segunda instancia de tipo experimental. Lo cual se estructura según tres etapas de abordaje:

**-Etapa 1 de investigación y propuesta:** refiere a la recolección, estudio, análisis y selección de información, elaborando el marco teórico para capacitación docente en el área de la evaluación en Arquitectura. Diseño de la propuesta de capacitación y autoevaluación de las prácticas de enseñanza. Definición de las unidades de observación;

**-Etapa 2 de implementación:** se plantea la capacitación para docentes de Taller de Arquitectura, recuperando las voces de los actores, según tres momentos: Momento 1: registro de opinión de los docentes respecto de la evaluación en Arquitectura, desde encuestas individuales y focus-group. Registro posactivo de una clase propia en modalidad de enchinchada (sin mayores fundamentos teóricos); Momento 2: desarrollo de la capacitación docente, donde se presentan conceptos pedagógicos clave. Se proponen dimensiones de evaluación y se acuerdan sus indicadores; y Momento 3: autoevaluación posactiva. Reflexión colectiva y reconstrucción de estrategias de evaluación;

**-Etapa 3 de síntesis:** análisis y síntesis de los resultados de las experiencias y reconstrucción para la elaboración de un documento de difusión.

Desde este marco general, la investigación ha avanzado en la recolección y sistematización de la información y ha iniciado con las capacitaciones docentes en la FAU, UNLP. Cuyo grado de avance se encuentra en progreso. Por lo tanto, el presente artículo se concentra en describir el escenario de evaluación en los talleres de arquitectura y plantear nuestro posicionamiento desde la evaluación formativa, destacando aspectos de nuestra realidad áulica y estableciendo desafíos para afrontar en forma conjunta, hacia nuestra mejor formación como docentes universitarios.

### **DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

En este punto describimos los principales aspectos teóricos que fundan el artículo, recorriendo: la evaluación en su sentido integral, su distinción respecto de la calificación y la acreditación, junto a las características de la evaluación formativa; la lógica de taller, explicitando sus

características y el rol de los sujetos; y el taller de diseño arquitectónico, desde sus características, la cooperación docente-alumno y aspectos de lo productivo y lo comunicativo.

### LA EVALUACIÓN EN SU SENTIDO INTEGRAL

Por definición, una evaluación consiste en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada. Para el campo específico de la educación, la evaluación es comprendida como una estrategia para producir conocimiento sobre una situación y con posterioridad valorarla y/o mejorarla. Según Alicia de Bertoni (1995) la evaluación consiste siempre una actividad de comunicación en la medida en que implica producir un conocimiento y transmitirlo, es decir, ponerlo en circulación entre los diversos actores involucrados. Lo cual permite analizar articulaciones o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas. Para Ángel Díaz Barriga (1991) la evaluación se relaciona con el estudio de las condiciones que afectan el proceso de aprendizaje, con las formas en que éste se originó, con las intervenciones docentes y su relación con el aprendizaje, con el estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal e individual. Desde esta mirada, ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados, interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos (Anijovich, 2010: 18).

A partir de las definiciones, se comprende como necesario el aclarar la diferencia entre evaluación, calificación y acreditación. En orden decreciente de complejidad, se distingue la evaluación que recaba información para formular un juicio de valor sobre el objeto evaluado, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *“Cuando este juicio se asocia con un grado determinado de una escala de calificaciones, adopta la forma de una calificación”* (Camilloni, 2010: 165); la cual se define en forma analítica (la calificación es la suma de puntajes parciales) u holística (la calificación es global). Por su parte, la acreditación, generada durante el siglo XIX a partir de necesidades administrativas de las instituciones educativas (Díaz Barriga, 1991), se vincula a la verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente,

que reflejan un mínimo requerido por parte del estudiante para la aprobación de un curso. Siendo así, su función se reduce a la certificación de conocimientos, registro y calificación. Esta confusión entre evaluación y acreditación, naturalizada en la comunidad educativa, tiende a reducir la potencialidad del primer concepto el cual es ampliamente superador respecto del segundo. Al confundir estos conceptos, nuestras acciones se suelen inclinar hacia aspectos cuantitativos como la medición y verificación de los resultados de aprendizaje (forzado a su vez por los requerimientos administrativos de las instituciones). En cambio, al entender a la evaluación como un proceso de valoración y construcción de conocimiento colectivo acerca de la experiencia que llevan adelante docentes y estudiantes con el propósito de mejorarla, no sólo se incluye la medición de la producción sino también el seguimiento de los procesos y otras cuestiones que superan lo curricular, difícilmente verificables con precisión numérica, pero que sí constituyen parte fundante de la relación educativa (como por ejemplo, la formación en criterios éticos, la integración social, la capacidad de reflexión, entre otros).

### **La evaluación formativa**

En esta tónica es que describimos a la evaluación formativa, o mediadora, la cual comprende todas las instancias de la acción educativa; desde la propuesta pedagógica, la planificación, la puesta didáctica, el intercambio áulico. Es observación-reflexión-reconstrucción, lo cual ocurre de manera simultánea o paralela, lineal o no, dentro de la dinámica compleja que caracteriza al propio aprendizaje. Para comprender sus lógicas, retomamos estos tres tiempos (observación-reflexión-acción), descritos por Jussara Hoffmann (2010) como:

- 1. Tiempo de admiración:** comprender a cada alumno. El evaluador no se limita a observar pasivamente o a juzgar en forma improvisada, sino que da sentido a lo que ve, comprende la realidad viva del estudiante.
- 2. Tiempo de reflexión:** multiplicar las direcciones de la mirada. El evaluador busca diferentes dimensiones y puntos de vista al interpretar tareas y manifestaciones de aprendizaje. Entrecruza distintas dimensiones, busca relaciones, atribuye significados.

- 3. Tiempo de reconstrucción de las prácticas evaluativas:** poner la mirada en acción. El evaluador establece la interacción con el aprendiz, revela sus significados, toma decisiones pedagógicas para favorecer el progreso de todas las dimensiones del conocimiento.

Desde estos tiempos, la evaluación formativa contribuye a que los estudiantes sean más independientes en el aprendizaje. *“El alumno es el centro de la evaluación formativa, receptor y participe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes”* (Anijovich, 2010: 16). Siendo así, consideramos pertinente caracterizar la evaluación como formativa en los casos en que:

- Los docentes comunican con claridad los objetivos o expectativas de logro y los alumnos tienen que participar activamente en su comprensión, estableciendo relaciones con las tareas que van a desarrollar y los criterios de calidad de estas.
- Los docentes ofrecen retroalimentaciones variadas en sus estrategias y frecuentes en el tiempo, focalizándose en el futuro más que deteniéndose en lo ya sucedido. También los alumnos ofrecen retroalimentaciones a sus pares.
- Los docentes estimulan y promueven en los alumnos procesos metacognitivos y reflexiones sobre sus trabajos para que asuman un trabajo activo de monitoreo y comprensión de sus propios procesos de aprendizaje, estrategias, obstáculos, avances, logros.
- Los docentes ofrecen y/o construyen con los alumnos criterios y niveles de calidad de las producciones.
- Los alumnos identifican fortalezas y debilidades que les permitirán orientar sus aprendizajes.
- Los docentes recogen información de sus observaciones, del análisis de las producciones y de los aportes de los estudiantes. A partir de ellas, ajustan la enseñanza.
- Docentes y alumnos son conscientes del impacto emocional de las retroalimentaciones en la autoestima y en la motivación de todos y cada uno. (Anijovich, 2010: 16-17).

## LA LÓGICA DE TALLER

Abordar las clases desde la modalidad pedagógica de “taller” supone un vínculo inextricable entre conocimientos teóricos y habilidades prácticas, ejercitados a través de una comunión entre docente/s y estudiante/s para la construcción colectiva. Estas construcciones operan por medio de la elaboración de actividades prácticas (reducciones de ejercicios profesionales) desde el “aprender haciendo” (Schön, 1992; Ander-Egg, 1991), requiriendo de su reflexión para analizar los conocimientos tácitos que se ejecutan (en el caso de la Arquitectura, desde la acción de proyectar). Por lo tanto, según Donald Schön (1992), es necesaria la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre nuestra reflexión en la acción.

A modo de síntesis, retomamos el trabajo de Ezequiel Ander-Egg (1991) para describir ocho aspectos pedagógicos que caracterizan al taller en cuanto modelo de enseñanza-aprendizaje:

1. Es un aprender haciendo;
2. es una metodología participativa;
3. es una pedagogía de la pregunta (en contraparte a la pedagogía de la respuesta, de la educación tradicional);
4. es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico;
5. la relación docente-alumno queda establecida en la realización de una tarea común;
6. posee un carácter globalizante e integrador en su práctica pedagógica;
7. implica y exige de un trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas; y
8. permite integrar en un solo proceso tres instancias como son la docencia, la investigación y la práctica.

### El rol del alumno y del docente

La característica principal de la docencia en taller refiere al desplazamiento de la clase magistral por una educación mediante la realización de un trabajo conjunto, que vincula múltiples actividades tanto teóricas como prácticas, problematizando y reflexionando sobre la propia acción. En este “aprender haciendo”, los estudiantes, ya sea en grupo o



individualmente, deben adoptar un protagonismo que los compromete y responsabiliza en sus procesos de aprendizaje. Deben producir, participar, reflexionar y cooperar en las producciones del aula-taller, negociando significados entre los distintos actores. Por consiguiente, el rol del docente se relaciona a la figura de tutor o mediador. En palabras de Ander-Egg, el docente *“tiene una tarea de estímulo, asesoría y asistencia técnica. Como en todas las formas de pedagogía autogestionada o participativa, es un animador que incita, suscita, excita, motiva e interesa, para que el educando desarrolle sus capacidades y potencialidades”*. Por su parte, *“el alumno se inserta en el proceso pedagógico como sujeto de su propio aprendizaje. El taller crea las condiciones pedagógicas y de organización para el trabajo autónomo y el desarrollo de la personalidad, a través del contacto directo y sistemático con situaciones-problemas relacionados a su disciplina”* (1991: 46).

### **EL TALLER DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO**

La formación en diseño de la arquitectura sostiene esta tradición de modalidad taller, bajo las características generales previamente mencionadas. Y organiza su desarrollo alrededor del proceso de diseño del proyecto arquitectónico, en un entramado que comprende una producción teórico-práctica y la cooperación docente y alumno. En cuanto a la producción teórico-práctica, se trabaja mediante ejercicios que simulan la práctica proyectual profesional, proponiendo problemas reducidos que podrían presentarse en la vida laboral y que deben analizar y resolver según criterios que irán reforzando o construyendo. Según Mazzeo y Romano, estas prácticas ponen en juego los aprendizajes que demuestran comprensión y no la repetición vacía de conceptos. Esta estrategia promueve la metacognición, permite al alumno regular su aprendizaje y desarrollar su propia metodología de trabajo, así mismo la comparación con las estrategias de otros estudiantes y las propuestas por los docentes enriquecen el aprendizaje individual (2007: 96). En tanto a la cooperación docente-alumno, *“el grupo de alumnos que trabaja en el taller permite que la producción no se cristalice en el docente, sino que se dinamice a través de su acción, diluye los individualismos y fomenta la cooperación. [...] El rol del docente es intervenir a partir del trabajo del alumno, confrontar el pensamiento de cada alumno y habituarlo a ejercitar la disidencia”* (Soboleosky, 2007: 39).

De esta forma, la enseñanza de la arquitectura se configura a través de una construcción colectiva desde la práctica proyectual, según conocimientos discursivos y conocimientos tácitos. Para lo cual, el docente muestra al estudiante cuáles son los conocimientos y las metodologías que se utilizan en el proceso creativo, intentando poner en evidencia las actividades reflexivas y operativas que involucra el diseño, tanto las del docente como las del alumno, según objetivos didácticos.

### **La cooperación docente-alumno**

Como venimos mencionando, las prácticas proyectuales se basan en múltiples interacciones de diversa naturaleza: por una parte, se reconocen los entrelazamientos de aspectos cognitivos (saberes, conceptualizaciones) con dispositivos operacionales (gráficos, de representación) y la experiencia de un pensamiento divergente (productivo, de descubrimiento); y por otro parte, la relación de comunicación dialógica entre docente y alumno. “Se producen, por lo tanto, co-operaciones, co-construcciones; los conocimientos del docente se «prestan» al estudiante como un andamiaje, como el modo de hacer del experto. Los alumnos no sólo aprenden al escuchar las clases, al leer la bibliografía indicada, al reflexionar, inferir, transponer, etc., también aprenden en el acto de hacer «junto» con el docente” (Bertero, 2009: 28). Pues esta actuación es (o debe ser) acompañada de reflexiones teóricas que contextualicen y resignifiquen el accionar del experto como acción de enseñanza-aprendizaje.

### **Lo productivo y lo comunicativo**

Desde este entramado de relaciones educativas en torno a la resolución de problemas proyectuales, se despliegan sistemas que integran sujetos, objetos e instrumentos desde dos aspectos de la conducta: lo productivo (orientado a los objetos: producción de objetos arquitectónicos como modo de abordaje de la problemática del diseño) y lo comunicativo (orientado a las personas: relación intersubjetiva docente-alumno que desentraña los procesos de resolución de problemas).

En esta dinámica de taller se vincula el diseño arquitectónico con las interacciones interpersonales, produciendo un saber proyectual mediante la producción, la comunicación y la colaboración de docentes y estudiantes. Donde cada paso del proceso es el resultado de múltiples posiciones que se explicitan a través de sucesivas representaciones y actos comunicativos (Bertero, 2009: 98). Procesos productivos que se llevan a cabo desde diversas modalidades didácticas, distinguidas según las etapas del proceso proyectual.

### **MODALIDADES DIDÁCTICAS DESTACADAS**

Como se mencionó previamente, el proceso proyectual se constituye desde diferentes etapas según sea su avance, distinguiendo la etapa de información, etapa de formulación, etapa de desarrollo, etapa de materialización y etapa de verificación (Mazzeo y Romano, 2007). Que a su vez son abordadas desde distintas modalidades didácticas que habilitan la evaluación según las instancias de trabajo, entre las cuales destacamos la enchinchada, las correcciones de proyecto y las vivencias espaciales.

#### **- LAS ENCHINCHADAS**

Esta modalidad tradicional en disciplinas de diseño (también denominada como “colgadas” o “encintadas”) corresponde a instancias de puesta en común, donde los estudiantes exponen sus trabajos explicitando sus intenciones, recorridos, posicionamientos, logros, dudas y certezas para reflexionar y construir grupalmente respuestas adecuadas en la resolución de los problemas proyectuales durante las distintas etapas. De esta forma, las enchinchadas promueven en el alumno el ejercicio de la exposición, la defensa y la crítica como parte de su formación en competencias interpersonales (lo cual se constituye como expectativa de logro en los posicionamientos pedagógicos constructivistas).

