

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



Trabajo Final Integrador

Título: “Aula extendida en la enseñanza de Patología General en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata”

Grandinetti, Jesica Alina Belén
(Ingreso 2014)

Directora: Martín, María Mercedes
Codirectora: Santelices Iglesias, Olga Andrea

“No podemos obviar que en el camino así vayamos de la mano del maestro o solos, nos cruzamos con otras manos (...). Las tecnologías son posibilitadoras de encuentros y de permitirnos recorrer juntos tramos del camino.”

Edith Littwin, 2005

Agradecimientos:

A Mercedes, por sus grandes aportes y acompañamiento en el desarrollo de este trabajo.

A Andrea, por introducirme, acompañarme y apoyarme en este hermoso camino, pero, sobre todo, por su paciencia.

A todo el personal docente de la cátedra de Patología General que colaboró en la realización de este proyecto.

A mi familia por apoyarme en cada proyecto y locura que me propongo y por tener paciencia en mis ausencias.

A Caro, por ser mi compañera y cómplice a lo largo de esta carrera.

Y sobre todo a mi papá, como cada logro, que me cuida y acompaña desde su lugar.

Índice:

Resumen	5
Introducción	6
Antecedentes	9
Objetivos y metas	12
Fundamentación	13
Marco metodológico	20
Descripción general de la propuesta de innovación educativa	30
Desarrollo de las actividades	32
Modalidad de seguimiento y evaluación de la propuesta de innovación educativa	43
Cierre y reflexión final	52
Acciones a futuro	56
Bibliografía y fuentes	57
Anexos	62

Anexo I: Modelo de encuesta a docentes del curso de PG	62
Anexo II: Análisis cualitativo y cuantitativo de encuestas a docentes	63
Anexo III: Modelo de encuesta realizada a exestudiantes de PG	65
Anexo IV: Análisis cualitativo y cuantitativo de encuestas a exestudiantes	66
Anexo V: Preguntas orientadoras de la lectura	68
Anexo VI: Relato de los encuentros	70
Anexo VII: Propuesta de actividad virtual para el curso de PG	81
Anexo VIII: Modelo de encuesta realizada a docentes participantes de las reuniones de trabajo	92

Resumen

En el curso de Patología General de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata se evidenció un problema en la enseñanza que deriva en una dificultad, por parte de los estudiantes, de integrar los contenidos morfológico-procesuales requeridos para la aprobación del examen del curso. Esta evidencia se plasmó en el alto número de estudiantes que desapruban las evaluaciones parciales y finales por no poder desarrollar esta integración. También, se evidenció en la indagación diagnóstica sobre la cual se basó el desarrollo de este trabajo, que se realizó mediante diversas estrategias (encuestas a exalumnos y docentes de Patología General y análisis de documentos: planificaciones curriculares, programa y exámenes), donde no sólo se reconoció la existencia de una dificultad en la integración de contenidos morfológico-procesuales, sino que, además, se detectó la voluntad de los docentes de intervenir mediante estrategias favorecedoras para desarrollar esta habilidad.

La finalidad de este trabajo fue diseñar, de manera colaborativa, una propuesta de estrategia pedagógica que ayude a mejorar la enseñanza en el curso de Patología General y, en consecuencia, colabore en salvar esta dificultad.

Para llevar a cabo esta propuesta de innovación de manera colaborativa, se realizaron encuentros de trabajo con los auxiliares de la docencia del curso de Patología General en los cuales se propusieron actividades que buscaron generar una discusión fundada en la lectura colaborativa de textos relacionados con educación mediada por tecnologías digitales y el posterior intercambio entre pares con el fin de diseñar, de manera colectiva, una herramienta didáctica que incluya Tecnologías Digitales y así favorecer la integración de estos contenidos.

Introducción

De acuerdo con el artículo 2 del reglamento del Trabajo Final Integrador (TFI), el presente trabajo se desarrolla bajo la modalidad de *“Elaboración de una propuesta de innovación educativa”*. Del mismo modo, según el artículo 3 del mismo reglamento, el tema a abordar es el de *“Nuevas tecnologías y enseñanza universitaria”*.

De acuerdo con ello, esta propuesta se ancla en la necesidad de implementar estrategias que faciliten la integración de contenidos, en particular de los aspectos morfológicos y procesuales, por parte de los estudiantes del curso de Patología General (PG).

El curso¹ de PG se encuentra en el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera de Ciencias Veterinarias de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y cuenta con una matrícula de, aproximadamente, 300 estudiantes. Este curso consta de 10 actividades presenciales obligatorias (APO) de 5 horas cada una.

Durante la primera hora y media, se realiza una introducción teórica expositiva con el fin de aportar información para que los estudiantes puedan realizar las posteriores actividades prácticas. En la semana previa a cada APO se sube al Aula virtual², un video de la clase teórica completa, de manera que, al momento de la actividad práctica, los estudiantes concurren habiendo visto el teórico virtual y asistido a la introducción teórica presencial.

Posteriormente, se realizan rotativamente (para adaptar la capacidad áulica al número de estudiantes) tres actividades prácticas. Una de ellas consiste en una actividad grupal de aproximadamente una hora en la cual cada docente³ trabaja con aproximadamente 20 estudiantes en la resolución de un caso problema y la visualización de los cortes histopatológicos

¹ La FCV-UNLP considera curso a cada una de las materias que brinda una cátedra, pudiendo estos ser optativos u obligatorios.

² En la actualidad (2019) soportado en Moodle 3.1

³ El curso de PG cuenta con un plantel de auxiliares de la docencia conformado por un Ayudante Alumno, cuatro Auxiliares Diplomados y cinco Jefes de Trabajos Prácticos. Esta relación docente-alumno, permite el trabajo con grupos reducidos durante la actividad práctica.

correspondientes al caso, esta actividad culmina con una puesta en común moderada por el docente a cargo de cada APO en la cual se discuten las diferentes respuestas de cada grupo. Otra, corresponde a la visualización de preparados histopatológicos en microscopios ópticos (MO) a razón de un MO cada dos estudiantes.

Finalmente, se dedica una hora a una actividad que se realiza en el aula de computación, donde grupos de 2 o 3 estudiantes trabajan con una computadora, visualizando imágenes de cortes histopatológicos (generadas a partir del escaneo de estos últimos y la composición de las imágenes capturadas) a través del uso de un programa que permite recorrerlas y magnificarlas como si se estuviera utilizando un MO (microscopía virtual). Esta actividad culmina con una autoevaluación disponible en el Aula virtual a la que los estudiantes pueden acceder (y resolver) las veces que lo deseen.

Para acreditar el curso, se realiza un examen escrito que consta de dos partes, una con 60 preguntas de opción múltiple y otra que consiste en la descripción de lesiones microscópicas (aspectos morfológicos) y explicación de los mecanismos por los cuales se producen o patogenia⁴ (aspectos procesuales) a partir de la proyección de una imagen de uno de los cortes histopatológicos observados durante el curso. El estudiante debe aprobar con una nota de al menos cuatro cada una de las partes mencionadas. Se accede a la promoción al obtener una nota superior al siete. Aquellos que no logran la nota de promoción deben rendir un Examen Final Integrador (EFI) que consta de 5 preguntas a desarrollar, una de las cuales corresponde a la descripción de un corte histopatológico y la explicación de su patogenia.

Como actividad domiciliaria de evaluación ideada con la finalidad de colaborar en el desarrollo de las descripciones durante el momento de la acreditación del curso, los estudiantes pueden realizar actividades de escritura voluntarias que constan de la descripción histopatológica y de la patogenia de tres cortes seleccionados por los profesores del curso. Estas actividades son corregidas

⁴ Patogenia: secuencia de episodios celulares, bioquímicos y moleculares que suceden como consecuencia de la exposición de las células o los tejidos a un agente lesional (Robbins, 2015).

siempre por el mismo docente, durante la semana posterior a su entrega, la devolución se realiza en la APO de la semana siguiente. Los estudiantes pueden reescribirlas las veces necesarias, durante el transcurso de las APO, hasta lograr las condiciones necesarias para ser aprobadas. Aquellos estudiantes que aprueban las tres actividades ganan un punto que pueden sumar a su calificación final a partir del seis en el examen integrador al finalizar el curso, pudiendo determinar su promoción.

Aun así, los docentes de PG perciben que en ambas instancias de evaluación muchos estudiantes desaprueban el examen, por no poder describir la imagen o desarrollar la patogenia correctamente. Esto fue concebido como una problemática a afrontar por los docentes de PG.

Las características del estudiante universitario actual, compartido con el universo del trabajo e inmersos en el universo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Casco, 2007), habilita la utilización de herramientas pedagógicas mediadas por las mismas. Por otra parte, en contraposición a la lógica que supone que los estudiantes actuales leen y escriben menos, se sabe que, en realidad, no escriben menos, sino que tienen otras formas de escribir, a través de chats, mails, y otros medios digitales, de manera que los jóvenes de hoy leen y escriben más que sus padres, sólo que lo hacen de otra manera (Huergo, 2007).

Teniendo en cuenta que el tiempo de trabajo presencial está saturado de actividades y que el vínculo de los estudiantes actuales con las tecnologías digitales (TD) permite la utilización de estrategias mediadas por ellas. El presente trabajo propone diseñar, de manera colaborativa con el cuerpo de auxiliares de la docencia, estrategias mediadas por TD que favorezcan la integración de los contenidos morfológicos y procesuales. Para tal fin, se creará un espacio que incluya la formación de los docentes del curso de PG en recursos virtuales y el diseño de una propuesta educativa que ayude a mejorar la enseñanza en el curso de PG y, en consecuencia, colabore en facilitar la integración de contenidos morfológicos-procesuales.

Antecedentes:

En los últimos años, comenzaron a instalarse nuevos temas en la agenda educativa que reconocen la importancia de empezar a pensar en la comprensión y el tratamiento de los nuevos lenguajes a través de la incorporación de TD. Si bien este crecimiento se ha visto mayormente favorecido en los niveles de educación media, poco a poco ha ido penetrando las aulas universitarias (Florio, 2013).

En este sentido, la UNLP ha bregado por la incorporación de la educación a distancia en la educación superior. En 2004 se creó la Dirección de Educación a Distancia (EAD). En el año 2017 la Dirección de Educación a Distancia comienza a desarrollar el SIED (Sistema Institucional de Educación a Distancia de la UNLP), donde se definen las acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia. En la actualidad la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías concentra, administra, planifica y gestiona todos los aspectos referidos al SIED – UNLP⁵.

El ámbito de la FCV de la UNLP no ha estado exento de este crecimiento, a través de la incorporación de los distintos entornos de enseñanza y aprendizaje, entre los cuales se mencionan la WebUNLP, la plataforma WAC y, en la actualidad, el entorno virtual de aprendizaje Aula Virtual, dentro del cual se desarrollan diferentes actividades mediadas por TD como las que se mencionan a continuación.

Todos los cursos de la FCV-UNLP utilizan la plataforma virtual, algunos de ellos para el desarrollo de actividades, muchos como repositorio. Incluso, en la actualidad, existen algunos cursos de posgrado y de grado optativos con modalidad semipresencial; estos son:

- ✓ “Curso de Microscopía Electrónica de transmisión” (Expediente 0600-008.445/18). Este curso de posgrado se realiza desde el año 2018, con un cupo máximo de 12 alumnos. Está dirigido a Médicos Veterinarios, Odontólogos, Médicos y Biólogos. Se realiza con modalidad

⁵ <http://www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar/page19.html>.

semipresencial. Las primeras 30 hs de curso se realizan enteramente virtuales y, a continuación, se realizan 2 días de actividades presenciales. Utiliza diversas herramientas existentes en la plataforma virtual Moodle 3.1, como cuestionarios, muros interactivos, encuestas y foros, así como otras herramientas externas tales como imágenes interactivas y redes sociales (Instagram, Facebook). El examen es virtual y, al finalizar, se realiza una encuesta anónima respecto de la calidad del curso.

- ✓ “La Microscopia Electrónica aplicada a la investigación” (Expediente 0600-1639/14-010). Este curso optativo de grado se realiza desde el año 2015, con un cupo de 12 a 15 alumnos por año, su modalidad intercala clases presenciales quincenales, con actividades virtuales moderadas por un docente. Utiliza las mismas herramientas que el curso de posgrado. La metodología de trabajo consta de un período de 6 días para realizar una actividad virtual (durante el cual se pueden realizar consultas a docentes a través de diferentes medios digitales como WhatsApp y correo electrónico), su entrega, una breve devolución virtual, y una clase presencial en la cual se trabaja sobre lo que se realizó en la virtualidad. Estas actividades pueden ser individuales o requerir la colaboración de pares.

El método de evaluación es a través de un examen online, que los estudiantes realizan en el aula, ante la presencia de los docentes del curso. Al finalizar, se realiza una encuesta anónima sobre la calidad y el grado de conformidad del curso.

- ✓ “Modelos de Patogenicidad bacteriana, salud pública y una salud. SP” (Expediente 0600-005286/16-4). Este curso optativo de grado se realiza desde el año 2015, se trata de un curso cuatrimestral que consta de un total de 40 hs distribuidas entre 3 actividades presenciales obligatorias y 6 actividades virtuales obligatorias. Utiliza las herramientas disponibles en la plataforma virtual Moodle y conecta otras páginas y herramientas a través de esta. Cuenta con una matrícula de 15 a 18 alumnos por año. La evaluación se realiza a

través de un trabajo final que involucra temas relacionados con el concepto de “una salud” tratados durante el curso.

En el caso de PG en particular, se implementó desde el año 2008 el uso de microscopía virtual a través de un *software* que permite visualizar las imágenes de los cortes histopatológicos, recorrerlas y magnificarlas como si se estuviera utilizando un MO, y puede hacerse de manera remota. En la actualidad, este *software* de microscopía virtual se incorporó en las clases presenciales. Además, en cada APO, los estudiantes pueden acceder a una autoevaluación relacionada con la APO en cuestión, que se corrige automáticamente y permite su resolución las veces que los estudiantes lo deseen. Esta evaluación consiste en la resolución de preguntas basadas en la observación de imágenes virtuales de cortes histopatológicos.

Objetivo General:

- Desarrollar una propuesta educativa que incorpore la utilización de Tecnologías Digitales como estrategia de acompañamiento para los estudiantes de Patología General de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata y que colabore en la mejora de la enseñanza de la Patología General.

Objetivos Específicos:

- Diseñar herramientas didácticas a través de la incorporación de tecnologías digitales dirigidas a los estudiantes de Patología General que colaboren en los procesos de la enseñanza de la Patología General en la carrera de Medicina Veterinaria.
- Optimizar el tiempo de trabajo presencial a través de la incorporación de recursos virtuales.
- Reflexionar sobre la posible incorporación de modalidades innovadoras de enseñanza con utilización de tecnologías digitales que contribuyan a la enseñanza de la patología.

Objetivo Meta:

- Favorecer la integración de los contenidos de carácter morfológico y procesual, por parte de los estudiantes del curso de Patología General con mediación de tecnologías digitales.

Fundamentación

Para enmarcar este trabajo, resulta pertinente definir algunos conceptos centrales: *educación mediada por tecnologías; estrategias de aula aumentada; enseñanza comprensiva; construcción metodológica.*

Educación mediada por tecnologías:

Durante los años 90' se produjo una gran expansión de las tecnologías digitales que determinó importantes cambios en la educación y la cultura contemporáneas. Estos cambios se centran, principalmente, en el fenómeno de convergencia digital que se encuentra en permanente expansión y trajo aparejado el crecimiento hogareño de las tecnologías y los modos de apropiarse de ellas, así como generaron nuevas prácticas culturales. La presencia de internet en los hogares, así como el fenómeno de las redes sociales ha colonizado gran parte de estas prácticas culturales y ha modificado las formas de relación social de sus usuarios (Dussel, 2010). Debido a estas transformaciones sociales, los jóvenes han experimentado modificaciones en los modos de aprender, entre los cuales la alfabetización no es ajena, de manera que, indefectiblemente, han variado los modos de lectura y escritura del mundo que los jóvenes realizan (Huergo, 2007).

Asimismo, la escuela tradicional está siendo constantemente reestructurada y resignificada en relación con este nuevo paradigma. Tal es así, que el aula entendida no solo como una estructura arquitectónica, sino también como un espacio de comunicación en el que priman las relaciones de poder, se ha visto interpelada en lo que a su organización respecta (Dussel, 2011). En este contexto, la enseñanza mediada por el uso de TD no difiere del paradigma presencial puesto que, en todo caso, siempre se trata de enseñar y de aprender los saberes culturales que se acercan a los alumnos, aunque el método elegido para llevar a cabo este proceso pueda requerir de diferentes tecnologías. En este, el docente no pierde su protagonismo, sino que, por el contrario, es el responsable de enseñar a los alumnos a utilizar correctamente la información y las herramientas con el fin de estimular que aprendan a aprender de manera autónoma (Barberá, 2004).

Con todo lo antedicho, se comenzaron a instalar nuevos temas en la agenda educativa que reconocen la importancia de empezar a pensar en la comprensión y el tratamiento de los nuevos lenguajes de la comunicación y la información (Florio, 2013).

Si bien estos cambios han tenido el auge de desarrollo en los niveles educativos medios, se han ido convirtiendo en una realidad que poco a poco penetra en las aulas universitarias (Florio, 2013), en donde la demanda y oferta constante de capacitaciones en educación mediada por tecnologías inserta y promueve la instalación de estas herramientas en este ámbito (Martin, González, Esnaola, Barletta y Sadab, 2010). Estas demandas, además, producen una confluencia de distintas disciplinas (tecnológicas, pedagógicas, políticas, etc.) que deben coordinarse para ofrecer una respuesta estructurada y relevante en el marco de diferentes contextos educativos (Barberá, 2004).

Por otro lado, la masificación de la que la universidad fue parte durante el final del siglo XX, determinó dejar de lado las universidades de elite y conllevó a la implementación de nuevas estrategias para paliar la repentina masividad (Carli, 2012). En este contexto, el uso de las tecnologías digitales brinda nuevas alternativas para afrontar las altas matrículas con las que cuenta actualmente la universidad pública, que permiten descentralizar la enseñanza del discurso del docente (Asinsten, 2009).

Estas tecnologías bien pueden utilizarse de modo enteramente virtual o mediante estrategias que combinen el aula presencial y la virtual. Para poder hacer real uso de las potencialidades que proporcionan las actividades mediadas por tecnologías digitales, los docentes deben capacitarse en los usos y habilidades que desarrollan o potencian estas tecnologías, pero, además, los estudiantes también deben desarrollar las competencias que les permitan potenciar las fortalezas que ellas brindan en relación con el aprendizaje (Barberá y Badia, 2005).

Estrategias de aula aumentada;

El concepto de aula aumentada, extendida, expandida o híbrida tiene relación con la creciente ampliación de las aulas presenciales a través de la incorporación de estrategias de enseñanza habitualmente utilizadas en la modalidad virtual. Si bien siempre existió aprendizaje por fuera del espacio cerrado del aula, ya sea a través de grupos de estudio, o estudio individual, lo innovador de estas estrategias se relaciona con la incorporación de herramientas tecnológicas (Asinsten, 2013).

Se trata de la convergencia de dos ambientes de aprendizaje arquetípicos, el aprendizaje cara a cara y las diferentes tecnologías digitales facilitadoras de aprendizaje. Si bien día a día se amplían las tecnologías disponibles, no se trata de incorporarlas por el mero hecho de que existan, sino para diversificar y ampliar el aula presencial, aprovechando las tecnologías como instrumentos que colaboren verdaderamente con la enseñanza. El aula así conformada, queda inmersa en diferentes micro contextos, que bien pueden ser simultáneos con el aula presencial, o en diferentes tiempos, y van a variar de acuerdo con el eje de actividad que predomine en ellos (Barberá y Badia, 2005). Para que la enseñanza híbrida se encuentre al servicio de la enseñanza comprensiva, debe enfatizar la construcción del conocimiento en lugar de su reproducción (Osorio Gomez, 2010).