A nivel didáctico, este mecanismo permite a la vez visualizar la totalidad de los trabajos, explicar al conjunto de los compañeros y al docente el proceso realizado y las decisiones tomadas; permite la participación del conjunto, criticando y reflexionando sobre los temas generales planteados, intercambiando experiencias, realimentando la propia visión sobre el

problema a partir de acuerdos y diferencias (Soboleosky, 2007: 40). Estas instancias de puesta en común permiten evidenciar aspectos, razones y causas del proceso de resolución proyectual para explicitar y estimular la indagación de variadas soluciones, dando cuenta de los logros, los errores y las dificultades más frecuentes en el grupo.

En relación a la evaluación, opera en sentido colaborativo desde la reflexión individual y grupal, incluyendo el producto y valorando el proceso. Al docente, a su vez, le permite un seguimiento continuo del estudiante y del grupo, permitiendo que la instancia de evaluación sea una forma más de aprendizaje (Basterrechea, 2013: 227). Como aportes a la evaluación, la modalidad de enchinchada habilita a:

- Presentar situaciones y respuestas variadas desde diversos contextos, según los recorridos de los estudiantes (que a su vez comparten códigos generacionales); colaborando en el aprendizaje significativo.
- Retomar el análisis individual por parte del docente, rescatando los conceptos representativos en beneficio del grupo.
- Revisar y reflexionar acerca del camino recorrido, como requisito para la exposición de los trabajos y desarrollos producidos.
- Reflexionar a partir del error y los aciertos de los pares alumnos (autoevaluación y co-evaluación), presentando una gran variedad de posibles soluciones.
- Ayudar al pensamiento de nivel superior, desde un proceso de evaluación que exige pensar, razonar, comparar, proponer, resolver, criticar, reflexionar, etc.
- Colaborar en la formación en relaciones interpersonales (exposición, defensa, trabajo colaborativo)
- Legitimar la acreditación, porque el estudiante participó en su propia evaluación y en la comparación con el desarrollo del trabajo de sus pares.

#### - **LAS CORRECCIONES DE PROYECTO**

Esta modalidad, característica en la enseñanza de la arquitectura, opera desde el reconocimiento de situaciones particulares detectadas en los diseños de los estudiantes, para la

construcción y apropiación de un pensamiento proyectual. Desde intervenciones “tete-a-tete” se organizan procesos de enseñanza-aprendizaje abordando contenidos disciplinares, interdisciplinares y de formación intra e interpersonal; mediante el diálogo (oral y gráfico) que propone y valora ambas voces, entre la propuesta del estudiante y la intervención del docente. A partir del proyecto que el estudiante produce, expone y fundamenta en las instancias de taller, el docente analiza y establece juicios de valor y de crítica, a fin de promover procesos reflexivos para que el alumno y su propuesta evolucionen. En términos teóricos, *“en estas intervenciones se entraman los cuatro niveles que cortan transversalmente la enseñanza de la arquitectura: el epistémico, el de resolución de problemas, el estructural conceptual y el de indagación, en donde se utiliza tanto el lenguaje oral como gráfico”* (Bertero, 2009: 99).

En términos didácticos, los momentos de corrección, sean individual o grupal, se desarrollan como un “aprender haciendo” desde la interacción de los alumnos y el docente. Los primeros intentan explicar sus procesos, intenciones, logros y dificultades mientras que el segundo realiza aportes conceptuales, teóricos y metodológicos tendientes a superar los obstáculos particulares y sobre todo orientados a profundizar la construcción de los saberes disciplinares de los estudiantes. Condensado en las correcciones de cada proyecto, en realidad se despliegan instancias de discurso, colaboración y negociación, donde el docente tiene la tarea de incorporar contenidos, resignificar conceptos, profundizar en la reflexión y colaborar en la adquisición de la terminología disciplinar. Utiliza el recurso de la pregunta y la puesta en común como modos de analizar e interpretar las búsquedas de los estudiantes, desplegar contenidos, generar síntesis y sistematizar la información y la producción.

Durante los encuentros de corrección se trata de construir puentes, mediaciones, entre la comprensión experta del docente y la comprensión inicial del estudiante, no de dar respuestas que puedan ser entendidas como recetas. Pues de ser así el alumno tiende a repetir un patrón de mal entendimiento de modo irreflexivo y generalmente no pertinente (Bertero, 2009: 41). Por lo tanto, se comprende como responsabilidad del estudiante el abordar su proceso proyectual para aprender de los aciertos y de los errores, como oportunidad de construcción conceptual (y metacognitiva); reflexionando en la coherencia de su proceso de diseño para repensar sus estrategias proyectuales, revisar sus puntos de partida y los supuestos que sustentan su propuesta. Por su parte el docente interviene como una suerte de integrante del

grupo de diseño, asumiendo una posición asimétrica por su experiencia y su rol institucional. A través de estas intervenciones se producen diálogos para construir un andamiaje que favorezca la comprensión del alumno desde el proceso de diseño para un aprendizaje crítico y reflexivo en saberes disciplinares, competencias y habilidades proyectuales.

#### - LAS VIVENCIAS ESPACIALES

Esta modalidad refiere a los recorridos urbanos realizados bajo fines didácticos, para experimentar empíricamente el espacio de la arquitectura construida y para analizar las respuestas arquitectónicas que otros profesionales han realizado en torno a problemáticas afines. *“La vivencia concreta del espacio es un modo valioso de conocer a partir de la experimentación del entorno construido pues involucra todos los sentidos y da la posibilidad de aprender a recordar, diferenciar y discriminar” (Bertero, 2009: 79). Pues retoma a la ciudad como corpus teórico, permitiendo la (re)construcción de problemas a partir de inferencias propias, formuladas desde el “aquí y ahora”.*

Estas actividades de deconstrucción y reconstrucción de problemáticas y respuestas arquitectónicas requieren de una importante tutela docente, para superar la mera percepción espacial por una ejercitación de análisis y síntesis personal y colectiva. Para ello, metodológicamente, es necesario introducir el uso de instrumentos de indagación, análisis crítico y reflexión a partir de la selección de obras concretas y de espacios urbanos (sean de vivencia cotidiana o según viajes de estudio), en toda su complejidad, generando preguntas con una visión contemporánea y propia desde donde abordar los problemas de la arquitectura en su perspectiva histórica. Conceptualmente, se busca analizar cómo la definición de esas arquitecturas y su organización de lugares y funciones, la propuesta de su lenguaje, la elección de sus materiales y tecnología, sus criterios compositivos, la relación con el entorno, etc. cobran sentido y se “explican” en relación con un lugar y tiempo, es decir con un proceso histórico determinado (Gorostidi-Risso-Domínguez, 2015).

En su sentido didáctico, esta modalidad permite un abordaje al conocimiento teórico-práctico desde una lectura vivencial, que se construye a partir del descubrimiento personal; en favor de un “aprendizaje por descubrimiento” (Bruner, 1966). Para que los recorridos promuevan tal

aprendizaje desde la experimentación directa del espacio, se deben comprender ciertas estrategias ineludibles, como por ejemplo: Recorrer los sitios con una guía docente, para el relevamiento gráfico y fotográfico. Observar y describir las diferentes escalas arquitectónicas, tanto de detalle como urbanas, que permitan analizar y comprender integralmente cada una de las obras seleccionadas. Valorar el uso, aspectos materiales y espaciales de las obras y espacios públicos. Observar qué relación espacial se establece con su entorno (análisis de la relación interior-exterior), inferir el uso de materiales y los sistemas constructivos utilizados. Consignar datos tales como fecha y autor de proyecto y/o construcción. Indagar en material bibliográfico básico que permita comprender las circunstancias históricas de su producción, considerando el análisis de la arquitectura, la ciudad, los modos de producción y la formación social del momento, a fin de conceptualizar cada obra en su contexto espacial y temporal para comprender los modos en que los espacios arquitectónicos se han ido construyendo en el tiempo, comprendidas como respuestas particulares a problemáticas determinadas.

### **REFLEXIONES AL MOMENTO...**

Desde las características descritas, se manifiesta que la propia modalidad de “taller” incluye la noción de formación integral, abordando aspectos tanto cuantitativos como cualitativos. Por lo que las prácticas de evaluación en los talleres de arquitectura se presentan como espacios privilegiados al respecto de la evaluación formativa, expresado en términos teóricos.

Ahora bien, en el campo de la práctica áulica se reconocen desajustes varios al respecto. Por un lado, recuperamos las opiniones de docentes de arquitectura a quienes se les preguntó qué comprendían por evaluación, cuyas respuestas se centraron principalmente en la valoración y verificación de conocimientos adquiridos, dando por supuesto las instancias iniciales de registro, obviando las instancias finales de comunicación y perfeccionamiento de las acciones y mencionando sólo en forma implícita los aspectos de formación intra e interpersonal. Por otro lado, en la práctica de las aulas-taller se reconoce una tendencia marcada a sobreestimar los aspectos cuantitativos (“el producto”, en tanto proyecto de arquitectura) sobre los cualitativos (“el proceso”). Situación potenciada en los docentes de temprana experiencia, probablemente debido a la escasa formación propiamente “docente” (formación pedagógica), recurriendo a la reproducción

de las lógicas institucionalizadas; cuya legitimación se remonta a la educación tecnicista, centrada en el cumplimiento eficiente de la tarea de realizar un proyecto de arquitectura.

### **NUESTRO ROL DOCENTE EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

Al respecto, comprendemos que *“transformar la evaluación en un proceso objetivo, preciso, estandarizado es desvirtuarla de su significado esencial, que es el dar cuenta de un proceso humano. El proceso evaluativo mediador sólo sobrevive por medio del rescate de la sensibilidad, del respeto al otro, de la interactividad y a través de la pedagogía del diálogo”* (Hoffmann, 2010: 78). De esta manera, el docente debe conocer y confiar en lo que Hoffmann (2010) clasifica como los principios fundamentales de la evaluación formativa:

- a. Todos los alumnos aprenden siempre (principio ético de valoración de las diferencias);
- b. aprenden más con mejores oportunidades de aprendizaje (principio pedagógico de acción docente, en relación al concepto de “zona de desarrollo próximo” propuesto por Vigotski); y
- c. los aprendizajes significativos son para toda la vida (principio dialéctico de lo provisorio y lo complementario).

Desde nuestro rol como docentes, es importante saber que los aprendizajes significativos no son mensurables en forma precisa, sino que son de naturaleza cualitativa. *“Y calidad es coherencia, riqueza de conocimiento, precisión de ideas. Dimensiones que son siempre evolutivas y que exigen el carácter interpretativo (no sólo correctivo) del evaluador. El sentido de la evaluación mediadora es el de promover una diferencia «sensible» en el aprendiz, lo que no puede ser medido o estandarizado”* (Hoffmann, 2010: 78).

La misma autora plantea que ser evaluador es conocer, comprender, acoger a los alumnos en sus diferencias y estrategias propias de aprendizaje, para planear y ajustar acciones pedagógicas favorables a cada uno y al grupo como un todo. Desde estas acciones, el papel del evaluador/mediador es buscar la convergencia máxima de significados, la aproximación y el entendimiento de los educandos a partir de procesos dialógicos e interactivos; para lo cual se



cuenta con un amplio repertorio de instrumentos, tales como el uso de portafolios, diarios de aprendizaje, proyectos.

En sus prácticas, la evaluación formativa presenta un marco de complejidad con aspectos que aún siguen en reflexión desde el campo de la pedagogía (Mottier López, 2010), especialmente en los siguientes puntos: los objetivos evaluados pueden abrirse a dimensiones del aprendizaje que exceden el currículum (dimensiones afectivas, motivacionales, sociales, metacognitivas); se reconoce que el éxito en una actividad no significa que ha habido aprendizaje, debiéndose tener en cuenta la situación en la cual el aprendizaje se manifiesta; todas las herramientas de evaluación tienen que estar asociadas en un marco de referencia para interpretar los resultados bajo el objetivo de que los alumnos desarrollen competencias de autoevaluación para su contexto cultural y profesional; y las características para una noción de regulación y feedback “eficaz” no están definidas con claridad ni precisión.

Por tal motivo, se comprende que la clave para la evaluación formativa en su concepción multidimensional es la toma de consciencia. *“Porque en el entrecruzamiento de los conceptos multidimensionales no hay datos objetivos que nos conduzcan a una situación de seguridad, pero, al mismo tiempo, hay un compromiso con la ética, con el conocimiento, con la formación del alumno”* (Hoffmann, 2010: 88).

## **RESCATAR Y DESTACAR PROCESO Y RESULTADO**

Sea cual fuere el posicionamiento personal, toda evaluación centra la atención en varios aspectos a la vez: los productos que desarrollan los estudiantes, las operaciones empleadas para generar tal producto y los recursos disponibles. Por lo que las correcciones semanales involucran el proceso cognitivo desde las tareas de memoria, de procedimientos y de comprensión. En ello, *“lo que caracteriza al trabajo de Taller es la posibilidad de comprender el proceso de aprendizaje durante el transcurso de su ejecución; de realizar un seguimiento de este proceso y capitalizar el valor del error”* (Basterrechea, 2013: 226).

De esta forma, se reconocen distintos tipos de evaluación, que rescatan formación específica disciplinar y formación interpersonal; lo cual clasificaremos en: evaluación diagnóstica (con la función de determinar características de una situación inicial para la puesta en marcha de algún

proceso didáctico particular), evaluación sumativa (realizada al finalizar un determinado proceso didáctico, con la función de constatar sus resultados. Da cuenta de lo realizado hasta el momento) y evaluación reguladora (tiene el sentido de realizar adaptaciones durante el proceso de enseñanza. La regulación de produce en el marco de las interacciones: alumno-conocimiento, alumnos-docente, alumnos-alumnos, alumno consigo mismo, docente consigo mismo); lo cual se engloba en una evaluación formativa (su función sobre el proceso didáctico es construir un punto de apoyo para el perfeccionamiento de la enseñanza) (Garmendia et al., 2017).

### DESAFÍOS...

Desde lo manifestado al momento, en relación al problema de *“la reducción de las prácticas de evaluación a la calificación y acreditación”*, reconocemos un escenario potencialmente alentador, donde las prácticas de evaluación en los talleres de arquitectura sí son abordadas en sentido integral, pero no en forma intencional, consciente, sistémica, sino como consecuencia de la propia lógica del *“aprendizaje en la acción”*. Por lo tanto, el desafío mayor consiste en incorporar capacitaciones pedagógicas para nuestros docentes, potenciando así la reflexión, la autoevaluación y la reconstrucción para la mejora de nuestras acciones.

En respuesta a esto, exponemos dos opciones posibles: proponer las capacitaciones en forma opcional, o imponerlas como obligatorias. Comprendiendo que, ante el escenario actual, ninguna sería exitosa. En cuanto a proponerlas en forma opcional (lo que concuerda con la situación actual), hoy se cuenta con la *“Especialización en Docencia Universitaria UNLP”* como oferta académica gratuita, presentando docentes de prestigio nacional e internacional. Y aun así, su matrícula es mínima en relación al cuerpo docente de la UNLP. Lo cual se comprende, principalmente, desde las presiones del mercado laboral que reducen a la mínima expresión la disponibilidad de tiempo para la formación continua. En tanto a imponer capacitaciones pedagógicas en forma obligatoria, se reconoce como un acto que atentaría tanto a los docentes como a la coherencia de la propia institución, la cual tradicionalmente ha ponderado el conocimiento profesional por sobre las competencias pedagógicas.