La idea es entender que el aula ya no está limitada al espacio físico en sí, sino que la excede, de manera que se debe contemplar a las herramientas virtuales como un brazo extensor del aula que puede favorecer procesos de aprendizaje por cuenta propia. Los medios tecnológicos se utilizan para movilizar la reflexión personal y la creación de actividades individuales y grupales; y conllevan la responsabilidad de la propia formación. Si se reconoce que para que exista aprendizaje debe existir un contenido que se decodifica y resignifica en función de los conocimientos previos del individuo y que el aprendizaje es, por tanto, un proceso individual; las herramientas virtuales, debidamente planificadas y acompañadas, bien pueden ser valiosos instrumentos favorecedores de la comprensión, que proporcionan mayor tiempo para el desarrollo de los

contenidos y suman una nueva vía de comunicación (Avila y Bosco, 2008; Florio, 2013).

En síntesis, para que las TD estén al servicio de la enseñanza, es necesario que los docentes reflexionen sobre la utilización de tecnologías. Esto involucra instancias de toma de decisiones que se relacionan con la construcción de sentidos respecto de cuál herramienta utilizar de acuerdo con el aprendizaje que se desea estimular y la disciplina en la que será impartido (Martin *et al* 2012).

Enseñanza comprensiva;

El término enseñanza comprensiva refiere a todas las estrategias que utiliza el docente al servicio de favorecer la comprensión por parte de los estudiantes. En este sentido, se entiende que la comprensión *“es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva”* (Perkins, 1994, p. 2). De manera que, siempre que el docente promueva estas actividades, está fomentando la enseñanza comprensiva (Perkins, 1994).

Estas estrategias de enseñanza buscarán que el estudiante comprenda de manera integral y reflexiva, para poder relacionar cada nuevo aprendizaje con sus saberes previos, con la finalidad de estimular el desarrollo de un aprendizaje significativo (Davini, 2008). Al respecto, Litwin (1997) retoma las palabras de Perkins para referirse a aquella enseñanza favorecedora de procesos reflexivos, que es considerada la mejor manera de generar construcción de conocimientos debido a que, estas prácticas, incorporan la comprensión del modo en que se generan justificaciones y explicaciones propias de la disciplina que se aprende, buscan la comprensión de problemas y se organizan de acuerdo con los temas centrales de la disciplina que se enseña.

Para que esto ocurra, se deberá dejar a un lado el modelo de enseñanza que pretende decir qué debe hacer el estudiante y cuándo, por uno que enseñe a discernir cuándo, cómo y por qué debe aplicar el conocimiento que va adquiriendo (Barberá, 2004). Se trata de apostar por el aprendizaje complejo sin

obviar el contexto sociocultural en el que se pretende producir ese aprendizaje. Para ello, el *currículum* y la enseñanza se organizarán en ambientes de aprendizaje abiertos que fomente el razonamiento divergente y las perspectivas múltiples, en donde los alumnos puedan escoger entre una variedad de métodos y actividades, se respeten los tiempos individuales de aprendizaje y se privilegien las tareas cognitivas complejas, puesto que son necesarias para resolver problemas en campos cambiantes (Díaz Barriga, 2011).

Esta enseñanza deberá incluir las prácticas, dado que para relacionar la empiria con la práctica no debemos olvidar que no existe otra manera de adquirir los principios de la práctica que no sea practicándola con ayuda de un guía que dé ejemplo, tranquilice, corrija y provea de herramientas aplicables a un caso similar (Bourdieu y Wacquant, 1995), función que compete en supremacía al docente, quien, además, deberá plantear una construcción metodológica acorde a lo que desea estimular.

Construcción metodológica;

Se entiende por construcción metodológica a aquella selección particular de contenidos y metodologías de enseñanza que realiza el docente y que es diferente para cada disciplina en particular, en conjunto con el sujeto que aprende, el cual también difiere en cada grupo o situación de aprendizaje, incluso dentro de una misma asignatura (Edelstein, 1996).

En otras palabras, el método está atravesado no solo por el contenido, sino también por el bagaje teórico, social, político, cultural del sujeto que aprende y por el sujeto enseñante quien siempre, indefectiblemente, toma una posición y tiene una intencionalidad en torno al contenido. Esta intención, arraigada en su experiencia personal y profesional, no siempre es explicitada y se centra en aquellas teorías, creencias, supuestos y valores que el docente tiene en relación con la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social. En este sentido, lo metodológico implica plantear el camino que permita deconstruir el contenido para ser apropiado, construido o reconstruido (Pérez Gómez, 1993; Edelstein, 1996).

Se trata, entonces, de reconocer que todo sujeto que enseña trae conocimientos y experiencias previas a toda nueva situación de enseñanza aprendizaje, y que todo aprendizaje no se produce en un momento puntual y aislado, sino que necesita oportunidades para realizar la vinculación entre las nociones previas y las nuevas concepciones. El desarrollo profesional del docente también va ligado a su experiencia con los sujetos que aprenden, por lo cual el desarrollo curricular debe dar oportunidades para que los docentes exploren su práctica y reconozcan los rasgos de ella que constituyen ricas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

Definir el método implica penetrar la lógica particular del sujeto que aprende, para lograr abordar el contenido dentro de esa lógica y permitir una apropiación de estructuras de acuerdo con la deconstrucción y reconstrucción significativa de estas por parte del sujeto (Díaz Barriga, 1985). El docente, buscará generar una situación didáctica en la cual el estudiante logre adquirir herramientas adecuadas para que, al enfrentarse a una situación problema que reconozca de características similares, sea capaz de utilizarlas para su resolución (Meirieu, 2001). Aun así: *“... Sean cuales sean los esfuerzos que uno pueda hacer para encarar el proyecto didáctico en situaciones concretas [...] guarda siempre un carácter abstracto y voluntarista que puede inquietar con toda legitimidad.”* (Meirieu, 2001, p. 97-98).

Estas situaciones didácticas serán acordes a los objetivos que desean cumplir, de acuerdo con la clase de configuraciones que ponga en juego el docente. Se entiende por configuraciones didácticas a aquellas estrategias que utiliza el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimientos, estas estrategias, debidamente planificadas, son particulares para cada disciplina y campo de conocimiento particular (Litwin, 1997).

En base a lo antedicho, se torna imperioso trabajar sobre una práctica docente reflexiva que comprometa a cada uno de los participantes del proceso de enseñanza en un análisis reconstructivo sobre su accionar docente. Un proceso reflexivo impone una reconstrucción crítica de la propia práctica, poniendo en consideración al contenido, así como lo metodológico, y entendiendo a la enseñanza como una actividad intencional, sobre la cual debe residir el análisis (Edelstein, 2000).

Este proceso deberá, además, tener en cuenta la experiencia, la investigación que soporta estas prácticas, así como los contextos sociales, políticos e históricos que determinan las posturas e intencionalidades de los docentes a la hora de enseñar. Finalmente, se torna importante la reflexión en torno a los procesos personales y grupales en los que nuestra práctica se arraiga, tomando en cuenta las relaciones de poder involucradas (Edelstein, 2000). En definitiva, el proceso reflexivo deberá cumplir con la finalidad de encontrar en este análisis las herramientas que promuevan el aprendizaje del profesorado y ayuden a mejorar sus prácticas y promover la enseñanza comprensiva (Cochran-Smith y Lytle, 2003).

Si consideramos que la enseñanza debe estar al servicio del sujeto que aprende, debemos reconocer que es necesario estimular, mediante diversas estrategias, la apropiación de los conocimientos. Para ello, es importante hacer énfasis en la enseñanza comprensiva. En este sentido, no podemos obviar la realidad actual en la cual los estudiantes son compartidos con el universo laboral, sumado a los cambios sociales que generaron nuevas formas de apropiarse del contenido. Es por ello por lo que, las TD y las oportunidades que de ellas derivan son, sin duda, una estrategia de enseñanza valiosa para el docente. Para ello, es importante hacer énfasis en las potencialidades que el aula aumentada otorga a la enseñanza.

Dado que estas potencialidades solo se reconocen al analizarlas en profundidad y desde diversos puntos de vista e incluso, en muchos casos, al ponerlas en práctica, este proyecto incluye una instancia de formación docente en relación con las TD, con la finalidad de generar actividades mediada por ellas dirigidas a los estudiantes, que colaboren en mejorar la enseñanza de PG y, por consiguiente, la apropiación de contenidos.

Marco metodológico

La presente propuesta de trabajo surge como resultado de la indagación diagnóstica realizada con la finalidad de reconocer la existencia de una situación problema percibida por los docentes del curso de PG. Esta situación se dividió al implementar una nueva modalidad de evaluación puesto que, antiguamente, solo se evaluaba con preguntas de opción múltiple. Al incluir la descripción histopatológica (aspectos morfológicos) y la relación con lo procesual (patogenia), comenzó a evidenciarse que muchos estudiantes no lograban comprender de qué modo se relacionaban las evidencias morfológicas de lesión tisular con el proceso subyacente.

El trabajo de indagación diagnóstica se basó en las siguientes estrategias de indagación:

Estrategias de indagación

- Análisis de documentos: evaluaciones parciales, programa de la asignatura y planificaciones curriculares
- Encuestas a los docentes que participan en el curso de PG.
- Encuestas a estudiantes que hayan cursado PG en años precedentes.

Análisis de las encuestas realizadas a docentes de PG:

Se encuestó a los docentes de PG mediante un cuestionario anónimo y de resolución voluntaria. Se recibieron 12 encuestas (Anexo I) resueltas. Su análisis reveló que el conjunto de docentes coincidió en que existe una dificultad en la vinculación morfológico-procesual, aunque los motivos por los cuales explican esta dificultad fueron muy variados, la gran mayoría consideró que el problema estaba relacionado con falencias a nivel del rendimiento de los estudiantes, desde la carencia de contenidos de asignaturas anteriores, hasta problemas para leer y comprender, o para procesar textos de manera autónoma.

“Carecen de los fundamentos necesarios de fisiología y de histología para saber diferenciar procesos/estructuras normales (...)”

“Se acostumbran a recibir conocimiento procesado y acabado, resolviendo las evaluaciones con repetición de contenido (...).”

Sin embargo, el grupo constituido por los JTP consideró que existía una dificultad de los estudiantes en entender la relación entre la participación de la célula o el tejido dañado y los procesos por los cuales esta lesión se constituye, reconociendo también una falencia en el tiempo de cursada que demuestra ser corto para poder ejercitar esta habilidad.

“No logran relacionar las imágenes con el proceso que llevó a esa situación. Creo que no logran ver de qué modo participan las células (y sus alteraciones) presentes en la imagen en la constitución de la lesión”

“Quizás, falte tiempo para alcanzar el objetivo”

Asimismo, sólo en el grupo de los JTP se plantea que existe un problema en la enseñanza del curso que no logra favorecer el desarrollo de la vinculación antes mencionada.