Por consiguiente, es que entendemos que no basta con apostar a las voluntades individuales sino que se requiere del apoyo institucional, desde acciones formales de estímulo que

presenten beneficios a los docentes formados en aspectos pedagógicos. A la vez que, paralelamente, sería fundamental el comenzar a trabajar en la sensibilización sobre el valor de las competencias en ciencias de la educación para la comunidad docente universitaria de carreras que no lo tengan incluido en el grado, como paso inicial para la futura incorporación de la capacitación pedagógica como requisito ineludible en la docencia universitaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (1991). *“El taller: una alternativa de renovación pedagógica”*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Anijovich, R. (comp.), Camilloni, A., Cappelletti, G., Hoffmann, J., Katzkowicz, R., Mottier López, L. (2010). *“La evaluación significativa”*. Buenos Aires: Paidós.

Basterrechea, L. (2013). *“Subjetividad en la didáctica de las carreras proyectuales. Grupos de aprendizaje; evaluación”*. En Cuaderno 43, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo, Buenos Aires. Pp. 221-230.

Bertero, C. (2009). *“La enseñanza de la arquitectura: entre lo dibujado y lo desdibujado”*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Bertoni, A. L., Poggi, M., Teobaldo, M. E. (1995). *“La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja”*. Buenos Aires: Kapeluz.

Díaz Barriga, Á. (1992). *“Didáctica. Aportes para una polémica”*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Garmendia, L., Kristensen, M. C., Mainini Meder, A., Latsague, M. B., Kristensen, M. (2017). *“La evaluación de la trayectoria formativa”*. Documento de Trabajo, Programa Nacional de Formación Situada. ISFDyT N° 33, Tres Arroyos, Buenos Aires.

Gorostidi, R., Risso, M. T., Domínguez, M. C. (2015). *“Propuesta Pedagógica: Taller de Historia de la Arquitectura GRD, 2015”*. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata.

Mazzeo, C., Romano, A. M. (2007). *“La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior”*. Buenos Aires: Nobuko.

*Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones". Barcelona: Paidós. Primera edición en español.*

*Soboleosky, L. (2007). "La evaluación en el taller de arquitectura: una mirada exploratoria". Buenos Aires: Nobuko.*

## Ciencias e interdisciplina en territorio. Experiencia de formación docente con estudiantes de Ciencias Naturales

- ❖ **MENGASCINI, ADRIANA** | amengascini@gmail.com
- ❖ **MORDEGLIA, CECILIA** | cecilia.mordeglia@gmail.com
- ❖ **RIAT, PATRICIA** | coloresriat@gmail.com
- ❖ **SÁNCHEZ, MELISA** | melirhcp@hotmail.com
- ❖ **GARCÍA, STELLA MARIS** | elita@fcnym.unlp.edu.ar

**Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP, Argentina.**

### **RESUMEN**

Esta presentación sintetiza una experiencia de enseñanza-aprendizaje que surge al diagnosticar debilidades teórico-metodológicas en la puesta en acción de un proyecto de producción de conocimiento con estudiantes de las diferentes disciplinas de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Dicho proyecto tuvo como tarea de base la realización de un viaje de campaña con jóvenes de primer año de las carreras de ciencias naturales bajo la coordinación de estudiantes de cursos superiores y el acompañamiento de profesores de las cátedras. El equipo de profesores integrado por los autores más el Lic. Guillermo Doffo, y los estudiantes Betina Rodríguez, Julieta Siches, Marcos Waldbillig e Ignacio Vernazza, propusimos -en el año 2015- poner en marcha una Actividad Complementaria de Grado (ACG) destinada a los estudiantes coordinadores, a fin de generar un espacio de formación mediante la acción y la reflexión sobre las prácticas científicas, la actividad de las disciplinas científicas, la interdisciplina, la extensión universitaria y la docencia propiamente dicha. En el texto se presenta una descripción de todas las actividades generadas en cada encuentro de la ACG, con la expectativa de que sean motivadoras para la realización de la planificación, ejecución y

evaluación de las acciones realizadas en el viaje de campo con los estudiantes de primer año. La ACG se dio en el primer semestre en los años 2016 y 2017.

**PALABRAS CLAVE:** Ciencias - Interdisciplina - Educación Universitaria - Educación Popular - Compromiso Social Universitario.

## INTRODUCCIÓN

Una modalidad de curso optativo para estudiantes en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo está constituida por las llamadas Actividades Complementarias de Grado (ACG), que se proponen aportar a la formación en aspectos no incluidos en el currículum oficial de la institución. Se trata de cursos cortos, con un formato flexible en cuanto a su modalidad, y cuya oferta suele ser de una amplia variedad temática, generalmente en relación a temáticas específicas desarrolladas por los y las docentes investigadoras y a posibles intereses de los y las estudiantes.

Nuestra ACG, Aportes pedagógicos para el abordaje interdisciplinario en el campo, se implementó en los ciclos lectivos 2016 y 2017, con una participación de aproximadamente 30 estudiantes en cada ocasión, de diferentes años y carreras de la facultad y el equipo docente estuvo integrado por las autoras del presente trabajo y por Lic. Guillermo Doffo, y los y las estudiantes Betina Rodríguez, Julieta Siches, Marcos Waldbillig e Ignacio Vernazza. El equipo que conformamos es diverso e interdisciplinario, dadas nuestras formaciones de grado y nuestras trayectorias profesionales.

Como docentes a cargo de un viaje de campaña interdisciplinario para estudiantes de primer año, planeamos este curso pensando y analizando la formación de las y los estudiantes que se venían desempeñando como coordinadoras/es en dicha experiencia de campo. Reconocimos la existencia de áreas de vacancia en las trayectorias curriculares que siguen los y las estudiantes en cuanto a la perspectiva pedagógica en la formación docente, la extensión, el trabajo desde un enfoque interdisciplinario y el trabajo de reflexión crítica y la acción colectiva. Vimos, por lo tanto, la necesidad de abordarlas a partir de esta instancia institucional. Al formular la ACG nos planteamos finalidades relacionadas con la formación en la coordinación de grupos con técnicas

participativas, la construcción colectiva de conocimientos, la fundamentación de prácticas docentes en el aula y en el campo desde una mirada crítica y reflexiva, la aplicación de estos conocimientos a la resolución de actividades tales como la elaboración de talleres y materiales educativos para el desarrollo de tareas docentes, la vinculación de diferentes enfoques disciplinares sobre el ambiente (en tanto temática del viaje de campaña).

Presentamos en esta sistematización una contextualización institucional de éste y otros espacios formativos de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo que enmarcan nuestra experiencia; una presentación breve del curso en sí con los temas desarrollados y las modalidades de abordaje, y, finalmente, una reflexión colectiva que recupera las luces y sombras del proceso y nos afirma para proyectarnos en nuevas versiones. Creemos que la socialización de nuestro trabajo y nuestra reflexión aportará a otros y otras docentes y educadoras/es de distintos ámbitos, así como a la institución misma.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### Contexto institucional y circuitos formativos

En distintas instancias de revisión de la propuesta formativa de la FCNyM, pudimos delimitar tres grandes grupos de espacios que conforman circuitos paralelos de formación al interior de la institución. Estos se diferencian según su grado de institucionalización en la propuesta curricular prescrita, su obligatoriedad para la obtención del título habilitante y su grado de inclusividad en relación a los estudiantes:

- Un circuito formal obligatorio, definido y regulado por los planes de estudio de las licenciaturas de Antropología, Biología, Geología y Geoquímica,
- un circuito informal, que incluye actividades autogestionadas por las y los estudiantes en relación con motivaciones propias y sin reglamentación institucional (colaboraciones en cátedras, participación en congresos, trabajos de campo autogestionados),
- y un circuito formal no obligatorio, al cual no acceden todos/as los y las estudiantes, y que funciona como elemento complementario de actualización y flexibilización del curriculum

formal, constituyendo una ampliación de la formación contemplada en él, e incluso abordando aspectos, tales como el entrenamiento en prácticas científicas y profesionales, ausentes o poco sistematizados. Dentro de este circuito formal no obligatorio, se encuentran las Actividades Complementarias de Grado.

Otro espacio formativo, y uno de los más identitarios, está constituido por los viajes de campaña. El cumplimiento de días de campaña es un requisito para la obtención del título habilitante. En indagaciones previas respecto de los aportes de estos viajes como formativos, encuestas realizadas a estudiantes y docentes de la FCNyM, permitieron reconocer ejes de valoración positiva. Los y las estudiantes destacaron aspectos que pueden englobarse en dos ejes: uno vivencial - afectivo y otro académico -éste último también reconocido por los y las docentes-, que les permiten construir relaciones con sus compañeros/as y aplicar conocimientos vistos durante el año en las diferentes asignaturas (Menegaz et al., 2003).

Por otra parte, respecto de las tareas docentes, el único espacio institucional brindado a las y los estudiantes como iniciación a la docencia universitaria son las ayudantías. Según planteábamos en indagaciones previas (Mengascini et. al, 2003), sin espacios específicos destinados a la formación en el campo de la enseñanza que permita posicionar a la docencia como objeto de conocimiento con las particularidades de la institución, la formación pasa a circunscribirse a las experiencias individuales en el interior de una cátedra. La importancia del desarrollo de este tipo de tareas aporta, según las y los estudiantes, a la integración de temas y a las relaciones humanas.

### **La ACG Aportes pedagógicos para el abordaje interdisciplinario en el campo**

En términos generales, los encuentros desarrollados, de manera acorde con nuestro posicionamiento respecto de la educación, incluyeron explícitamente instancias de recuperación de saberes y sentires de las y los participantes y su problematización a través de la puesta en diálogo con (otros o nuevos) saberes académicos.



La propuesta se basó en transitar las diversas temáticas y metodologías a partir de la vivencia. Así, cada encuentro tuvo una diversidad de momentos y actividades, con trabajos grupales, plenarios, teorizaciones, exposiciones, lecturas, dramatizaciones.

Internamente a nuestro equipo docente, hubo rotación en los roles asumidos: coordinación de pequeños grupos, exposición de temáticas, construcción de registros, participación en la formulación de las planificaciones.

En dos de los encuentros contamos, además, con la participación de docentes invitados, personas con quienes compartimos lógicas de trabajo, posicionamientos pedagógicos y experiencias educativas en otros espacios, y quienes se desempeñan laboralmente en algunas de las temáticas abordadas durante el curso.

Los encuentros implementados fueron seis, de 3-4 horas cada uno, con una periodicidad quincenal. A continuación describimos las temáticas, nuestro posicionamiento al respecto, y los modos de abordaje de cada uno de ellos.

- **ENCUENTROS 1 Y 2:**

**La ciencia en contexto:** recorrido histórico crítico del desarrollo científico en el país y en Latinoamérica.

En el primer encuentro partimos de hacer una presentación general del curso (encuentros a desarrollar, metodologías de trabajo, temáticas) de las y los coordinadores y participantes, así como un relevamiento de sus expectativas.

El propósito de los dos primeros encuentros fue el de reflexionar sobre la ciencia actual y pasada, la consideración de que el conocimiento que tenemos sobre ella y los modos que tenemos de pensarla son productos de la historia y de las desigualdades respecto del capital de conocimientos. Así, entonces, reconocimos una ciencia hegemónica, que hemos naturalizado, y se nos presenta como universal, objetiva, neutra (sin más intereses que la sola búsqueda del conocimiento) y que pusimos en cuestión a través de una mirada contextualizada, histórica y política.

A lo largo del encuentro propusimos la recuperación de manera individual y grupal de saberes sobre las prácticas científicas, el diálogo de los mismos con textos seleccionados (como

capítulos del libro de Massarini y Schnek, 2015), la presentación expositiva de algunos aspectos de la temática con el uso de Prezi y de videos como apoyatura. Finalizamos debatiendo sobre nuestra práctica cotidiana, la institución en la cual estamos inmersos/as y sobre nuestra propia construcción de pensamiento, reconociendo que gran parte de lo que pensamos deviene de ese conocimiento hegemónico y la importancia de desnaturalizarlo.

- **ENCUENTRO 3:**

**Metodología científica en el aula:** el taller. Aquí también tomamos a la ciencia y a los modos de construirla como objeto de estudio, pero con un abordaje desde otra mirada: la epistemológica.

Partimos de considerar que no existe “un método científico” con un orden preestablecido de acciones o sucesos; que la observación nunca es neutra ni objetiva sino que está condicionada por el marco teórico de quien observa; que las ciencias trabajan fundamentalmente con modelos; que los modos de construir conocimientos son variados y se relacionan con los objetos de estudio, con el recorte definido por el o la investigadora en relación a las disciplinas, con los paradigmas en donde nos situemos (Petrucci, e.p.). Apuntando a reflexionar sobre la existencia de distintas metodologías de investigación, como las correspondientes a las ciencias sociales y naturales, dividimos a las y los estudiantes en dos grupos de trabajo. Estos grupos trabajaron con dos objetos de estudio diferentes: un objeto físico y material (un dispositivo didáctico específico), y un hecho social conformado por el desarrollo mismo de la clase.

Lo otro que tematizamos fue el taller como dispositivo didáctico (Menegaz y Ros, 2001). Partimos desde las ideas previas sobre qué elementos no pueden faltar en un taller. En una segunda instancia recorrimos, desde lo vivencial, los momentos del encuentro, analizando las actividades, los roles asumidos por estudiantes y coordinadoras/es e identificando los momentos y características de un taller. Finalmente arribamos a la idea de que la descripción coincidía, en términos generales, con los momentos previstos en la planificación del encuentro.

El desarrollo de esta clase nos permitió comenzar a reflexionar sobre la educación popular, planteándonos interrogantes como: ¿es lo mismo hablar de educación popular y de taller?,

¿todo taller es de educación popular?, ¿siempre que trabajamos desde la educación popular debe ser a través de talleres?

- **ENCUENTRO 4:**

**Compromiso social universitario y fotovoz:** si bien en 2016 trabajamos en torno al concepto de extensión universitaria, diferenciándola de la comunicación y de los servicios a terceros, el último año reflexionamos sobre la idea de compromiso social de la universidad propuesta por Huergo (2005).

El compromiso social es un tipo de encuentro que posee alcances político-culturales. De allí que necesariamente nuestro punto de partida (metodológico y político) sea el reconocimiento del mundo cultural. El autor parte de considerar a los sujetos como condicionados culturalmente, pero con una relativa autonomía para actuar en el terreno de esos condicionamientos: no hay sujetos pasivos; confiamos en que son los artífices de la transformación del mundo. La propuesta al interior de la Universidad es la de abrir microespacios de compromiso social universitario, a través de la selección de trayectorias formativas (docentes, de investigación y de extensión), e inscribir microprácticas que hagan efectiva la construcción de ese compromiso (Huergo, 2005). Consideramos que nuestro trabajo en este curso se inscribe en este marco.