“A pesar del compromiso de los docentes y de todas las estrategias metodológicas puestas en marcha con ese propósito no termina de alcanzarse ese objetivo en gran cantidad de estudiantes”

Cuando se indagó sobre posibles estrategias para facilitar el proceso, hubo dos grandes enfoques en las respuestas: un enfoque institucional, en el cual surgieron como propuestas aumentar la relación docente/alumno y la implementación de subsidios estatales para que aquellos alumnos que necesitan estudiar y trabajar puedan dedicarse plenamente a sus estudios; y un enfoque pedagógico dentro del cual se planteó la necesidad de extender la cursada, incluso a través de actividades domiciliarias. También, surgió la posibilidad de implementar la corrección por pares, y de buscar el modo de retomar contenidos previos para enriquecer el trabajo:

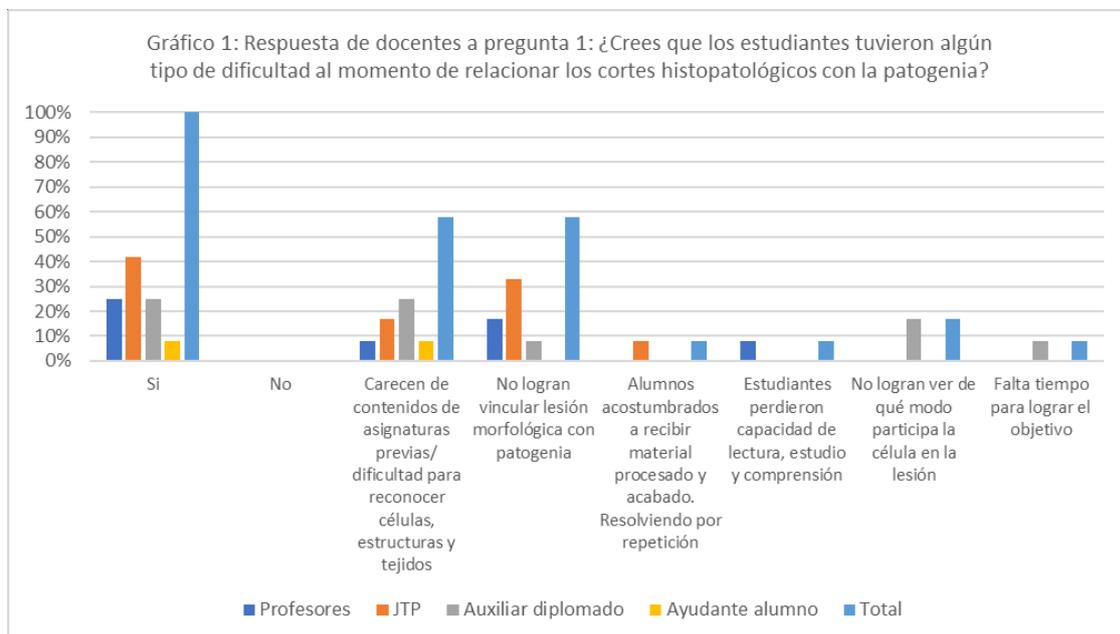
“(...) creo que sería necesario poder realizar algún tipo de actividad extra (...) algún tipo de actividad (...) con tutorías virtuales en donde los estudiantes puedan evacuar sus dudas en relación al tema y con devolución por parte de los docentes del curso”

“(...) agregarle a una de las actividades de escritura, una corrección por pares para que entre ellos mismos puedan revisar, sugerir y seguir el proceso de aprendizaje de otro compañero y que eso sirva para su propio proceso de aprendizaje”.

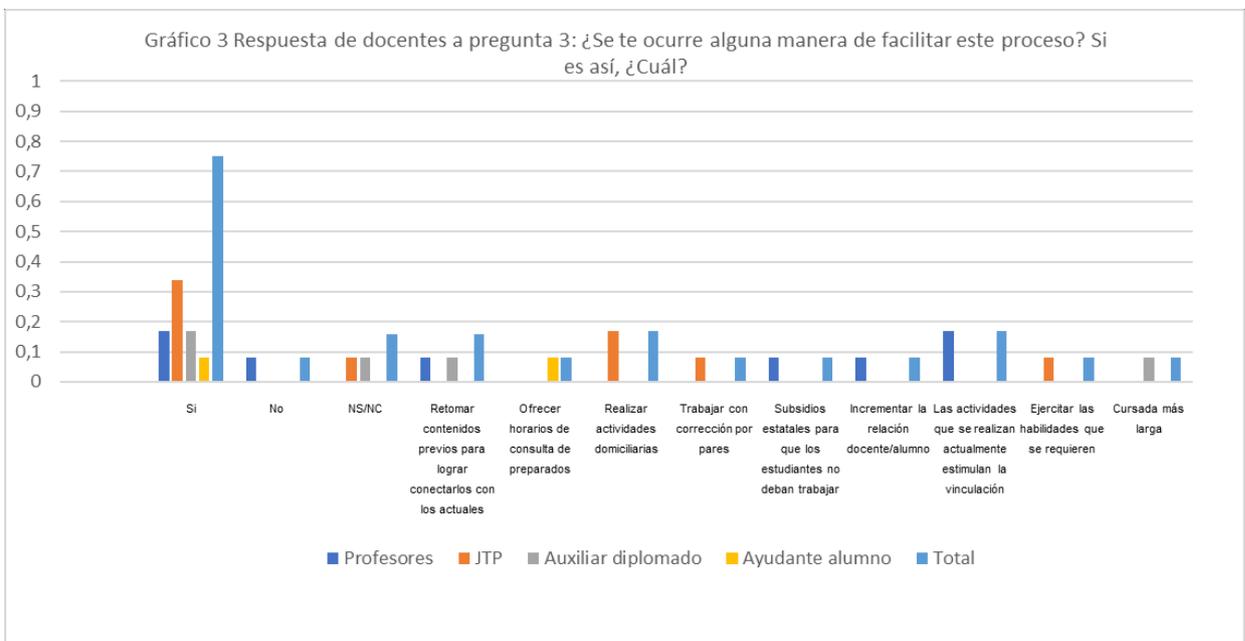
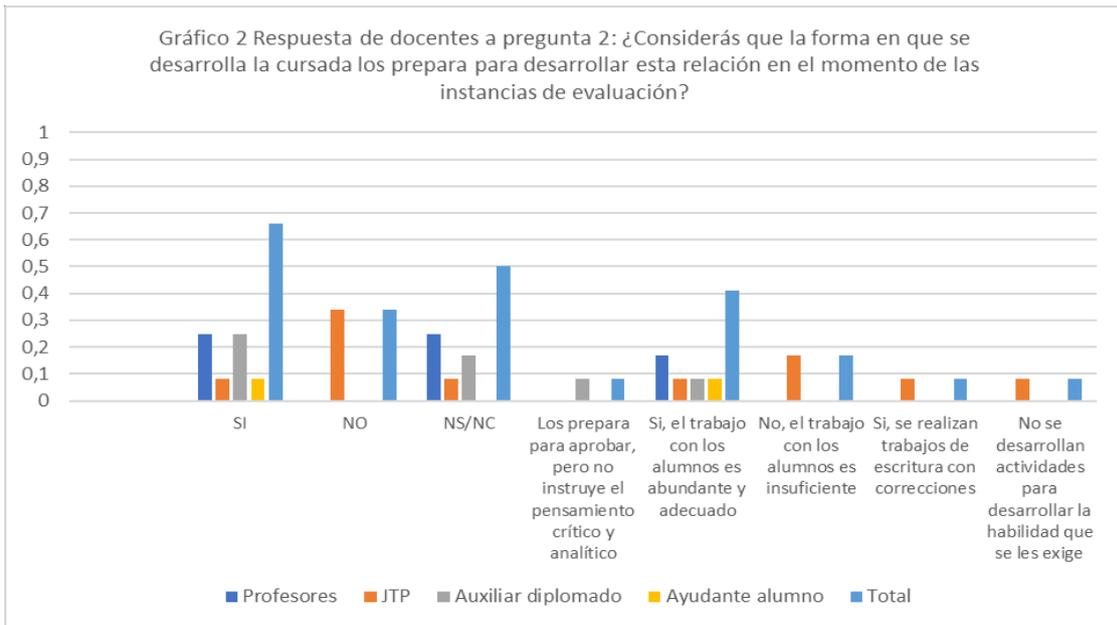
Un docente consideró que no es necesario implementar innovación alguna puesto que con el trabajo actual es suficiente.

De lo expuesto, surgen dos opiniones contrapuestas, una que surge del presupuesto muy arraigado en el ámbito universitario, de aquel estudiante “ideal” que en esta instancia debe ser capaz de administrar sus tiempos y sus estudios de manera autónoma (Casco, 2007), poniendo énfasis en que debe ser capaz de resolver en solitario. Desde esta perspectiva, el docente no se responsabiliza del acompañamiento del estudiante. Por otro lado, un grupo de docentes demostró que considera necesario el acompañamiento de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

Las respuestas se plasmaron en los siguientes gráficos⁶:



⁶ Las tablas que dieron origen a estos gráficos pueden observarse en el Anexo II



Análisis de las encuestas a exestudiantes

Se encuestaron exestudiantes del curso de PG (Anexo III). Las encuestas fueron voluntarias y anónimas. Se recibieron 90 respuestas en total.

Del análisis de la primera pregunta “¿Considerás que la forma en que se trabaja durante la cursada de Patología General te prepara para desarrollar la relación entre el preparado histopatológico y su patogenia en el examen escrito?”, surgieron diversas posiciones. Muchos hallaron la cursada suficiente para desarrollar las correctas descripciones, pero dentro de los que consideraron que

no era así, se plantearon distintas causas tales como: falta de práctica en las descripciones, poco tiempo de cursada, diferencias en la utilidad del trabajo grupal de acuerdo con el docente a cargo, entre otras.

Al indagar sobre cuáles fueron sus dificultades para desarrollar esta relación, un gran número de estudiantes no pudo reconocerlas o, en los casos que las reconocieron, muchos no supieron explicar la causa. Sin embargo, también aquí surgen la falta de tiempo y práctica durante la cursada, dificultad para entender cómo relacionar lo microscópico con el “todo” y en algunos casos surgió la dificultad en la escritura debido a la exigencia en las correcciones.

“Son demasiado exigentes en las correcciones. En cosas no tan importantes como en el orden de las oraciones”

“Me costaba relacionar las patogenias y entenderlas. No entendía cómo funcionaba en el cuerpo”

Cuando se les pidió opinión sobre posibles modificaciones que los ayuden en este aspecto, hubo un gran número que no realizó ningún aporte. Sin embargo, otros sugirieron aumentar el trabajo con las descripciones, ya sea a través de la escritura, repasos, posibilidades de trabajar con guías de estudio desde la casa, trabajar mayor número de casos clínicos, entre otros.

“Tal vez, podrían implementar trabajos de descripción de preparados”

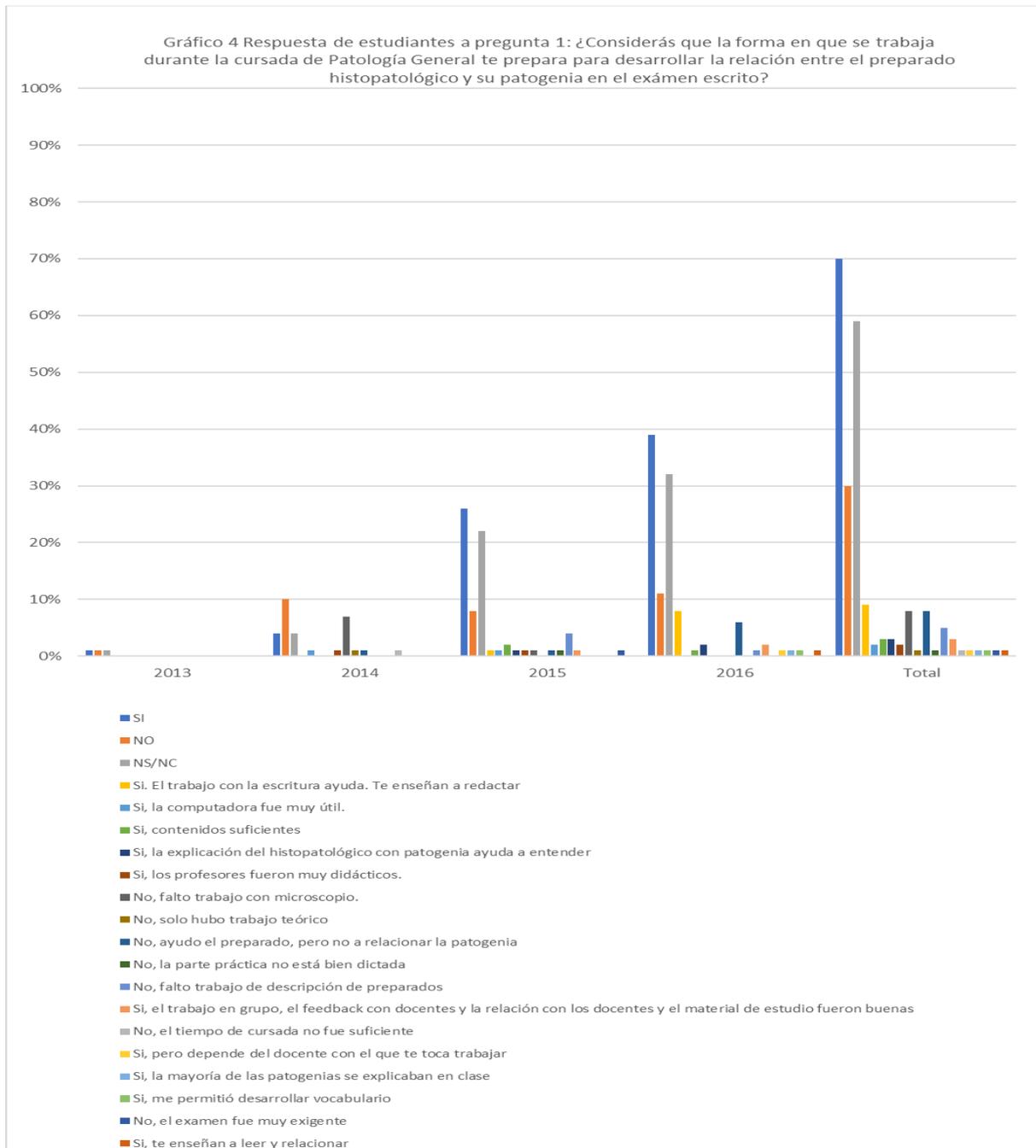
“Que haya más actividad práctica, tanto en clase como en los trabajos subidos a la Moodle”

“Que dure más de un cuatrimestre. El proceso de aprendizaje lleva tiempo y son muchos contenidos para darlos en pocas clases (...) dedicarle tiempo a cada preparado (...)”

La gran variedad de respuestas surge debido a que los estudiantes encuestados cursaron en diferentes momentos y reflejan los diversos cambios que ha ido atravesando el curso, desde aquellos alumnos que cursaron en 2014, momento en el cual, ante la repentina masividad, se limitó el curso al dictado de clases magistrales, siguiendo por aquellos que, si bien tuvieron un curso teórico

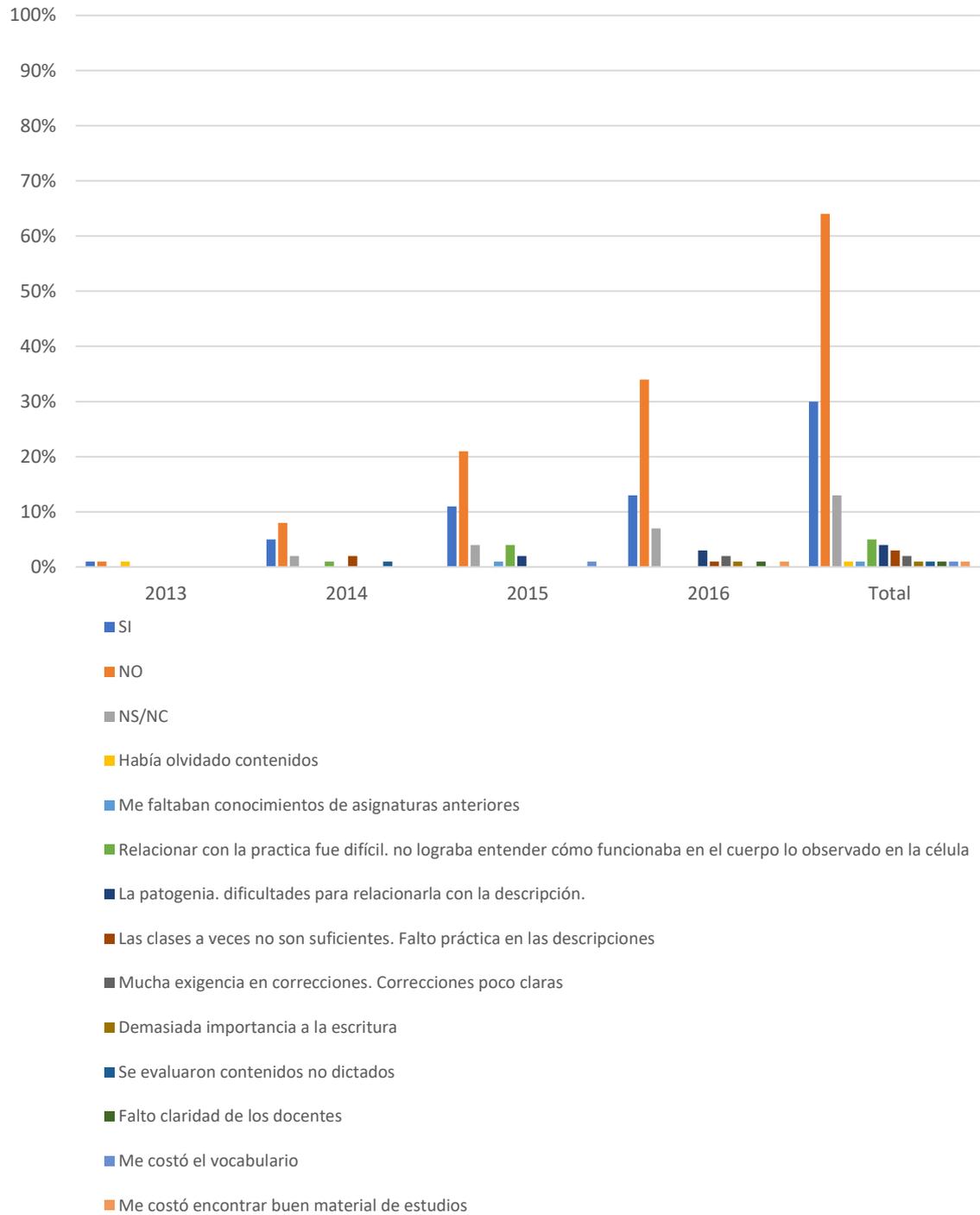
práctico, no tuvieron las actividades voluntarias de escritura enfocadas en los cortes histopatológicos sino en síntesis de algunas APOs, hasta aquellos que, habiendo cursado en el año 2016 y teniendo actividades de descripción de preparados, piden más práctica debido a que el corto periodo del curso les resulta insuficiente.