Como propuesta metodológica para efectivizar ese compromiso social universitario, implementamos una actividad de fotografía participativa o fotovoz (Rabadán Crespo y Contreras Pulido, .2014). Se trata de una forma de consulta a la comunidad, que intenta traer las perspectivas de los y las participantes, plasmando sus voces a través de la captura de imágenes fotográficas, poniendo en juego lo que ellos y ellas quieren destacar de su entorno, su vida, sus preocupaciones y aquello que podría ser tomado como objeto de transformación. El trabajo de fotovoz propuesto a los y las participantes del curso fue la de *hacer “una presentación fotográfica sobre nosotrxs mismxs, la carrera que seguimos, el compromiso social universitario que aparece de alguna manera plasmado en la facultad (personas, edificio). Es decir, de todos esos aspectos, fotografiar aquello que nos identifica, de modo de poder presentarnos a través de esas fotos frente a otras personas”*.

- **ENCUENTRO 5:**

**Educación popular:** nuestro propósito para este encuentro consistió en conceptualizar los postulados de la educación popular y aproximarnos responder los interrogantes planteados en el 3º encuentro.

Para este encuentro utilizamos como disparador una canción por todos conocida, “La vaca estudiosa”, a partir de la cual pudimos revisar experiencias personales. Estas vivencias junto con las situaciones, en parte estereotipadas, brindadas por la canción fueron confrontadas con material teórico (Freire, 2004).

¿Qué entendemos por educación popular? Entendemos que el saber no es portado por alguien ni se encuentra en un lugar particular sino que es consecuencia de una construcción colectiva. En esta construcción la relación entre las y los participantes pretende ser horizontal y los modos para llegar a esto son participativos, buscando el reconocimiento integral de la otra y otro. La educación popular, por otra parte, reconoce explícitamente su dimensión política y se define a través de su intencionalidad emancipadora.

- **ENCUENTRO 6:**

**Evaluación y balance:** teniendo como objetivo la evaluación de todo el proceso realizado, planteamos distintos ejes sobre los cuales las y los estudiantes realizaron una valoración sobre un cuadro de goma a modo de “tiro al blanco”, en una escala del 1 al 4, donde 1 correspondía a la mayor valoración (por estar más cercano al centro) y 4 a la menor. Se acompañó el ejercicio con una pregunta que de modo cualitativo describiera cada aspecto. Los ejes considerados fueron: Temas abordados, Bibliografía, Metodología de trabajo, Puesta en juego de la bibliografía, Desempeño del equipo docente y Participación individual. De estas evaluaciones podemos señalar:

- Las categorías mejor calificadas fueron los temas abordados y el desempeño del equipo docente.

- En relación a la bibliografía aclararon que fue adecuada, interesante y apropiada, pero asumieron no haber leído lo suficiente.
- En cuanto a la metodología de trabajo predominó la puntuación 2, los y las estudiantes manifestaron que fue adecuada pero que algunas veces no entendieron las consignas. De modo similar se expresaron respecto a los tiempos y en este sentido argumentaron que siempre quedaban los debates más interesantes para el final y se llevaban a cabo de manera un tanto apresurada.
- La categoría en la que mayor dispersión de los datos hubo es la que refiere al uso de la bibliografía al momento de armar la planificación del trabajo final.
- En cuanto a la participación individual, es la única categoría en la que nadie se asignó la puntuación 1. En general fueron muy autocríticos/as, manifestando que en los encuentros se comprometían con la tarea, pero entre encuentros (actividades fuera del aula, como la de lectura) reconocieron no haber hecho lo suficiente.
- En ningún caso se usó la puntuación 4.

## CONCLUSIONES

En principio, recuperamos de la experiencia la evaluación favorable que hubo por parte de las y los participantes, así como su aprovechamiento en la práctica concreta (viaje de campaña realizado con posterioridad al desarrollo de la ACG).

Con respecto a los aprendizajes sobre nuestra propia práctica al hacer esta sistematización, rescatamos el reconocimiento de lógicas propias en los modos de estructurar las clases: los momentos que desarrollamos, el partir siempre de la recuperación de saberes y sentires y su posterior puesta en diálogo con otros saberes, el énfasis en vivenciar antes de intelectualizar; la importancia que le damos al pensar el por qué y el para qué de tomar estas temáticas en toda práctica educativa.

Reconstruir esta experiencia nos devolvió, además, las discusiones entre nosotros/as (coordinadores/as con diferentes formaciones disciplinares y trayectorias previas) y los tiempos invertidos; el trabajo explícito en la construcción de consensos al interior de un equipo que se fue consolidando (y, en parte, cambiando) a lo largo del proceso; las lecturas y materiales

diversos compartidos desde experiencias previas y búsquedas nuevas; la autoformación; los mates con chipá...

Finalmente, enfatizamos en el valor que le damos a la consolidación de estos espacios formativos institucionalizados y optativos, que en este caso partieron de una demanda y un diagnóstico compartido entre docentes y futuros/as participantes; que dieron espacio a discusiones y reflexiones que en la institución suelen quedar fuera de las aulas; el aprovechamiento que hicimos de las “grietas” de una hegemonía no monolítica de la institución para, parafraseando a Huergo, abrir un microespacio en las trayectorias formativas donde intentamos inscribir una micropráctica que hiciera efectiva la construcción de nuestro compromiso social universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

*Freire, P. (2004). “El grito manso”. Buenos Aires: Siglo XXI.*

*Huergo, J. A. (2005). “Un modo de construir el compromiso social de la Universidad”. Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura, Nº 35, FPyCS, UNLP.*

*Massarini, A. y Schnek, A. (cords.). (2015). “Ciencia entre todxs. Tecnociencia en context social. Una propuesta de enseñanza”. Buenos Aires: Paidós.*

*Menegaz, A., Mengascini, A., Garcia, D., Arnedillo, M., Sarutti, A. y Ottenheimer, A. (2003). “Los viajes de campaña: su caracterización y valoración como espacio formativo en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP)”. Actas del Congreso Latinoamericano de Educación Superior.*

*Menegaz, A. y Ros, M. (2001). “Módulo de orientación para la elaboración de talleres”. Secretaría de Extensión Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP*

*Mengascini, A., Menegaz, A., Ros, M., Arnedillo, M., Sarutti, A. y Ottenheimer, A. (2003). “Revisión curricular en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (UNLP). Recorrido de los estudiantes y valoración de espacios formativos no obligatorios”. Actas del Congreso Latinoamericano de Educación Superior.*

*Petrucci, D. (2013). "Herramientas metodológicas para aprender ciencias naturales". Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Catamarca. En prensa.*

*Rabadán Crespo, Á.V. y Contreras Pulido, P. (2014). "La Fotografía Participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes". Comunicación y Hombre, no10: 143-156.*

## Enseñar a enseñar: diversos formatos de enseñanza en los procesos formativos del profesorado. Las tutorías como una forma de enseñanza y función docente

- ❖ **BARCIA, MARINA** | marinainesbarcia@gmail.com
- ❖ **DE MORAIS MELO, SUSANA** | sgdemorais@gmail.com
- ❖ **LÓPEZ, ALDANA** | aldanalopezm@hotmail.com
- ❖ **JUSTIANOVICH, SILVINA** | sjustianovich@gmail.com

FaHCE | UNLP, Argentina.

### RESUMEN

En este trabajo se presenta la experiencia de nuestra cátedra, centrándonos en uno de los formatos de enseñanza que se despliegan en el marco de la propuesta formativa: las tutorías con los/as estudiantes de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación (FaHCE – UNLP). Asimismo, nos proponemos problematizar y recuperar diversos sentidos que la misma tiene, posicionándonos en ella para advertir las funciones docentes que se desarrollan en este dispositivo, así como los sentidos tanto para las docentes como para los y las estudiantes-residentes.

**PALABRAS CLAVE:** tutorías - formación docente - profesorado - formas de enseñanza.

### INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone presentar algunas conceptualizaciones sobre las diversas funciones docentes en el acompañamiento y despliegue de los procesos formativos en el contexto de la



formación docente universitaria. Se sitúan las prácticas de enseñanza como una de las funciones primordiales, pero también, se propone recuperar y tensionar el ejercicio de la docencia a partir de reconocer y visibilizar otras instancias de acompañamiento, construcción, observación y contención, que también se encuentran habilitadas y sostenidas como parte de los procesos formativos. Entre estas prácticas, en esta oportunidad, focalizaremos en las tutorías.

En primer lugar, se compartirán perspectivas diversas sobre las funciones que las tutorías asumen en las prácticas docentes universitarias. En particular nos detendremos en los modos en que se trabaja en la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Es este sentido, esta presentación se propone no solo exponer las tensiones y diversos sentidos que están presentes en el campo educativo, sino también justificar el posicionamiento asumido por esta cátedra y las razones epistemológicas, disciplinares y situacionales en las que se sostiene. En segundo lugar, y ligado a la reconstrucción de estas conceptualizaciones sobre tutorías docentes, se presentarán las diversas modalidades en que se despliega esta función en la cátedra, desde la presencialidad y virtualidad, así como en la articulación que entrelaza esos espacios; y el tipo de intervenciones que se ponen en juego en los mismos. Se trata de dar cuenta de la complejidad del espacio que se ofrece en tanto encuentro de reflexividades e instancia de formación. Por último, se plantean algunos desafíos presentes en la formación docente universitaria en relación a las diversas funciones docentes aquí presentadas.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La diversidad de estilos en las formas de acompañamiento de otros/as suponen significaciones y controversias en las funciones de la tutoría

En las últimas décadas, la noción de tutoría ha cobrado múltiples usos y sentidos. En el campo educativo en particular, esta noción se encuentra inserta en un amplio abanico de significados que suponen no solo posicionamientos y supuestos diferentes, sino también expone diferentes modos de pensarla en términos prácticos: programas de tutorías en los diferentes niveles del sistema educativo, función tutorial, tutores pares, tutores docentes, becas tutoriales, entre otras. Asimismo, en estas iniciativas radican los más diversos propósitos corriendo el riesgo -en

algunos casos- de constituirse en “todo y nada” a la vez. Es nuestra preocupación elucidar los alcances de los significados otorgados en una diversidad de discursos que refieren a la noción de tutoría, pues entendemos que se trata de un significante flotante en el sentido de Laclau, en tanto elemento discursivo que fija sentidos parciales en una cadena significativa que se caracteriza por su naturaleza ambigua y polisémica (Laclau, 2004). Nos interesa señalar las consecuencias que advertimos para el caso de las tutorías. Aquí sólo podemos mencionar un ejemplo que nos brindan Domján y Gabbarini (2006) cuando evidencian la asimilación de las tutorías a mentorías, cuya significación puede desocultarse cuando se analiza esta operación en el contexto de las intencionalidades educativas que subyacen a las políticas neoliberales de la educación argentina de los años 90.

Con esta advertencia y en relación a lo que se juega en cada definición y los sentidos asignados (y asumidos) acerca de las tutorías, podrían sistematizarse algunas concepciones. Unas más tradicionales, como instancias de sostén y/o apoyo (desde una perspectiva botánica/natural); como cuidado y protección (desde una perspectiva jurídica, de “tutela del otro” frente a una supuesta “incapacidad” o “falta”); luego se desarrollan otras que las consideran una orientación personalizada (vinculada a las perspectivas educativas escolanovistas) y, por último, las tutorías como acompañamiento, en un sentido amplio (Ducoing, 2009). Entendemos que estas visiones y modos de concebirlas, ni son excluyentes ni han formado parte de cierta "evolución" histórica -en el sentido de ser unas superadoras o inclusoras de las precedentes-. En el campo pedagógico en general, así como las instituciones educativas en particular, estas visiones y concepciones conviven no sin conflictos, en tanto productoras de diversas connotaciones y maneras de pensar y acompañar a otros y otras en sus procesos formativos.

### **El uso de las tutorías en la formación docente**

Otro eje de nuestro interés sobre este tema ha sido rastrear los variados aportes con los que los autores han conceptualizado las tutorías para la formación docente. En todos los casos, se asume que estos dispositivos son formas de acompañamiento a las y los practicantes. Sin embargo, los estilos en los que se concretan presentan matices.

Por el momento, diremos que los modos de concebir las tutorías, como forma que asume la enseñanza, imprimen sentidos y configuran modos de acción por parte de quienes llevan adelante funciones tutoriales en la formación de otros/as. Asimismo, corresponde aclarar que en nuestro contexto en la formación docente el tutor es generalmente un agente de la institución formadora, en tanto en la tradición europea el término se utiliza para referir a aquellos que en nuestro medio serían los profesores/as co-formadores, es decir aquellos de otras instituciones asociadas que reciben a sujetos en formación -por ejemplo, practicantes-.

Una variable a considerar en este tipo de dispositivos son los sentidos que diferencian entre espacios de trabajo individualizado y de socialización entre pares. Éstos a veces son planteados como opciones y otras de modo articulados, pero siempre cuentan con cierta significación formativa.

En tanto trabajo personalizado, son dispositivos que permiten la profundización sobre aspectos personales de las prácticas docentes, son espacios de consulta, retroalimentación y de evaluación individual (Anijovich, 2012). En relación con las expectativas que generan las tutorías en cada practicante, Sanjurjo sostiene que este

*“(...) espera ser acompañado, guiado, ayudado a creer en sí mismo y en sus posibilidades, aspira a descubrir la clave para ingresar en la red de significados que circulan acerca de la práctica docente” (2009:225).*

Para Román y Ubiría este trabajo individualizado

*“(...) facilita la formación situacional basada en el análisis y la reflexión sobre la propia tarea (...), favorece el trabajo de cada alumno en su experiencia particular. Brinda la posibilidad de apropiarse de su trayecto de formación personal” (2001:21).*

Advertimos en las citas algunas potencialidades del dispositivo cuando es asumido como instancia de trabajo individual, a la vez que las perspectivas disímiles que asumen los docentes tutores y las distintas maneras de ser tutor en función de las intencionalidades de la enseñanza que se ponen en juego en cada caso.

Como socialización entre pares son espacios de aprendizaje privilegiado para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas (Anijovich, 2012). Sanjurjo señala que

*“(...) como grupo, los residentes crean lazos entre sí, ya que la misma situación de compartir la experiencia y, en algunos casos, las instituciones educativas asociadas, los hace sentir parte de un colectivo que les otorga cierta seguridad. Las prácticas generan cierto sentido de pertenencia” (2009:225).*

Con independencia de si se trata de un trabajo individualizado o colectivo, se desprenden básicamente dos posiciones: las tutorías inscriptas en visiones de cuidado y tutela vinculadas con la normalización del sujeto y las entendidas como acompañamiento en el proceso en que los/as otros se forman a sí mismos (Ferry, 1997). Para las primeras, la direccionalidad está predeterminada y se asocia con el uso agrícola del término y las segundas, por el contrario, se inscriben en una perspectiva constructivista, según lo advierten Edelstein y Coria (1995).

En este trabajo nos interesan las posiciones que se incluyen en esta última acepción. En este sentido Barbier habla de transformaciones identitarias:

*“(...) se tiende a hablar de tutoría toda vez que se constata que agentes -cuya función principal no es principalmente ésta, y por un lapso limitado- desarrollan una actividad que contribuye a provocar en otros agentes, transformaciones identitarias propias de aquella función principal”.* (1999: 131).

Este autor, desde el contexto francés, clasifica las tutorías según los espacios donde éstas se desarrollan usualmente: reconoce los campos de sistema de enseñanza, el campo del sistemas de formación y el campo de sistemas laborales (Barbier, 1999). Sin desconocer la relevancia del rol de las tutorías en las pasantías laborales, por fuera del sistema educativo formal y en él, en los últimos años en nuestro país los espacios donde se ha trabajado en tutorías han sido los espacios de educación secundaria y universitaria, principalmente. En este último ámbito se ha desplegado esta función para los/as estudiantes ingresantes en la ambientación a la vida universitaria con fines de acompañamiento, apoyo y compensación de saberes (Paso, 2014:2).

Debemos agregar que también se consideran trabajos tutoriales a las diversas formas de seguimiento de estudiantes en propuestas de educación a distancia universitaria.

Debemos advertir que las tutorías se llevan a cabo en contextos institucionales en los que siempre se opera el juego entre lo instituido y lo instituyente (Remedí, 2004). Desde esta perspectiva el análisis devela que algunos autores están más próximos a consensuar los procesos tutoriales como prácticas de socialización, es decir afianzando lo instituido. Por ejemplo, para Anijovich las tutorías se constituyen en espacios de alfabetización profesional. Por ello entiende que

*“(...) los practicantes se enfrentan por primera vez con aspectos de la inserción laboral del docente, como la cultura institucional, (...) las normativas en las que tienen que encuadrar sus acciones, etc. Estos aspectos se convierten en situaciones que impulsan al practicante a construir las estrategias necesarias para participar de la cultura de la institución educativa, comprender y aprender habilidades de lenguaje y pensamiento propios de los ámbitos académicos, e iniciarse en la pertenencia a la comunidad profesional a partir de la apropiación de sus códigos, símbolos y convenciones” (2012:154).*

Por su parte Paso y otras afirman que

*“... las tutorías (son) una estrategia de intervención pedagógica” y entienden que “esta intervención como toda acción con referencia a lo social, se da en relación a una comunidad, grupo o sector, con el objetivo de modificar o re-definir determinadas estrategias tendientes a incidir, modificar, cambiar, innovar lo instituido. (...)” (2014:15).*

Desde nuestro posicionamiento nos resulta potente asumir a las tutorías como instancias de alfabetización profesional y de formación en proceso. Sin embargo debe advertirse que esto implica comprender lo que se juega en la situación institucional y reconocer los intersticios de sus lógicas de acción en el juego de lo instituido/instituyente.

En un estudio reciente sobre la implementación de las tutorías en la educación superior Coronado y Gómez Boulin afirman que

*“... un somero análisis de los debates, trabajos y propuestas presentados en los últimos encuentros, congresos y eventos realizados en nuestro país en los cuales se trabajan las tutorías universitarias muestran algunas tendencias, una de ellas es su independencia creciente, como dispositivos que se explican por sí mismos, operando con cierto grado de autonomía respecto a procesos globales de orientación educativa, que son precisamente los que les dan significado y densidad pedagógica.” (2017:115).*

Esta advertencia, compartida por nosotras, da cuenta que en algunos estilos de realización las tutorías se establecen desde una distancia con la enseñanza y su compromiso formativo, que desvirtúa el dispositivo.

Por lo presentado hasta aquí, la diversidad de formas que adopta la tutoría se justifican y son necesarias por los distintos sentidos y propósitos que se persiguen desde la enseñanza y se sostienen en las diversas intervenciones institucionales.

### **Nuestro enmarcamiento conceptual y el trabajo en tutorías en la cátedra de Prácticas de la enseñanza**

En nuestro caso las tutorías se incluyen en una propuesta formativa de acompañamiento individual de los/as estudiantes, y otras que combinan el acompañamiento personal con formas grupales y colaborativas de trabajo. En nuestro hacer, ese acompañamiento adopta una forma dialéctica que involucra el abordaje de los procesos de construcción de saber de los/as estudiantes practicantes, entre sus demandas y las cuestiones advertidas y objetivadas por el docente tutor.

Debemos aclarar que en este trabajo hablamos de tutorías en dos sentidos: en tanto actitud pedagógica y como dispositivo con especificidades y adecuaciones para distintas instancias del proceso formativo. Si asumimos que las tutorías se inscriben en la configuración didáctica que hace a nuestra propuesta de enseñanza, diremos que no se trata entonces de un dispositivo o espacio ad hoc por fuera, o solo en una etapa o momento diferenciado, sino que forman parte de la construcción metodológica de algunas de nuestras clases pero que es a la vez una actitud formativa asumida para la relación con los/as practicantes.

Por esta razón, presentamos y comentamos algunas de las instancias en las que este dispositivo pedagógico tiene lugar en nuestra propuesta de enseñanza:

1. En los procesos de producción de diseños de enseñanza, con tutorías de acompañamiento a lo largo de toda la residencia, tanto virtuales como presenciales;
2. en el trabajo tutorial que se despliega cuando los/as practicantes definen la intencionalidad, el abordaje conceptual y metodológico de la observación que realizarán en el espacio áulico del docente co-formador y de sus pares;
3. en las devoluciones que realizamos a los/as practicantes tras observar la situación interactiva del aula- en el espacio de la residencia y/o en la facultad-.

La enseñanza de la construcción metodológica y la escritura de diseños didácticos son procesos con aproximaciones sucesivas por parte de los sujetos, con progresión y recursivos, que exigen el acompañamiento al practicante en un trabajo tutorial sostenido en el tiempo. Los/as estudiantes pueden elaborar sus diseños utilizando saberes construidos en su biografía escolar, en su formación inicial, o en su experiencia docente -ya que varios/as estudiantes lo son-. Es así como la construcción de los diseños se materializa en sucesivas revisiones. Se generan instancias grupales de trabajo colaborativo que, por medio de la circulación de la palabra y la interpelación oportuna a los marcos teóricos referenciales, habilita el análisis reflexivo de propuestas -propias y de otros-, permitiendo la asignación de sentido a cada uno de los componentes, en tanto el practicante se va autorizando -a medida que se le devuelve el problema- a tomar decisiones pedagógico-didácticas valoradas y concertadas al interior de un grupo de pares. Aquí entra en juego el intercambio sobre el diseño de clase, a partir de retomar lo sucedido en la fase interactiva, ya que se trabaja con la lógica recursiva de la anticipación a la acción y valoración crítica. Es decir, la tutoría, es un espacio en donde la reflexión postactiva se constituye en un saber que permite tomar decisiones para la elaboración del próximo diseño de intervención, permitiendo que la reflexión sobre la práctica se introduzca en la anticipación de la clase siguiente, tal como lo entiende un proceso recursivo de previsión, actuación y valoración crítica (Edelstein, 1996; 2011). De esta manera, las instancias preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza son vivenciadas por los/as

practicantes de modo cíclico: los diseños son revisados, analizados, previos a su implementación y luego, en próximas tutorías, se vuelve a trabajar sobre lo ya analizado, en vistas a reflexionar sobre lo sucedido en su concreción y volver a pensar la enseñanza, es decir, cómo continuar la siguiente clase.

Como equipo docente, realizamos en lo posible dos observaciones al practicante, cada docente con su correspondiente encuentro tutorial que comporta una situación de diálogo. En este caso, se trata de un encuentro individual que tiene lugar tanto en el espacio de la práctica, inmediatamente finalizada la misma, como en el espacio de la clase en la facultad, cuando ya es posible una mirada más distanciada sobre lo ocurrido en la clase. En estos casos, asumimos las tutorías como potentes espacios de acompañamiento, habilitando momentos de catarsis para los/as practicantes, manteniendo una escucha atenta, a partir de nuestro propio silenciamiento para dar espacio a la voz del otro, en procura de un distanciamiento gradual. Se produce una relación de triangulación entre el tutor (docente), practicante y el conocimiento, en la que se traman redes relacionales que habilitan el reconocimiento de lo diverso en el conocimiento y la búsqueda de nuevos sentidos compartidos. Para que esto pueda llevarse a cabo, es necesario un trabajo paralelo de construcción de vínculos en recorridos laberínticos en un interjuego entre el sentir, pensar y actuar de ambos participantes. Es tarea del docente tutor generar esos vínculos en primera instancia.

Por su parte, para el armado del instrumento de observación de clase del/la docente co-formador y del compañero de cursada, elaboramos una consigna que invita a los/as estudiantes a construir ejes para la observación de esas situaciones de enseñanza. La resolución de la consigna es socializada en el espacio grupal de tutoría, durante las clases presenciales, enriqueciéndose con los diversos aportes. Asimismo, se sostienen instancias de intercambio y discusión virtual mediante el entorno de enseñanza y aprendizaje de AulasWeb [UNLP] de la cátedra. Estas se despliegan en foros de intercambio, con sistematizaciones intermedias por parte de las docentes y diversos aportes de los/as estudiantes que permiten ir delimitando los ejes de observación, criterios, supuestos y posicionamientos desde los cuales van a ser desarrolladas las prácticas de observación áulica posteriormente. En este sentido, asumimos como parte de nuestra función docente, los recaudos necesarios para “suspender” nuestras opiniones y presunciones en estos aportes y



sistematizaciones para que el trabajo colaborativo y de intercambio pueda tener lugar, al menos, inicialmente, entre pares y deliberadamente.

En todos estos formatos de interacción, el docente debe alcanzar un punto de equilibrio que permita un fluido intercambio y confrontación de ideas sin forzar el seguimiento de ninguna dirección prefigurada. Esto le genera al docente tensión y un debate interno, pues debe poner en suspenso sus propios deseos de realización. En este proceso de intercambios queda en suspenso por momentos la asimetría de la relación docente-practicante, se busca ir hacia una relación entre pares en la que también es necesaria la negociación de significados.

En todas las situaciones presentadas entendemos que solo puede tener lugar un dispositivo con estas características si se construye un espacio de confianza (Cornu, 2005) entre los participantes y de reconocimiento del otro en tanto sujeto cognitivo al que se le delega parte de la responsabilidad de plantear sus propias demandas y problemas, asumiendo al mismo tiempo que la construcción de la autonomía profesional no se forma en soledad, sino a partir del planteamiento de problemas y de las intervenciones sostenidas de los docentes formadores. En estos espacios, se promueve la escucha del otro, el acompañamiento, la empatía pero además, resultan espacios de “construcción de conocimiento compartido” (Edelstein y Coria, 1995:47). Asimismo, es importante que durante este proceso el tutor proponga al practicante preguntas a ser pensadas, saberes a ser resignificados y no afirmaciones a ser obedecidas. Por lo tanto, como decimos en otro trabajo el docente debe evitar ponerse en el rol de sancionador y/o dar sentencias del tipo ‘está mal’, ‘esto no corresponde’ porque no permite que el alumno -en el rol de profesor- pueda saber lo que ignora de sí mismo, o del contenido y la forma de enseñarlo. (López y otras 2017: 82-84).

Desde el punto de vista del posicionamiento de los docentes, reconocemos con Edelstein y Coria que la tutoría

*“(...) ya no se trata de la clase cuyo recorrido queda delineado ‘antes’ del encuentro, sino de un trabajo que supone operar con el pensamiento del otro, en un aquí y un ahora, sin que sea prácticamente programable, con fuertes intuiciones sobre lo que el otro puede o no hacer (...). Este esfuerzo de anticipación relativa y sin garantías de lo que vendrá, por estar sujeto a la*

*lógica del pensamiento y la producción de otro, es lo que dotaría (...) de singularidad al trabajo del docente formador..." (1995: 45).*

Esta incertidumbre nos interpela al concebir la enseñanza como casuística, y por lo mismo, no estandarizable. Asumimos que la decisión de trabajar con tutorías nos permite reconocer espacios de indeterminación para nosotras y también para las/os practicantes. Esta indeterminación es uno de los aspectos más formativos en este encuentro entre estudiantes y docente formador, dada la demanda cognitiva, afectiva y conceptual de los sujetos implicados. Como queda claro, por una parte la tutoría es para nosotras un espacio de imprevisibilidad. Por otra, advertirlo nos permite anticiparnos a su acontecer, y significar esos espacios de indeterminación desde sus posibilidades. Uno de los más significativos resulta el considerar que como espacios formativos posibilitan al practicante trabajar el reconocimiento y tramitación de los aspectos -intelectuales, afectivos, emocionales, creativos- que el trabajo situacional depara al enseñante. En este sentido Roman y Ubiría señalan que

*"(...) el pensamiento causal, lineal resulta insuficiente para captar el origen de incongruencias o cuestiones que hacen ruido (...) una incertidumbre no paralizante posibilita darnos permiso para no tener inmediatamente la respuesta exacta que dirimirá un conflicto en la toma de decisiones. Al compartir la incertidumbre con el alumno se trabaja (...) el sentido humano de la duda y la generación de sentidos y líneas de acción" (2001:24).*

Ponemos a prueba en estas circunstancias aquel precepto de la didáctica que afirma que la forma de enseñanza hace al contenido que se enseña.

Otra de las dimensiones de la incertidumbre radica en la previsibilidad de "los resultados". Recuperamos la idea de construcción artesanal con Alliaud quien señala que

*"(...) cuando se trata de formar, educar o transformar a las personas y cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido, el secreto, el truco, o la magia se potencian o magnifican. Contra toda tentación de normalizarlo y prescribirlo, el acto de educar pareciera encerrar algo del*

*orden de lo inesperado y así, suele suceder a pesar de haber hecho o esperado otra cosa, de ahí que no pueda pronosticarse con precisión” (2017: 41).*

Por eso mismo, aun con la incerteza de que las tutorías produzcan los “efectos esperados”, confiamos en las posibilidades de los practicantes para autoformarse, y configurar sus habitus en el sentido de su autonomización progresiva. Cabe volver a decir que esta autonomía se puede desarrollar si en el camino hay y hubieron variadas intervenciones sostenidas de parte de los formadores, tal como la repregunta, la problematización, el planteo de controversias, el aporte conceptual, la aclaración, el reponer información, la revisión de la escritura y la habilitación de borradores, que son revisados, completados, reelaborados... es devolver el problema al alumno, en el sentido dado por Brousseau.

Resignificando la idea de oficio podemos sugerir que la modalidad que se asume es un desafío que no significa una ausencia o un olvido de la responsabilidad del lazo social implicado en la enseñanza como transmisión (Diker y Terigi, 1997).

En síntesis, podemos afirmar que la tutoría es una actividad intencional. Se puede asumir como una relación de acompañamiento en la que ambos -profesores/as tutores/as y practicantes- co-participan. Es una relación no exenta de conflictos en la que los/as practicantes encuentran un espacio en el que las subjetividades son interpeladas.

Se trata de elaborar plataformas de entendimiento mutuo para generar formatos de interacción, es decir un microcosmos de interacción social que establece pautas que regulan los intercambios a través de formatos provisionales que se interiorizan los que conforme avanza la relación, desaparecen progresivamente (Bruner, en Edelstein y Coria, 1995: 47). Es decir que, aun cuando no estamos pensando la tutoría desde la “imagen agraria” sino desde la perspectiva de la autonomización profesional, no renunciamos a la intencionalidad formativa, a la direccionalidad y politicidad de la educación en el sentido freireano, que es nuestro modo de presencia en la situación educativa (Freire, 2004).