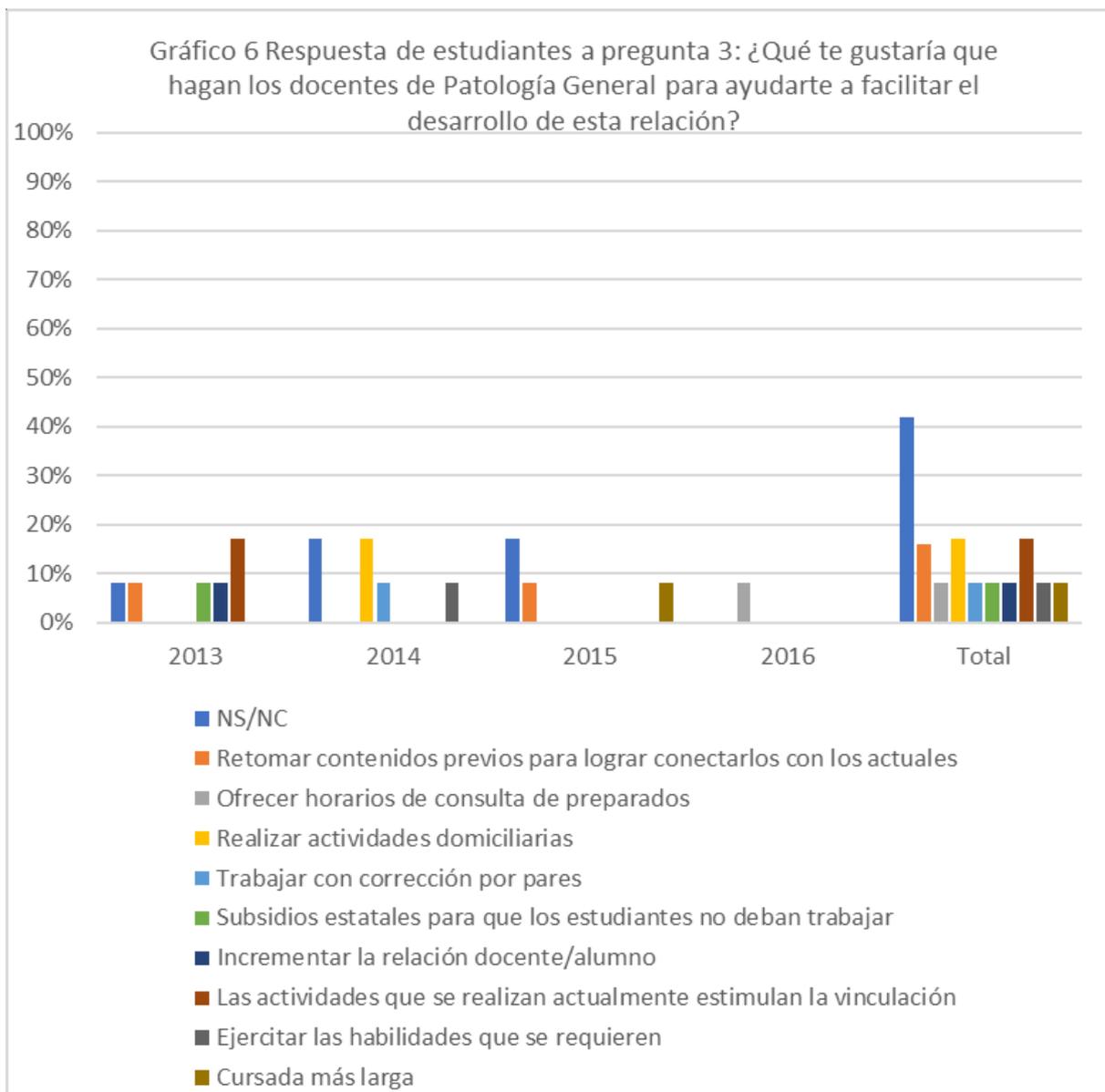
Las respuestas se plasmaron en los siguientes gráficos⁷:



⁷ Las tablas que dieron origen a estos gráficos pueden observarse en el Anexo IV.

Gráfico 5 Respuesta de estudiantes a pregunta 2: ¿Tuviste dificultades para desarrollar la relación antes mencionada?





Análisis de documentos: evaluaciones parciales, programa de la asignatura y planificaciones curriculares

Del análisis de las evaluaciones realizado sobre las 176 evaluaciones⁸ correspondientes a la primera instancia de la evaluación integradora del año 2017, se consideró número y porcentaje de alumnos aprobados (57%) y desaprobados (43%). A su vez, dentro del grupo de estudiantes desaprobados se discriminó el porcentaje de aquellos que, habiendo aprobado la parte

⁸ Las evaluaciones parciales fueron descritas en la introducción.

correspondiente a las preguntas de opción múltiple, desaprobó la descripción de los preparados. Se evidenció que el 88% (si se toma el porcentaje de desaprobados como el 100%) de los estudiantes desaprueba habiendo aprobado las preguntas de opción múltiple; solo el 12 % del total de los desaprobados, reprueba ambas partes. Los resultados fueron volcados en la siguiente tabla:

Tabla 1 Análisis de evaluaciones parciales (primera instancia) 2017

	Aprobados	Desaprobados	
		Fallaron solo en descripción	Fallaron en ambas
Número de evaluaciones	100	67	9
Distribución de aprobados y desaprobados (expresados en porcentaje)	57	43	
Distribución de desaprobados según actividad (expresado en porcentaje)		88*	12*

* El 100% representa el total de desaprobados.

En el análisis del programa del curso⁹ y de las planificaciones de los años 2013-2014-2015-2016 se evidenció la ausencia de actividades programadas para facilitar la vinculación entre lo morfológico y lo procesual.

Todo lo expuesto demostró que las prácticas de enseñanza en el curso de PG no logran allanar por completo las dificultades que los estudiantes presentan al momento de relacionar los contenidos en cuestión. Esto, justificó la necesidad de intervenir en relación con el problema planteado. Además, los docentes, especialmente los JTP, se mostraron preocupados por implementar innovaciones facilitadoras a través de estrategias didácticas que tiendan a

⁹ http://www.fcv.unlp.edu.ar/images/stories/Programas/2015/patologa_general.pdf

mejorar el desarrollo de la vinculación morfológico-procesual, esto permitió pensar en el diseño de estrategias de intervención.

Descripción general de la propuesta de innovación educativa

El desarrollo de una intervención necesita encontrarse ante una lógica en oposición a la lógica imperante, por lo cual intervenir conlleva, indefectiblemente, tomar partido en alguna de las posiciones existentes, generalmente contrapuestas, y requiere negociar y construir significados. Es por ello por lo que, una intervención nunca es individual (Remedi, 2004). Dado que una innovación¹⁰ se enriquece si se trabaja con otros, para pensar esta práctica no se debe actuar de manera individual, sino conjunta, reuniendo los aportes individuales en el pensamiento del grupo, para estimular la discusión solidaria y plasmar las posibles soluciones y problemas que plantea cada situación (Davini, 1995).

Pensar una innovación implica partir de la revisión reflexiva de las concepciones y relaciones socio-universitarias que se generen desde el inconformismo y el cuestionamiento sobre las dificultades que se perciben en los procesos y resultados de aprendizaje. Esta reflexión supone, además, el análisis en torno a la valoración del saber (Angulo Rasco, 1994). Finalmente, al pensar el sentido que se le otorga al contenido y a la práctica de enseñanza, subyace el sentido que le damos a esa práctica, a los interrogantes sobre qué enseñamos, y para qué lo hacemos (Orellano, 2007).

Por todo lo antedicho, la práctica de innovación planteada en este proyecto se llevó a cabo mediante la modalidad de reuniones de trabajo colectivo con los auxiliares de la docencia del curso de PG, quienes fueron los que demostraron mayor preocupación por resolver el problema planteado.

Para el desarrollo, se realizaron un total de cuatro encuentros de trabajo en los cuales se pretendió avanzar en la creación de una propuesta de innovación mediada por tecnologías digitales mediante el trabajo colectivo y la discusión fundada en la lectura de material bibliográfico concerniente al tema.

Estos encuentros, tuvieron una duración de alrededor de 3 hs y en ellos participaron los 11 docentes que conforman el cuerpo de auxiliares de la

¹⁰ Innovación entendida como "invención", como proceso creativo que implica la creación de algo nuevo (Angulo Rasco, 1994).

docencia del curso de PG¹¹. Sin embargo, se contó con la aprobación del titular del curso para su realización. Los docentes de PG constituyen un grupo amplio y muy variado, compuesto por 4 auxiliares diplomados, 1 ayudante alumno, 6 jefes de trabajos prácticos y 4 profesores.

En el siguiente cuadro, se resume una caracterización de estos docentes:

Tabla 2 Caracterización de cuerpo docente del curso de Patología General

Docente	Edad	Años en docencia Universitaria	carrera	Especialización en Docencia Universitaria
J1	33	12	Veterinaria	En curso
J2	39	17	Veterinaria	En curso
J3	44	18	Veterinaria	Especialista en Docencia Universitaria
J4	45	21	Veterinaria	Especialista en Docencia Universitaria
J5	33	12	Biólogo	En curso
J6	45	23	Veterinaria	En curso
A1	40	11	Veterinaria	En curso
A2	29	7	Veterinaria	No posee
A3	33	4	Farmacéutica	En curso
A4	33	4	Veterinaria	No posee
AA	24	4	Veterinaria	No posee
P1	45	23	Veterinaria	En curso
P2	56	28	Veterinaria	No posee
P3	60	37	Veterinaria	Carrera Docente
P4	58	38	Veterinaria	Carrera Docente

El momento del año en el cual se realizaron, fue el primer semestre del 2018, puesto que en esta parte del año no se desarrollan actividades docentes frente a alumnos¹². Los docentes fueron convocados por correo electrónico, en el cual se envió un resumen del proyecto de TFI y se los invitó a participar de los encuentros.

Los encuentros se realizaron de manera presencial, sin embargo, previamente a cada actividad se enviaron los textos por correo electrónico para que, aquellos que lo desearan, los tuvieran a disposición para poder realizar una primera lectura en solitario.

¹¹ Seis jefes de trabajos prácticos, cuatro auxiliares diplomados y un ayudante alumno.

¹² A excepción de los horarios de consulta y las EFI.

Estas reuniones de trabajo constaron de tres momentos, en un primer momento, se realizó un sondeo de las expectativas de los docentes participantes en relación con los encuentros. A medida que estas surgieron la coordinadora fue delimitando los objetivos y los alcances del proyecto, tomando como punto de partida lo aportado por el grupo. Un segundo momento, se dedicó a la lectura de bibliografía concerniente al tema y discusión fundada en esta lectura. Cada texto, fue acompañado de dos o tres preguntas, con la finalidad de aportar un propósito lector¹³ (Anexo V). Finalmente, el tercer momento se destinó a la creación de una propuesta de innovación con la finalidad de mejorar las prácticas de enseñanza y, en consecuencia, resolver la dificultad hallada.

Durante los encuentros, los participantes mostraron gran interés en la temática propuesta por la coordinadora, asimismo, participaron activamente durante la lectura de los textos y algunos de ellos tomaron nota de lo que se iba conversando.

Desarrollo de las actividades

Todas las actividades descritas a continuación fueron desarrolladas en forma enteramente presencial¹⁴. Todas ellas fueron realizadas en el tiempo planificado para su desarrollo y no se exigió a los participantes ninguna actividad por fuera del tiempo destinado a los encuentros. Sin embargo, previamente a cada actividad se enviaron los textos por correo electrónico para que, aquellos que lo desearan, los tuvieran a disposición para poder realizar una primera lectura en solitario.

Lo descrito en este apartado, es la reconstrucción de las reuniones de trabajo que integraron esta propuesta de intervención y fue realizado gracias a los registros escritos tomados por la coordinadora de los encuentros, sumado a los

¹³ Se trata de la selección que realiza el lector de acuerdo con las metas que tiene sobre la lectura, con el fin de convertir en significado la información escrita (Carlino, 2005).

¹⁴ Si bien hubiera sido más adecuado que el trabajo con los docentes emulara el trabajo que se propone realizar con los estudiantes a través de la utilización de TD, este aprendizaje fue el resultado de la elaboración de este TFI por lo que se consolidó en las últimas instancias de su desarrollo. Gracias al trabajo reflexivo durante el proceso de evaluación de la intervención.

registros voluntarios que hicieron algunos de los participantes¹⁵. Al inicio de los encuentros se relevaron las expectativas de los docentes participantes en relación con los mismos. Entre las expectativas, surgió la voluntad de aprender sobre las diferentes estrategias de educación mediada por TD. En este punto, la coordinadora planteó que esperaba lograrlo a través de la lectura de la bibliografía seleccionada. Por otro lado, dado que en los comentarios del grupo se percibió que no quedaba clara la función del docente en la educación mediada por TD y que esto generaba incertidumbre respecto de la posibilidad de intervenir, la coordinadora aclaró que trabajar en ese sentido era parte de los objetivos de los encuentros.

Al presentar los resultados del diagnóstico realizado respecto de las dificultades para desarrollar la correcta relación morfológico-procesual, en un primer momento, algunos docentes responsabilizaron a los estudiantes del incorrecto vínculo entre la descripción histopatológica y la patogenia. Esto motivó un debate que posibilitó comenzar a reflexionar en la necesidad de mejorar la enseñanza a través de estrategias que favorezcan el desarrollo de esta relación, mediante la creación de una propuesta educativa mediada por TD.

Durante el desarrollo de los encuentros, se avanzó en la lectura bibliográfica inherente al tema, aumentando la complejidad de los textos al avanzar en los encuentros, a finalizar las lecturas grupales, se debatieron los diferentes puntos de vista, en un ambiente ameno y de respeto por la opinión del otro.

Dentro de los debates, surgieron los posibles empleos que el docente puede dar a la incorporación de tecnologías en la educación planteados por Litwin (2005): como “disciplinadora”, como demostración, para resolución de problemas pedagógicos de difícil resolución, como estrategia de síntesis, como estrategias para mantener la atención, para abordar un tema complejo desde distintas perspectivas, como método de repetición y como método de trabajo colaborativo. Surgieron algunas conclusiones interesantes tales como:

- ✓ Las tecnologías como método de demostración, donde el docente acompaña al alumno y lo ayuda a sortear obstáculos, son estrategias

¹⁵ El relato detallado de los encuentros puede leerse en el Anexo VI.

que buscan favorecer la comprensión, puesto que se centran en la enseñanza basada en la búsqueda de diversas estrategias para lograr que los estudiantes puedan resignificar el contenido (Perkins, 1999). En esta perspectiva, además, la tecnología se coloca en el centro del conocimiento, intentando abordar, desde diferentes perspectivas, los temas del *curriculum*.

- ✓ Las tecnologías utilizadas como método de repetición pueden transformarse en un posicionamiento conductista si solo se basan en reforzar un aprendizaje, o en un método de enseñanza comprensiva si se usan como mecanismo de reconstrucción de conocimientos, buscando enfocar el problema desde distintos puntos de vista, utilizando saberes previos para esclarecer un fenómeno de difícil comprensión.

En el transcurso de los debates, se manifestaron algunas posturas contradictorias, tales como la de J6¹⁶, quien hizo hincapié en la necesidad de acompañamiento por parte de los docentes para evitar que el uso de tecnologías se transforme en un escollo en lugar de en herramientas valiosas, que determinen la pérdida de atención por parte del estudiante en lugar de facilitar el aprendizaje. En este sentido, argumentó que resulta difícil encontrar ese equilibrio, siendo que hoy en día solo con el teléfono y el acceso permanente a las redes se vuelve dificultoso mantener el foco de atención de los estudiantes en el contenido.

Al abordar los conceptos de aula extendida, se inició definiendo al aula como espacio de comunicación y generación de sentidos entre un conjunto de individuos. De acuerdo con este concepto, los participantes coincidieron en que el aula, como espacio material, pierde su sentido estricto. Con esta redefinición de aula, se reconoció la existencia de aulas expandidas, extendidas o híbridas (Asinsein, 2013; Osorio Gomez, 2010), en donde la mayor variable se centra en los tipos de comunicación entre el docente y los estudiantes, puesto que en las herramientas mediadas por TD prima el lenguaje escrito en lugar del oral. Este concepto generó sorpresa, debido a que se reconoció que el aula virtual es muy

¹⁶ Ver tabla 2, caracterización del cuerpo docente

similar a la presencial, y que las funciones del docente no cambian radicalmente, sino que lo que varía es el modo de comunicación.

Estos conceptos, sirvieron de disparadores para retomar el debate respecto del presupuesto que considera al celular como un problema en el aula. Se concordó en que la coyuntura actual determina la existencia de un aula permanentemente atravesada por los sucesos externos, pero con disidencia en cuanto a la problemática que de su uso deriva. Puesto que, algunos docentes, lo siguen considerando un problema para mantener la atención, mientras que otros consideran que el blindaje del aula no determina que esta atención se sostenga. Es posible que la ausencia de consenso en relación con este tópico pueda explicarse en el hecho de que estas concepciones están fuertemente arraigadas en el imaginario docente respecto de lo que significa una clase ideal.

Por otro lado, se abordaron las prácticas favorecedoras del aprendizaje en la educación a distancia, haciendo hincapié en el rol de facilitador del docente. Durante la discusión respecto de este rol, se concordó en que, para ello, el docente deberá dejar en claro las metas de cada actividad, propiciar el trabajo colaborativo y las prácticas individuales y tener habilidades desarrolladas en el uso de TD. Asimismo, el sujeto que aprende deberá, también, desarrollar las habilidades que le permitan aprender a través de las TD, así como las de aprendizaje por cuenta propia. Si se logran estos objetivos, es deseable esperar que los estudiantes logren apropiarse de las estructuras que el docente selecciona en su construcción metodológica, para lo cual deberá deconstruir y realizar la reconstrucción significativa de las mismas en relación con sus conocimientos previos (Avila y Bosco, 2001; Barberá y Badia, 2005; Edelstein, 2000; Díaz Barriga, 1985).

Al plantear las concepciones de tiempo en los diferentes tipos de enseñanza, uno de los docentes (A1) planteó la dificultad que veía al tener que organizar el tiempo sin la presión de la existencia del aula presencial, tanto para el docente como para los estudiantes que deben aprender a distribuir sus tiempos libres. Durante el debate al respecto, el grupo concluyó que se trata de que tanto estudiantes como docentes aprendan a organizar y valorar el espacio disponible. Además, en la coyuntura actual en la cual un gran número de estudiantes trabaja,

la flexibilidad horaria que puede ofrecer este tipo de actividades otorga oportunidades que la clase presencial no provee.

Finalmente, se revisaron los conceptos de entornos virtuales de aprendizaje y las actividades de las que se dispone en el Aula Virtual de la FCV, UNLP, con la finalidad de pensar en actividades destinada a los estudiantes, para favorecer el desarrollo de la relación morfológico-procesual, reflexionando sobre los procesos que cada uno realiza para desarrollar esta relación.

En el momento dedicado al desarrollo de la propuesta, se realizó una lluvia de ideas con las reflexiones realizadas por los docentes respecto de procesos que utilizan para desarrollar la relación mencionada, uno de los participantes (J2) explicó que reflexionó sobre su accionar al momento de observar un corte histopatológico, sugiriendo que existen indicios o pistas que lo orientan a pensar en los procesos que ocurrieron en ese tejido. En base a esta reflexión, se debatió la posibilidad de utilizar imágenes a partir de las cuales se guiara a los estudiantes a encontrar aquellos indicios y así fomentar el desarrollo de la relación morfológico-procesual.

Otro participante (J4), sugirió que la comparación entre dos procesos de diferente evolución (como, por ejemplo: inflamación crónica *versus* inflamación aguda), podría ser de utilidad para encontrar las diferencias morfológicas entre ellos. Dado que estas diferencias constituyen los indicios que conllevan a pensar en uno u otro proceso.

A continuación, J3 sugirió trabajar en sentido inverso, es decir, desandar el camino del pensamiento al momento de analizar un corte histopatológico, utilizando la presentación de una patogenia para que los estudiantes puedan inferir sobre los posibles cambios morfológicos que se producirían en el órgano ante ese proceso.

Debido a la sugerencia realizada por algunos docentes de la alta carga de actividades que existen actualmente durante el segundo semestre, y sus requerimientos de dedicación tanto frente a alumnos, como de trabajo domiciliario, surgió la propuesta de pensar actividades para desarrollar durante el primer semestre del año, dado que, en este momento, no hay actividades docentes frente a alumnos a excepción de los horarios de consulta y las EFI.

De acuerdo con las propuestas de actividades surgidas, se resolvió la utilización del foro de preguntas y respuestas, puesto que sería una herramienta de gran utilidad para la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, dando a estos últimos la posibilidad de intervenir en el momento adecuado. Además, posee la ventaja de que cada participante debe hacer al menos una intervención por escrito para poder acceder a la lectura de las respuestas de sus compañeros, lo que permite que la primera intervención sea una idea original del estudiante. Este foro permitiría incorporar las tres propuestas surgidas anteriormente: la indagación respecto de los indicios que llevan a pensar en el proceso, la comparación de dos procesos de diferente evolución y la realización del camino inverso, partiendo desde la patogenia.