## CONCLUSIONES

A partir de lo explicitado, nos parece oportuno retomar algunas de las ideas que sostenemos como cátedra para el trabajo con y para la enseñanza en las tutorías.

La enseñanza es una acción intencional, situada y política. En este sentido, la tutoría se piensa como parte integrante de un dispositivo más amplio, con intencionalidad también y en coherencia con aquel, en el que se desarrollan distintos dispositivos al interior (clases, tutoría, observaciones, etc.), con diferentes propósitos articulados.

La tutoría se configura así, como un encuentro reflexivo entre profesor y residente/s, a partir de la necesidad de tratamiento y resolución de diferentes problemáticas, en la que se parte de trabajar sobre lo producido y pensado hasta el momento por los/as estudiantes, sus demandas e inquietudes. El propósito didáctico del docente está en propiciar que en ese encuentro se genere el diálogo (entre docente y estudiante/s y entre estudiantes entre sí), la consulta y la acción. En este, profesoras y estudiantes se relacionan dialécticamente, realizan diferentes intervenciones y tienen distintas responsabilidades. Asimismo, en la especificidad de este formato de enseñanza, es esencial reconocer que no todo está previsto y resuelto de antemano. Por el contrario, una de las intervenciones más importantes tiene que ver con generar un espacio de confianza para que los/as estudiantes planteen sus dudas y preguntas, incluso cuando sea complejo aún expresarlas o elaborarlas de manera acabada.

El propósito y desafío es que, en las distintas instancias formativas, las y los practicantes sean protagonistas en el proceso de construcción de conocimiento profesional. Por su parte, el profesor tutor debe mantener una escucha atenta de la perspectiva de los otros y asumir una autovigilancia que le permita reconocer sus expectativas y deliberar acerca de la fuerza de sus intervenciones sobre las del practicante.

Seguramente, mucho de lo que puede suceder -y sucede- en el encuentro tutorial podrá seguir abordándose en próximos trabajos. Pero intentamos en este volver a pensar la enseñanza, en este caso, en el marco de un dispositivo con propósitos específicos y con posibilidades claras de generar un encuentro pedagógico-didáctico y el avance en el desarrollo de la experticia como docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2017). *“Los artesanos de la enseñanza”*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R y otras (2012). *“Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias”*. Buenos Aires: Paidós.
- Barbier, J. M. y otras. (1999). *“Tutoría y función tutorial. Algunas vías de análisis”*. En: Souto, M. y J. M. Barbier y otras. *Grupos y dispositivos de formación. Serie Documentos de Formación de formadores*. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Barcia, M., De Morais, S., López, A. (coords.) (2017). *“Prácticas de la Enseñanza. FaHCE, UNLP”*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Coronado, M y Gómez Boulin, M. J. (2017). *“Orientación, tutorías y acompañamiento en el nivel superior”*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cornu, L. (2005). *“Instituciones, pasajes, traspasos”*. En: Skliar, C. y Frigerio, G. (comps.) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Domján, G. y P. Gabbarini (2006). *“Residencias docentes y prácticas tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales”*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Ducoing, P. (2009). *“¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?”* En: Ducoing, Patricia (coord.) *Tutoría y mediación I*. México: IISUE, UNAM/AFIRSE.
- Edelstein, G y Coria, A. (1995). *“Imágenes e imaginación en la iniciación a la docencia”*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). *“Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario”*. En *Revista Argentina de Educación*, N°19. Buenos Aires, AGCE.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *“Enfoques de enseñanza”*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ferry, G. (1997). *“Pedagogía de la formación”*. Buenos Aires: Eds. FFL-UBA. *Novedades Educativas*.
- Diker, G., Terigi, F. (1997). *“La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”*. Buenos Aires: Paidós.
- Justianovich, S., Barcia, M., de Morais Melo, S. (2016). *“Procesos de co-evaluación en la formación del Profesorado. El caso de Ciencias de la Educación de la UNLP”*. Ponencia

*presentada en el marco de III Jornadas de Formación Docente de la UNQ, Universidad Nacional de Quilmes. 19 y 20 de septiembre de 2016. Bernal.*

*Paso, M. y otras. (2014). "Formación de tutores en la educación superior universitaria. Perspectivas, dispositivos y estrategias en programas nacionales y locales implementados en dos facultades de la Universidad Nacional de La Plata". Memoria Académica. IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.*

*Griberg, S., Levy, E. (2009). "Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro". Quilmes: UNQui Editorial.*

*Remedi, E. (2004). "La intervención educativa". Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.*

*Roman, M. D. y Ubiría, M. F. (2001). "Residencia, observación y conducción docente en los niveles medio y superior". Cuaderno de Cátedra II. UBA.*

*Sanjurjo, L. (compiladora) (2009). "Los dispositivos para la Formación en las prácticas profesionales". Rosario: Homo Sapiens.*

## Reflexiones sobre las prácticas de formación profesional en espacios socio ocupacionales del Trabajo Social en el ámbito de salud

❖ **PARKANSKY, MARÍA ALEJANDRA** | map\_0013@yahoo.com.ar

**Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.**

### RESUMEN

Esta ponencia trabaja sobre un problema de la formación de estudiantes de Trabajo Social que realizan sus prácticas pre profesionales en instituciones del área de salud. Dicho problema puede resumirse en la siguiente expresión:

*Profesionales críticos forma la academia. Profesionales “domesticados” contrata el Estado.*

Los/as estudiantes cursan la materia Trabajo Social V que pertenece al quinto año de la carrera, último año de la Licenciatura, es decir están próximos a obtener su título, esto da el contexto exacto de la preocupación ética/pedagógica de trabajar en el aula dicha problemática antagónica: la encrucijada de formar profesionales críticos, para ingresar en un mercado de trabajo que los prefiere acríticos.

Se presentan por un lado los objetivos de la formación en contraposición, muchas veces con los mandatos institucionales de los espacios socio laborales del área de salud.

Se propone una estrategia didáctica basada en la recuperación de la experiencia de los/as estudiantes como premisa (negando el supuesto de la tabla rasa), el Aprendizaje basado en problemas (ABP) y los Ateneos disciplinares como practica de enseñanza.

**PALABRAS CLAVE:** Practicas- egreso- inserción ocupacional- salud.

## INTRODUCCIÓN

*“¿En la práctica, la teoría es otra?”*

Yolanda Guerra (1999)

Para comenzar esta exposición haré una breve presentación a fin de dar cuenta desde donde se realizan las siguientes reflexiones.

La cátedra de la cual soy parte, se denomina Trabajo Social V (TSV), es una materia del quinto año de la Licenciatura en Trabajo Social que se dicta en la Universidad Nacional de La Plata, pertenece al trayecto de formación disciplinar del Plan de Estudios 2015 de la carrera.

Siendo una de las asignaturas troncales que contemplan prácticas de formación pre profesional, cuenta con espacios áulicos y otros territoriales, donde se implementa el trabajo de campo denominados centros de práctica de formación profesional. En los espacios áulicos se desarrollan los teóricos, los prácticos y los talleres de la práctica, éstos últimos se dividen en tres Áreas: Movimientos Sociales y territorialidad, Socio jurídica y de Salud.

Las siguientes observaciones son producto del análisis de las prácticas de formación que las/los estudiantes desarrollan en el espacio del Área de Salud.

Actualmente (años 2017/2018) los estudiantes realizan sus prácticas en:

- Hospital Interzonal Especializado de Agudos y Crónicos “San Juan de Dios”.
- Hospital Interzonal Especializado de Agudos y Crónicos “Sor María Ludovica”.
- Hospital “Dr. Horacio Cestino” de Ensenada.
- Hospital Interzonal general de Agudos “Dr. Rossi”.
- Hospital Neuropsiquiátrico “Dr. Alejandro Korn”.
- Centro Comunitario de Salud Mental Franco Basaglia.
- Centro de Día Pichón Riviere.
- Centros de Salud (Nº5).
- Instituto de Obra Médico Asistencial de la Provincia de Buenos Aires.
- CPA Centro provincial de adicciones (distintas sedes).



- Dirección de Epidemiología RSIX.
- CUCAIBA.
- Hogar y Centro de día de adultos mayores “Ciranda” Ensenada.

El análisis de las Prácticas de Formación Profesional remite a la relación teoría/ práctica, constituyéndose en uno de los ejes centrales de preocupación de la docencia en Trabajo Social.

Los contenidos que brinda la Academia van dirigidos a la formación de un profesional crítico.

A través del desarrollo de las Prácticas de quinto año se busca poner en acto y capturar analíticamente las dimensiones teórico-metodológica; ético-política y operativo- instrumental de toda intervención profesional inscripta en procesos sociales más amplios.

Como estrategia pedagógica trabajamos sobre problemas concretos de la realidad. No tenemos un vínculo inmediato con la misma, sino mediatizado por un complejo lingüístico y simbólico resultado de un proceso de construcción cultural, social e histórica, intervienen nuestro posicionamiento político- ideológico, intereses materiales, nuestra concepción de hombre, de sociedad etc. Uno de nuestros objetivos es que los estudiantes fortalezcan sus bases teóricas y su posición teórico ideológica y política frente a la intervención profesional.

En particular es en el quinto año de la carrera, el último de la formación de grado, donde se produce la mayor aproximación al desarrollo del ejercicio profesional.

Aquí se encuentran en forma descarnada por un lado las aspiraciones académicas de formación de profesionales críticos, y por otro un espacio socio ocupacional (donde el principal empleador es el Estado), que no estimulará (sino reprimirá/ sancionará, la mayoría de las veces) la criticidad de sus empleados Trabajadores Sociales. Ya que dicha posición crítica puede conllevar, entre otras acciones profesionales, por ejemplo, a trascender el mandato institucional, y en atención de los derechos de la población usuaria incorporar nuevas demandas que la institución debe resolver.

Este trabajo se encamina a tratar de dilucidar este complejo tema/problema desde su dimensión pedagógica, por un lado, esta relación antagónica entre el profesional que se forma con un pensamiento crítico y por otro las instituciones de salud que prefieren trabajadores dóciles y acrílicos a sus mandatos.

## DESARROLLO

### Profesionales críticos forma la Academia

El Objetivo General de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social es formar profesionales en Trabajo Social con perfil generalista y crítico, entendido como aquel que logre poner en tensión permanente el análisis sobre la realidad concreta, articulando la esfera analítica en las prácticas sociales, debatiendo, accionando y confrontando con solidez argumentativa teniendo como horizonte la emancipación humana. En tanto los Objetivos específicos son:

- Comprender la conformación histórica y actual del campo profesional en el marco de la sociedad capitalista, articulando tres dimensiones: teórico-metodológica; operativo-instrumental y ética-política.
- Desarrollar una mirada problematizadora sobre la realidad, que comprenda la dinámica de los sujetos involucrados en los procesos de intervención y que favorezca la construcción de problemas y la elaboración de propuestas de intervención.
- Proveer de fundamentos para la comprensión del movimiento de la vida social desde diversas tradiciones disciplinares que permitan acceder a las dimensiones políticas, económicas, ideológicas, culturales y subjetivas.
- Facilitar la comprensión del Estado y de la relación estado/sociedad con énfasis en el análisis de los problemas sociales como expresión de la conflictividad social.
- Analizar las estrategias de intervención frente a la cuestión social, haciendo hincapié en la Política Social.
- Desarrollar conocimientos generales sobre la lógica de la investigación científica en el campo de las Ciencias Sociales y del instrumental teórico -metodológico para su implementación.
- Fortalecer enfoques y prácticas interdisciplinarias.

Como docentes asumimos plenamente los objetivos de formación explicitados, de hecho, hemos contribuido a la formulación de dichos objetivos del nuevo Plan de Estudio.

Como decíamos en la introducción la materia TSV pertenece al quinto año de la carrera, último año de la Licenciatura, es decir las y los estudiantes están próximos a obtener su título, esto da el contexto exacto de la preocupación ética/pedagógica que ya expusimos. En el aula se nos presenta la encrucijada de formar profesionales críticos, para ingresar en un mercado de trabajo que los prefiere acrílicos.

El desarrollo que sigue es una síntesis temática de estos contenidos solo a modo de contextualizar la actividad.

### **Profesionales “domesticados” contrata el Estado**

El principal empleador de las/los Trabajadores Sociales es el Estado, que es de donde emana la legitimidad funcional de la profesión, siguiendo el desarrollo de Montaña (2010), lo que legitima una profesión es, dar respuestas a determinadas demandas sociales y la existencia de instituciones con interés y capacidad de contratar esos profesionales. Por otro lado, en la intervención profesional siempre está presente, lo que este autor denomina legitimidad social, refiriéndose a la relación profesional/usuario, es decir el sujeto destinatario de las políticas sociales, éste da legitimidad a partir del reconocimiento y aceptación de la acción profesional. Por otro lado, en el mismo sentido, el espacio socio-ocupacional es creado por la existencia de necesidades sociales que a través de muchas mediaciones se transforman en demandas para las profesiones, cuándo el Estado pasa a intervenir sistemáticamente en la cuestión social, a través de una determinada modalidad de atención.

Estela Grassi (2004) al respecto sostiene que la cuestión social es una cuestión política desde su enunciación; desde el momento en que su emergencia (...) es resultado de la lucha social; y desde el momento en que deviene cuestión de Estado y estatalización de las intervenciones sociales.

Así, la cuestión social, hace dos siglos atrás, en el país fue necesitando de la atención del Estado, o mejor dicho el Estado se vio impelido a, sino resolver, al menos aliviar los conflictos sociales.

En el Siglo XIX Buenos Aires recibe con los inmigrantes, mano de obra con ideales anarquistas, socialistas y sindicalistas. Las condiciones de vida, la mala alimentación, las epidemias de fiebre

amarilla, cólera, tuberculosis preocupan al gobierno de Julio Argentino Roca que ve peligrar sus intereses económicos. El Estado debió centrar su atención en la cuestión social que generaba este nuevo actor político. La educación, las políticas sanitarias y los procesos de creciente urbanización fueron objeto de intervención estatal.

### **Foto de inmigrantes llegando a argentina SXIX y de un conventillo típico**

En el año 1881 se crea el Departamento Nacional de Higiene con la finalidad de atender el incremento de las epidemias producto de las malas condiciones de vida. Con el crecimiento de los servicios de salud, crece la demanda desde los médicos higienistas para que el Estado intervenga en diversas situaciones, saneamiento ambiental, problemas de hacinamiento y de vivienda, sobre el impacto de las condiciones de trabajo en la salud de la población, etc. (Belmartino: 2007).

Así comienza a instituirse un lugar en la división socio técnica del trabajo para un profesional que pudiese implementar las políticas sociales, contribuyendo para la producción y reproducción material e ideológica de la fuerza de trabajo. La función será atenuar las secuelas materiales y morales derivadas del trabajo asalariado.

Así, por ejemplo, la formación de los profesionales del Trabajo Social surge en Argentina vinculada a un espacio ocupacional específico que se desprendía de actividad de visitas domiciliarias. En 1924 se crea en la UBA la carrera de visitadoras sociales, y en la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, se crea esa misma carrera en 1937. (Oliva: 2010). Las visitadoras podían formarse en especialidades como: tuberculosis, higiene escolar, alimentación popular o higiene mental.

El campo de la 'asistencia social' (hacia fines del siglo XIX), se constituye en estrecha vinculación con la medicina, la psiquiatría y el derecho. A partir de allí, la asistencia social define su intervención como la puesta en 'práctica' de los principios y normas derivadas de aquellas disciplinas y dirigidas a ajustar los comportamientos individuales y familiares a una normalidad predefinida desde estos campos. (Grassi: 1995).

A inicios de la década de 1940, las principales ciudades y muchos de los pueblos del país, ya contaban con servicios públicos de salud. (Oliva: 2007).

Es fundamental, en este recorrido histórico que estamos resumiendo comprender que la profesión se comienza a institucionalizar en el sector salud bajo una matriz racionalista higienista que será desde donde surgirán las primeras demandas hacia las visitadoras. Siguiendo a Siede (2004) vemos que en ese momento no se requería de mayor capacitación para ejercer la actividad requerida de “traductor” entre los médicos y la población. Más adelante se sumará la matriz doctrinaria católica, influyendo fuertemente en la identidad asignada a la profesión de un sacerdocio laico.

Esta marca en el origen profesional, aun no se ha borrado y está presente en muchas de las demandas que recibimos. Dice Siede, haciendo un análisis crítico respecto de la identidad profesional: *“con ser buena gente, tener capacidad de escucha y capacidad de poder traducir principios médicos a un lenguaje cotidiano es suficiente”*.

Así, aun hoy, los espacios socio ocupacionales del sector salud siguen requiriendo (no todos, ya que la profesión ha crecido en su jerarquización, legitimidad y colegiación) un profesional dócil, acrítico que responda obedientemente a los mandatos institucionales.

## **PROBLEMA**

*¿Qué estrategia didáctica implementar en taller en función del proceso pedagógico según se ha expuesto anteriormente el tema-problema, respetando el trabajo profesional y las modalidades de praxis existentes?*

### **Estrategia pedagógica**

Proponemos en esta exposición una actividad áulica que nos permite abordar el tema planteado. La planificación de la misma ha sido elaborada en base a la experiencia docente de quienes coordinamos taller y pensamos que es una propuesta no cerrada, ya que entendemos que cada año se incluyen variables políticas e institucionales que complejizan el análisis del sector salud y que pueden modificar la estrategia didáctica.

La actividad se desarrolla en dos talleres, frecuencia semanal, dos horas por taller, en total conforman cuatro horas.

## **Fundamentación**

En primer término, es necesario trabajar, en el espacio áulico, sobre el eje de conocimiento y análisis del sector salud, fundamentalmente la génesis de las implicancias entre el área salud como espacio socio ocupacional con el Trabajo Social a fin que las/los estudiantes tengan una base de comprensión de las tensiones que se presentan en la vida profesional.

Partimos de considerar que los/las sujetos/as no son una tabla rasa y en este caso particular la temática salud es un ámbito/tema que de una u otra forma todos/as tenemos experiencia. De allí que damos un lugar privilegiado a la experiencia personal y a las mediaciones instrumentales y sociales. (Vygotsky: 1978). La intervención pedagógica pretende favorecer las interacciones dentro del aula (mediadores sociales), para ello se distribuyen las sillas en forma circular y se intenta generar un clima amable, distendido e interactivo. Se utilizan recursos y materiales didácticos (mediadores instrumentales) fílmicos, periodísticos o documentales que motiven el debate.

## **TALLER A**

### **- Primer segmento:**

#### ***Consigna 1:***

- 1er momento: Piense una experiencia personal que se relacione con la salud (puede ser propia o de un familiar cercano, por ejemplo).
- 2do momento: Escriba sintéticamente la misma a modo de registro personal.
- 3er momento: Comparta su experiencia con el grupo de estudiantes asignado (se realiza una división de acuerdo al número total de estudiantes, aproximadamente seis estudiantes por grupo).

**Consigna 2:**

Responder grupalmente y gradualmente: ¿Qué características comunes tienen las experiencias compartidas? ¿Se relacionan con el dolor o con el placer? ¿Se refieren a salud (tal como fue solicitado) o a enfermedad? ¿Cuáles son los sujetos que actúan en esas experiencias, podrían caracterizarlos? ¿Qué características tiene el sistema de atención de salud de acuerdo a sus experiencias personales?

**Consigna 3:**

Socializar lo trabajado por grupos con la totalidad de la clase.

- **Segundo segmento:**

Elaboración de un Mapa conceptual en el pizarrón a partir de la socialización de las experiencias y de las respuestas a los interrogantes planteados.

Dicho mapa se trabaja sobre proposiciones generales, por ejemplo:

- Sujeto (médico/a-paciente- administrativos/as- enfermería) caracterización de cada uno y de la relación intervincular. Jerarquía en las relaciones.
- Sistema de salud: caracterizar por su calidad, gratuidad, mercantilización, público, privado, grado de cobertura por obras sociales, calidad de atención, accesibilidad geográfica y otras.

- **Cierre de la actividad:**

Se concluye con la mostración grafica de los datos obtenidos, se destaca la importancia del conocimiento basado en la experiencia personal desmitificando el “yo de eso no se nada”, y sobre la necesidad de generar conocimiento colaborativo que acreciente los conocimientos individuales.

Como contenido se trabaja las categorías Salud /Enfermedad como proceso social e histórico.

## **TALLER B**

La propuesta es trabajar con Ateneos disciplinares como practica de enseñanza. Esta propuesta ya fue desarrollada en un trabajo anterior presentado en las 1º Jornadas sobre las prácticas docentes realizadas en 2016. En esta exposición sólo daremos la conceptualización del dispositivo y las características que lo hacen particular dado el tema a abordar.

Los Ateneos se constituyen en dispositivos pedagógicos cuya finalidad es socializar experiencias de prácticas de formación profesional y generar la reflexión sobre los fundamentos éticos, teóricos y metodológicos en la intervención profesional.

Son Unidades didácticas que dan sentido a la propuesta a partir de una intencionalidad pedagógica, en este caso es comprender la dimensión institucional del espacio socio ocupacional tensionando los objetivos de la formación con los mandatos institucionales de los espacios socio ocupacionales del área de salud.

Nos basamos en el aprendizaje basado en problemas (ABP) como proceso de indagación que permite resolver preguntas, dudas o incertidumbres a cerca de los fenómenos complejos que se presentan en una situación determinada (Barrel:1999).

Se plantea una situación de la intervención profesional (real o ficticia), puede invitarse a un profesional en ejercicio para desarrollar un relato de una práctica cotidiana, bajo consignas previamente sugeridas. Se pretende exponer un problema o serie de problemas complejos que permitan analizar la distancia entre la demanda institucional y las respuestas de la profesión. Al mismo tiempo se direcciona la actividad hacia el análisis de los paradigmas positivistas, funcionalistas subyacentes en las instituciones de Salud según intentamos desarrollar en el documento.

## **CONCLUSIONES**

En la ponencia presentada en las 1º Jornadas antecesora de esta que nos convoca, expresaba ya esta preocupación respecto de la formación de Trabajadores Sociales que podrían



insertarse laboralmente en ámbitos de salud, allí manifestaba: La intencionalidad de formar profesionales críticos con competencias teóricas metodológicas, ético-políticas y operativo instrumentales, colisiona con una comprensión del mundo y sus leyes cimentadas en una matriz conservadora. Y más adelante continuaba: (...) es un momento académico en la vida de los estudiantes donde la teoría parece no querer conciliarse con la práctica, donde todos los temores aparecen.

### **La preocupación precedente es la que motiva esta ponencia**

La Intervención del Trabajador Social en Salud se encuentra marcada por una perspectiva y basada y sostenida, en muchos casos por los mismos profesionales, por el denominado Modelo Médico Hegemónico de acuerdo al desarrollo clásico de Menéndez. Al interior de los Servicios Sociales confluyen diferentes posicionamientos, conviviendo y creciendo al calor de los debates y de las decisiones que se deben asumir cotidianamente, para dar respuesta a las demandas que legitiman a la profesión funcional (relación con el Estado) y socialmente (relación con el sujeto de la práctica profesional).

La propuesta pedagógica aquí presentada, que es la que implementamos en la actualidad en la cátedra TSV en el Área de salud, aspira a que los/as estudiantes logren la comprensión del significado socio histórico del Trabajo Social en el marco de la producción y reproducción de las relaciones sociales. Una profesión que nace en el ámbito de la relación entre las clases sociales y el Estado. Que “tiene límites socio históricos dados por las condiciones objetivas de su inserción en la división socio técnica del trabajo y la mediación del asalariamiento” (Guerra). Teniendo presente que el principal empleador de la profesión es el Estado y que existe una determinación fundamental en el ejercicio profesional que es la relación que el Trabajador Social establece al ser asalariado, esto implica que el profesional vende su fuerza de trabajo colocándose en una posición de dependencia frente al empleador. Y por otro lado siempre es posible desarrollar la autonomía relativa del profesional como capacidad dinámica, teniendo en cuenta la competencia personal y las posibilidades materiales de desempeñarla. Teniendo como premisa que las posibilidades de un actuar autónomo implica una posición ética.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barrancos, D. (1996). "Socialismo, higiene y profilaxis social. 1900-1930". En: Lobato, M. (editora): *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en la Argentina*. Buenos Aires. BIBLOS/Universidad Nacional de Mar del Plata. Pág. 119-130.
- Barrel J. (1999). "Aprendizaje basado en Problemas, un Enfoque Investigativo". Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Belamartino, S. (2007). "Los servicios de atención médica. Un legado histórico de fragmentación y heterogeneidad". En: Torrado, S. (organiz). *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo centenario*. Buenos Aires: Edhasa.
- Doménech Betoret, F. (2012). "La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa". Disponible en: <http://www3.uji.es/~betoret/Instruccion/Aprendizaje%20y%20Personalidad/Curso%2012-13/Apuntes%20Tema%205%20La%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20en%20la%20SE.pdf>
- Fernández, A. y Rozas, M. (1988). "Políticas Sociales y Trabajo Social". Buenos Aires: Editorial Humanitas.
- Guerra, Y. (1999). "Elementos para La Comprensión de la instrumentalidad del Trabajo Social". *Boletín electrónico Sura* N° 30. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/31673331/Guerra-Yolanda-1-Elementos-para-la-comprension-de-la-instrumentalidad-del-Trabajo-Social>
- Grassi, E. (1995). "Las implicancias de la investigación en el Trabajo Social". *Revista Margen*, Buenos Aires, n° 9.
- Grassi, E. (2004). "Cuestión social: precisiones necesarias y principales problemas" En *Revista Escenarios* N° 8 ESTS UNLP.
- Montaño, C. (2000). "La Naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción". Cortez Editora
- Oliva, A. (2007). "Trabajo Social y lucha de clases. Análisis de las modalidades de intervención en Argentina". Buenos Aires: Imago Mundi.
- Oliva, A. (2010) *XI Jornadas De Residentes De Salud Mental De La Pcia. De Bs. As La Plata. Conferencia Central "Sujeto, Capitalismo Y prestaciones Institucionales"*

*Parkansky, M. A. (2017). "Memorias sobre las 1ª Jornadas sobre prácticas docentes en la Universidad pública: transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación". UNLP. Libro digital ISBN 978-950-34-1488-0*

*Parra, G. (1999). "Anti modernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino". Departamento de Ciencias Sociales, Univ. Nac. de Luján, Argentina.*

*Pastorini, A. (2000). "¿Quién mueve los hilos de las políticas sociales? Avances y límites en la categoría "concesión-conquista". En: Borgianni, E. y Montañó, C. (org): La política social hoy. San Pablo: Cortez Editora. Pág. 207-231 [24].*

*Vygotsky, L.S. (1978). "El desarrollo de los procesos superiores". Barcelona: Crítica.*

## La Extensión como espacio de la Práctica

- ❖ VIDAL, MARÍA FABIANA | mariafabianavidal@gmail.com
- ❖ IZZI, LUISINA | luisinai.07@gmail.com
- ❖ MEDINA, MARILU | marilu1510@hotmail.com
- ❖ NÚBILE, CAROLINA | nubilecaro@gmail.com

FaHCE-UNLP, Argentina.

### RESUMEN

Este trabajo es el producto de la experiencia realizada en el marco de un Proyecto de Extensión. Su propósito, acercar a los alumnos y alumnas que se encuentran cursando sus prácticas de enseñanza al ámbito en el que la Educación Física desarrolla su hacer en el marco de un espacio socio – comunitario.

Siendo la docencia, la investigación y la extensión, las funciones primordiales de la Universidad, la experiencia que vamos a tomar como objeto de escritura se inscribe en el marco de las políticas que tienden al fortalecimiento de esta última y que como propuesta innovadora se pretende encuadrar como parte de las experiencias de la práctica docente.

Tal como se expresa en la justificación del proyecto de Extensión al que se ha hecho referencia, *“[...] los integrantes del proyecto, [...], sostenemos que las prácticas de la enseñanza de la Educación Física en los sistemas formales de educación conllevan una sistematización ligada a la política educativa que aporta ciertos saberes a los estudiantes. En cambio, el planteo de las prácticas en territorio (aunque ambas prácticas de la enseñanza y en territorio), entendidas como prácticas sociales, connotan en el barrio otras cuestiones mucho más enriquecedoras en la formación de los estudiantes, porque los obligan a tomar otro tipo de decisiones”*.

De esta manera será que el espacio de la práctica se abre, fijando horizontes que permiten nuevas miradas.

Definen un espacio de re significación, y reflexión, y amplían las posibilidades en torno al proceso identitario de todos los sujetos que en esta situación se implican.

Menciona Wallestein que “si consideramos la incertidumbre como la piedra angular para construir nuestros sistemas de saber, quizás podamos construir conceptos de realidad que, aunque sean por naturaleza aproximativos y nunca determinantes, serán herramientas heurísticas útiles para analizar las alternativas históricas que nos ofrece el presente en el que vivimos.” (2005:12). De este párrafo que quizás parezca caprichoso en este escrito, nos motiva el concepto de incertidumbre, como disparador para pensar en esas experiencias que ofrece el territorio en el que se despliega la extensión y de las que ya se mencionó, “obligan a tomar otras decisiones” (op.sit, 12)

Esta narrativa tomara como referencias bibliográficas a un geógrafo, un filósofo, un sociólogo y dos poetas, en tanto lo que se trata de narrar es en su más acabada forma, un espacio repleto de preguntas que trata de explicar cómo convivimos de la manera más emocional posible.

**PALABRAS CLAVE:** Extensión - Practicas - Integración – identidad

## INTRODUCCIÓN

*¿Se puede pensar en la “edad” de un lugar? Santos, 2000.*

Entendiéndola como un posible puente de articulación con la sociedad, la extensión es pensada como la posibilidad de ofrecer y poner en marcha “(...) una serie de actividades de asistencia, prevención, capacitación y difusión, destinadas a resolver una amplia gama de problemáticas y demandas sociales”.<sup>299</sup> Atendiendo a esta lógica, y en consonancia con el nuevo Estatuto de la UNLP aprobado en el 2008 que busca jerarquizar la extensión, es que la misma cobra un nuevo sentido que excede al de la mera “difusión cultural”.<sup>300</sup> Una de las acepciones de la palabra Extensión la enlaza justamente con esta última idea.<sup>301</sup> Algo así como ampliar hacia diversos ámbitos aquello que se produce dentro de cada unidad académica pudiendo establecer de ese modo un lazo o nexo con la sociedad a la cual la universidad pertenece.

Pensar a la extensión como algo más que la difusión permite comenzar a construirla desde un posicionamiento que se asemeje más a la puesta en diálogo con aquellos sectores a los cuales cada proyecto llega con sus propuestas. En esta misma línea es que en el año 2010 se crean los Centros Comunitarios de Extensión Universitaria, entendiéndolos como:

*“(...) espacios de cogestión entre la Universidad y la comunidad donde se implementan acciones que abordan los problemas y necesidades de un territorio determinado. Son el resultado de las demandas explicadas por las organizaciones y/o actores de ese espacio particular y la resignificación que se hace desde la universidad”.*<sup>302</sup>

Así es que entre los objetivos que aborda la propuesta, se define la intención de promover la participación conjunta y colaborativa, construir en forma colectiva aquello que determine la convivencia y el disfrute en un espacio común. Integrarnos, como ya se mencionó en clave de ida y vuelta.

En el intercambio se juega un sentido identitario, una búsqueda, un encuentro, una perspectiva que necesaria e imperiosamente llama a revisar, a re configurar, a re dimensionar el concepto de espacio del hacer y el ser.

Pensamos la inclusión desde un posicionamiento que no se reduce a la idea de incluir. Al contrario de ello, nos sentimos más convocadas por la intención de generar espacios donde lo que se ponga en juego sea la integración: tejer redes relacionales entre los sujetos, habitantes del barrio que deciden acercarse y participar de la propuesta y que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y quienes nos acercamos en principio como los impulsores de la propuesta. De esta manera, el barrio representa para nosotros la posibilidad, y por qué no excusa, de generar un ámbito de encuentro donde no hay residentes y extranjeros, sujetos con necesidades socioeconómicas y quienes van a paliarlas, alumnos y maestros, sino por el contrario, un lugar que se resignifica y cobra vida en tanto la red relacional se pone en juego y permite hacer del encuentro lo que cada encuentro es. Así entonces respondiendo a la pregunta de Milton Santos que abre esta introducción, pensar que la edad de un lugar es aquella que los sujetos definen en el momento que el paisaje se hace espacio.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

*¿En qué momento comienza el viaje?*

*[...]Entre el lugar que se ha dejado y la tierra pisada a la llegada.*

*[...] En esa mágica espera, se inicia sólidamente el viaje.*

Onfray, 2016.

En agosto de 2017 de la mano de la Profesora Adjunta de la Cátedra de Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2, Andrea Rodríguez, nos sumamos a la maravillosa experiencia de hacer Extensión.

Cuatro de nosotros, de entre otros profesores y graduados, dos graduadas y dos estudiantes intentaremos narrar el enriquecedor proceso del que participamos.

El proyecto se enmarca en la línea de extensión de Centros Comunitarios, en este caso en el CCEU N° 9 ubicado en el barrio “Las Malvinas” de la ciudad de La Plata. Este Centro se elige como territorio donde hacer jugar la Extensión Universitaria en relación con las prácticas relacionadas a la Educación Física, espacio que se constituye en el diagnóstico como área de vacancia. Así es como la comunidad de Malvinas nos permite empezar a construir el espacio del proyecto “Inclusión y Educación Física”.

Eramos desconocidos que llegábamos con una propuesta pero que no sabíamos nada de quienes la iban a recibir.

Nosotros habíamos pensado varias alternativas para aquel primer día, ellos (los dueños del espacio), ¡también!

Entre el paisaje y el espacio se define un recorrido para crecer; algo más amplio que la implementación de una propuesta que atienda necesidades lúdicas, deportivas y gimnásticas de los sujetos que en él habitan. Así partimos con la convicción de la importancia de territorializar las acciones (con todas las acepciones que esa palabra involucra), pensando la puesta en marcha de las relaciones que se tejen con los que habitan el barrio. Como una actividad conjunta, dando al lugar físico donde desplegamos nuestras propuestas, la categoría de “Espacio”. Todo lo que va construyendo la propuesta del proyecto nace de aquello que sucede en cada encuentro y que permite resignificar los objetivos que se persiguen. En otras

palabras, la cancha en la que se despliegan las prácticas lúdicas, deportivas y/o gimnásticas deja de ser el lugar material de encuentro para pasar a ser el espacio donde esas propuestas toman cuerpo y se resignifican en función de quienes allí, nos encontramos, para construir juntos, comprometernos y comprometer. Menciona Milton Santos, que *“El espacio redefine los objetos técnicos, a pesar de sus vocaciones originales, al incluirlos en un conjunto coherente donde la contigüidad obliga a actuar en conjunto y solidariamente”*. (2000:36).

En este “espacio” de construcción, partimos de la idea de ser quienes vamos a aprehender, buscando ante todo reflexionar sobre nuestra propia práctica docente y que enseñar es una tarea conjunta.

Es así como el proyecto se inscribe en la Cátedra de la cual las integrantes de este escrito formamos parte. En una primera aproximación, la invitación a los estudiantes como ya se mencionó, parte de la intención de ofrecer otro espacio de prácticas docentes que, como la justificación del proyecto lo expresa, brinda la posibilidad de ejercer el rol de profesores en ámbitos alternativos al sistema educativo formal.

El proyecto cobra fuerza de construcción de saberes no sólo desde la idea de la posibilidad de reflexionar sobre la enseñanza de tales o cuales contenidos sino, y sobre todo, la oportunidad de recuperar la práctica para descubrir y atravesar con teoría nuestro que-hacer docente (lo cual nos lleva a revisar concepciones en torno a, qué implica educar y específicamente educar el, a través y con el cuerpo). De esta manera un espacio de resolución conjunta abre a la posibilidad de pensar nuestra identidad docente, que lejos de la búsqueda de una definición de lo que somos o debiéramos ser, apunta a configurar matrices reflexivas que, más que cernir la mirada hacia un deber ser, toma como objetivo la pregunta por el ser y la atraviesa con reflexiones teóricas disparadas por la práctica.

A modo de bitácora de viaje y con el fin de ilustrar en primera persona la experiencia se transcriben algunas de las notas que se narran en el informe final entregado por una de las extensionistas.



*Sábado 30 de Septiembre*

Es el primer encuentro con los chicos, al principio la participación fue poca, ya que eramos “desconocidos” que iban “a proponer.” A medida que pasaban los minutos, los chicos comenzaron a proponer, nos decían a que tenían ganas de jugar. Así los que estaban mirando de lejos se fueron incorporando. La mayoría quería jugar al fútbol, lo que teníamos pensado hacer al concluir la jornada, así que proponíamos diferentes juegos con unas pelotas y telas, haciendo lanzamientos, equilibrio y recepciones. La última hora un grupo jugó conmigo al fútbol y el otro grupo (con Mica) se quedó haciendo actividades en las colchonetas.

*Sábado 7 de Octubre:*

En este segundo encuentro, los chicos ya sabían que íbamos y cuando se hicieron las 10 llegaron todos juntos. Tuvimos el tiempo para hacer y proponer juegos en estaciones, similar a una kermés, (con juegos en su mayoría de puntería, sumándole actividades con la pelota de fútbol trasladando de diversas formas, con obstáculos). Cuando los chicos llegaron al lugar, cada uno eligió donde jugar y cambiaban cuando querían de juego. Después se propuso hacer torneo de penales y juegos para saltar la soga. En este encuentro pude notar más aún que entre los chicos y las chicas no hay división de género ni edad, todos juegan todo y no hay problema, distinto a lo que veo en las clases dentro en la escuela.

*Sábado 14 de Octubre:*

Ya eran muchos chicos más los que empezaron a participar, en este encuentro, las actividades relacionadas al fútbol duraron casi en las 2 horas, aprovechando que éramos muchos extensionistas, cada uno propuso un juego y lo llevaba adelante, explicando y dejando que los chicos hagan y se apropien del mismo. Pude observar que cada uno tenía un espacio a cargo de ciertos chicos, y que todo iba funcionando al mismo tiempo, aunque los chicos se quedaban jugando y cambiaban cuando les interesaba otra actividad y proponían algunos cambios.

Pude ver también la unión y cuidado que tienen los hermanos mayores para con sus hermanos menores, no los dejan de lado siendo más chicos, sino que los invitan a jugar y participar. Estamos más abiertos a las propuestas, aprendiendo a escuchar.

*Sábado 28 de Octubre:*

Ya los chicos sabían que íbamos a llegar, y estaban esperando en la puerta de donde buscamos los materiales para poder ir a la cancha y jugar. El clima de días anteriores no ayudó para poder usar la cancha, pero sí la plaza de al lado. Teniendo poco tiempo para compartir, ya que los chicos desde “Bases para pensar” tenían un taller, pudimos hacer 3-4 juegos colectivos que ellos propusieron con el material con el que contamos, que afortunadamente es cuidado y nuevo. Pudiendo ver la participación de todos los presentes, con las ganas de jugar que tenían. Armamos un espacio para fútbol tenis, 2 canchas para voley y una ronda que hacíamos pases con un frisby. Donde los chicos participaron de la actividad que más le gustaba. Luego los acompañamos hasta Bases, para que empiece el taller, donde se quedaron todos para escuchar la charla. Y allí nos despedimos de los chicos.

## **REFLEXIONES**

Me gusto de participar del proyecto, porque te da una mirada sobre una realidad. Siendo tantos chicos y chicas de diferentes edades, jugando y participando de actividades todos juntos, es romper un poco con la idea de enseñar ciertos contenidos en cierta etapa de desarrollo evolutivo.

Estar haciendo las prácticas en nivel secundario en paralelo, me permite revisar saberes en diversos ámbitos y contextos.

Me llevo lo que aprendí de ellos todo el tiempo, compartir actividades que ellos mismos proponían, y donde solo se intervenía desde el rol de docente si había que decidir (reglamentariamente) algo a partir de un tercero; sonrisas, verlos jugar y divertirse; abrazos que transmiten emoción por compartir, sentirse parte, poder decidir a qué jugar, cuándo jugar y cómo.

Desde ya muchas gracias por dejarme compartir el proyecto, poder ver e intervenir en otro ámbito. Me llevo una gran experiencia que suma mucho para poder pensar y repensar las prácticas que hacemos todos los días.

Esta narrativa ha sido transcrita sin cambios ni correcciones, para respetar la instancia emocional que implica y que da valor a la experiencia.

Para cerrar la descripción, es necesario acudir nuevamente a Milton Santos quien expresa con claridad que “Tiempo, espacio y mundo son realidades históricas, que deben ser mutuamente convertibles, si nuestra preocupación epistemológica es totalizadora. En cualquier momento el punto de partida es la sociedad humana en proceso, es decir realizándose.

Esta realización se da sobre una base material: el espacio y su uso, el tiempo y su uso, la materialidad y sus diversas formas, las acciones y sus diversos aspectos”. (2000:47)

## CONCLUSIONES

*La poesía sirve para nombrar lo indecible*

Gelman, 2012<sup>303</sup>

Sera con poetas que daremos espacio a la conclusión para decir lo que no hemos dicho y quizás con las palabras que no existen para hacerlo.

El joven poeta escribe en una serie de cartas a su mentor preguntando, “[...] ¿debo escribir?”, prontamente llega la respuesta “excave en sí mismo, solo en su interior encontrara una respuesta profunda. Y si esta ha de ser de asentimiento, si usted ha de enfrentarse a esta grave pregunta con un debo enérgico y sencillo, entonces, construya su vida según su necesidad: su vida entrando hasta su hora más indiferente muy pequeña, debe ser un signo y un testimonio de ese apremio.” (Rilke, 1977:20)

En efecto, ¡excave!, busque, intente, descubra, innove.

Ha sido y es la intención de este espacio de definición de la práctica encontrar en la extensión la oportunidad de ofrecer a los alumnos que re-descubren sus saberes en la práctica de la

enseñanza, que puedan encontrar en el espacio socio – comunitario un lugar de aprendizaje e intercambio, en el que volviendo a Gelman, poder “amarar”.<sup>304</sup>

Creemos que, si bien los interrogantes serán siempre muchos más que las respuestas, este espacio que como se ha mencionado nos permite trabajar con la incertidumbre será el umbral para nunca dejar de buscar.

## BIBLIOGRAFÍA

*Onfray, M. (2016). “Teoría del Viaje. Poética de la geografía”. Buenos Aires: Taurus.*

*Rilke, R. (1977). “Cartas a un joven poeta”. Buenos Aires: Macondo.*

*Santos, M. (2000). “La naturaleza del espacio”. Barcelona: Ed. Ariel.*

*Wallerstein, I. (2005). “Las incertidumbres del saber”. Barcelona: Gedisa.*

---

<sup>299</sup> <https://unlp.edu.ar/extension/extension-7948>

<sup>300</sup> <https://unlp.edu.ar/extension/extension-7948>

<sup>301</sup> “Dar mayor amplitud y comprensión que la que tenía a un derecho, una jurisdicción, una autoridad, un conocimiento, etc.” <http://dle.rae.es/?id=HM52G9K>

<sup>302</sup> <https://unlp.edu.ar/extension/extension-7948>

<sup>303</sup> <https://www.lagaceta.com.ar/nota/576095/la-gaceta-literaria/juan-gelman-poesia-sirve-para-nombrar-lo-indecible.html>

<sup>304</sup> Amorar: “es la necesidad de que el otro entre en ti y la necesidad tuya para darle un espacio para que eso otro quepa en ti”, así define Juan Gelman a ese verbo que acuña en su poesía hacia 1968

El poeta Eduardo Hurtado, en un artículo titulado “Contra la pura muerte”, del 2000, propone la siguiente interpretación: Amorar no es cosa fácil. El que amora camina por el filo de la pérdida, debe asumir las fatigas que acarrea la persistencia en el amor. Con este verbo esencial el poeta rechaza las comodidades de la sinonimia. Amar no es querer. Amor no es cariño. El amorar de Juan Gelman traza el mapa puntual de sus obsesiones: la poesía, la mujer, el erotismo, los compañeros caídos por una esperanza, el barrio y la niñez, dios y su ausencia, la patria y la intemperie, la belleza, todavía, de este mundo. También es el núcleo de un contralenguaje alzado para enfrentar las calamidades que lo abruma: la injusticia, el olvido, el silencio obligatorio, la derrota, [...]

Amorar, sin embargo, no es el fuero de nadie: aunque hay quien vive y muere sin conocer sus claves “dar lo que no se tiene, recibir lo que no se da”, el verbo implica un sentimiento que pertenece a todos los tiempos y lugares. [...]