Al finalizar, se delimitaron los tiempos en los cuales se desarrollarían las actividades, haciendo una selección de dos de ellas (la búsqueda de indicios y la comparación de dos procesos), con la finalidad de poder desarrollar cada una con mayor profundidad. Asimismo, se estipularon los tiempos y formas de implementación de cada actividad y se realizó, grupalmente, la planificación del texto de la propuesta, que incluyó la reglamentación, los destinatarios, las estrategias de implementación y los tiempos de ejecución de cada una de las actividades. Todo esto se registró en una pizarra quedando este registro constituido de la siguiente manera:

- Presentación
- Propósitos
- Fundamentación
- Propuesta de actividad virtual
 - Destinatarios.
 - Pautas generales
 - Reglamentación del foro
- Evaluación de la intervención
- Factibilidad
- Cierre

Una vez finalizado los encuentros, la coordinadora redactó el documento utilizando los acuerdos establecidos con el grupo y fue enviado a todos los docentes participantes para que realicen las correcciones que consideren adecuadas. Los docentes no sugirieron modificaciones al texto original.

Los aspectos más relevantes de la propuesta se desarrollan en el siguiente apartado¹⁷:

Propuesta de actividad virtual para el curso de Patología General

De los encuentros realizados con los docentes del curso de PG, en el marco del Trabajo Final Integrador para acceder al título de Especialista en Docencia Universitaria de la alumna Jéssica Grandinetti; surge como resultado la siguiente propuesta, con el propósito de optimizar las estrategias de enseñanza para favorecer la integración de los contenidos de carácter morfológico y procesual, por parte de los estudiantes del curso de Patología General:

Propuesta de tutoría disciplinar virtual para EFI¹⁸;

Teniendo en cuenta que durante el segundo cuatrimestre del año se desarrolla el curso presencial obligatorio para más de 300 estudiantes, se propuso trabajar durante el primer cuatrimestre a través de la realización de dos actividades voluntarias que se desarrollarán en el marco del foro de preguntas y respuestas que posee el entorno virtual de aprendizaje Aula Virtual de la FCV UNLP. Estas actividades estarán destinadas a un grupo particular de alumnos. El criterio de inclusión será que el estudiante haya transitado el curso de PG: 1- podrán participar aquellos que, habiendo aprobado la cursada no hayan alcanzado la nota de promoción (en otras palabras, estudiantes que deben rendir EFI para acreditar el curso), y 2- podrán participar aquellos alumnos que, habiendo desaprobado el curso, hayan asistido al menos al 80 % de las APOs.

En la primera actividad virtual, se elegirán imágenes de un corte histopatológico que serán subidas en un foro de preguntas y respuestas y se indagará a los

¹⁷ El documento completo, tal como fue enviado a los profesores para su análisis se encuentra en el anexo VII.

¹⁸ En el curso de Anatomía descriptiva de la FCV-UNLP se realizan, desde el año 2013, tutorías disciplinares voluntarias para estudiantes que deban rendir EFI. Estas tutorías tienen una duración de 15 días durante los cuales se administran los tiempos de estudios y se discuten día a día cada una de las unidades correspondientes. En el año 2016 esta propuesta fue presentada en la UNLP en el marco de estrategias para aumentar el número de estudiantes aprobados, puesto que se visualizó un impacto positivo en aquellas mesas examinadoras en las cuales había tutorías. Actualmente, estas estrategias se implementaron, también en biofísica, bioestadística y fisiología.

estudiantes sobre los indicios que los orientan a definir la patogenia, solicitando que fundamenten la selección de estos. En este tipo de foro un estudiante podrá leer las respuestas de sus compañeros una vez que haya realizado al menos una intervención. Luego de esta primera intervención el foro se cerrará (no se permitirá el ingreso de nuevos participantes) y los docentes realizarán un primer aporte a través de una pregunta orientadora del debate. Se dejarán transcurrir 10 días de debate y se realizará una segunda participación para responder dudas o corregir errores conceptuales. Posteriormente, se dejará abierto el debate durante 10 días más y se finalizará con un cierre por parte de los docentes en el día 30.

La segunda actividad, comenzará el día previo al cierre de la primera y consistirá en la comparación entre dos imágenes de cortes histopatológicos de diferentes tiempos de evolución. Los tiempos y modos de intervención serán los mismos que los utilizados durante el primer debate.

Para el desarrollo de estas actividades, los estudiantes tendrán a su disposición un documento en el cual se especificarán los propósitos de la intervención, los destinatarios, la metodología y el tiempo de trabajo para cada actividad¹⁹.

Los tiempos de desarrollo de cada actividad se sintetizan en la siguiente tabla:

Actividad/ Tiempo	Día 1	Días 1 al 10	Día 10	Días 10 al 22	Día 22	Días 22 al 30	Día 30
Primera actividad ¹	Apertura del foro*	Primer aporte de los estudiantes*	Cierre del foro y primera intervención docente (pregunta disparadora del debate)*.	Debate*	Segunda intervención docente*	Debate*	Cierre de los docente (aporte final) y apertura de nuevo foro*

¹ La segunda actividad se regirá por los mismos tiempos que la primera

¹⁹ En la página 92 *anexo de la propuesta* se puede leer dicho documento.

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
D1**	D2*	D3*	D4*	D5*	D6*	D7*
D8*	D9*	D10**	D11*	D12*	D13*	D14*
D15*	D16*	D17*	D18*	D19*	D20*	D21*
D22***	D23*	D24*	D25*	D26*	D27*	D28*
D29*	D30**	D31*				

La factibilidad de la presente propuesta se ancla en que el grupo de docentes participantes está dispuesto a trabajar en ella y es numeroso (4 auxiliares diplomados, 1 ayudante alumno y 6 jefes de trabajos prácticos). Por otro lado, se cuenta con docentes formados en educación virtual y la predisposición para formarse en esta disciplina por parte de aquellos docentes que aún no poseen dicha formación.

Como otro factor positivo, gran parte del plantel docente tiene formación en docencia universitaria, algunos son Especialistas en Docencia Universitaria y otros se encuentran cursando la carrera en la actualidad.

Además de los factores que hacen a la docencia, varios alumnos manifestaron en la encuesta realizada para la indagación diagnóstica que avaló este trabajo, la necesidad de implementar estrategias que favorezcan el desarrollo de la integración de contenidos morfológico-procesuales.

Respecto de los recursos tecnológicos necesarios, actualmente la FCV-UNLP cuenta con una plataforma virtual de aprendizaje (Aula virtual) dentro de la cual es posible realizar las actividades planteadas anteriormente.

Aportes de los profesores:

La totalidad del documento desarrollado a partir de estos encuentros fue enviada por correo electrónico a los profesores, solicitando tengan a bien realizar una devolución que incluyera sus opiniones y posibilidades de aplicación (Anexo VII). Todos respondieron durante el transcurso del mes posterior al envío de la propuesta.

Entre las respuestas recibidas, la mayoría se mostró complacido con la propuesta y consideraron favorable la posibilidad de su implementación con algunos ajustes, incluso ofreciendo su colaboración en uno de los casos:

“La propuesta (...) es muy interesante y apropiada para la situación actual del curso de Patología General. Considero que de esta manera se realizará un acompañamiento a todos aquellos estudiantes (...)”

“ (...) me parece muy valioso un trabajo en equipo de un grupo de docentes que exceden la tarea directa en relación a las horas dictadas en el curso, e intenta sumergirse en una tarea en pos del estudiante”

Una de las profesoras (P1) valoró, además, la posibilidad de mejorar la comunicación con el alumno a través de la virtualidad:

“pienso que esta modalidad virtual invita a los estudiantes a que dejen a un lado los prejuicios y se animen más a sacarse las dudas con respecto a lo que ocurre en las consultas presenciales”

Sin embargo, la opinión de P3 se posicionó desde la perspectiva tradicional de la educación, en la que la tarea educativa se centra en la instrucción y la relación pedagógica en el contenido. Desde este concepto, el alumno se considera como un participante pasivo, cuya tarea consiste en acumular los contenidos que el profesor transmite. En este contexto, la teoría es la base que moldea el contenido, el docente se transforma en el transmisor de estos contenidos y el alumno en el receptor pasivo que los acumula, de manera que el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje, dependerá exclusivamente de su capacidad de reproducirlos (Saviani, 2005):

“Es cierto que todo se ha vuelto multimedial, pero me parece que en ningún momento se insta al estudiante a que vaya y que se ponga a estudiar”

Aun así, este docente consideró factible la realización de la actividad presentada, siempre que se explicita qué tipo de participación y grado de responsabilidad sobre sus intervenciones deberá tener el estudiante en el foro para poder llevar a cabo la actividad, así como el tipo y contenido de los aportes que realizarán los docentes.

Por otro lado, P2 deja entrever una contradicción en su respuesta, puesto que, si bien pregona la integración e interrelación, se plantea en favor de la universidad de elite:

“...en el análisis de la fundamentación de la propuesta, disiento con el autor Carli (2012), en el sentido de que, si bien es cierto que la Universidad ha sufrido un gran cambio debido a la masificación sufrida durante el final del siglo XX, en esencia, no debería nunca dejar de lado aspirar a la elite académica, en relación a la excelencia educativa, aun paliando los nuevos desafíos con estrategias didácticas innovadoras, ante la repentina masividad a la que se refiere el autor”.

De las respuestas se logra entrever la diversidad de opiniones que subyace en el cuerpo de profesores, donde una parte considera la enseñanza como parte del problema que se plantea en este TFI, mientras que otra considera al estudiante, su falta de comprensión y de dedicación al estudio como el único responsable de la no acreditación del curso.

Como aspecto negativo relevado en algunas respuestas, se evidenció que no quedó totalmente clarificado en el documento presentado cual sería el rol del docente y del alumno durante las actividades propuestas²⁰.

²⁰ La totalidad de la evaluación final se encuentra en el apartado de evaluación.

Modalidad de seguimiento y evaluación de la propuesta de innovación educativa

Al hablar del término evaluación nos referimos a la idea de valorar, esta valoración, supone siempre una concepción del mundo y del hombre, aunque muchas veces no esté explicitada. En el caso de los proyectos educativos evaluar supone analizar un fenómeno educativo desde diversas lecturas y para ello se deberá, idealmente, utilizar diferentes instrumentos (Palou de Mate, 1998).

En relación con los instrumentos, antes de mediados del siglo XX sólo se utilizaban abordajes cuantitativos dentro del campo de la evaluación, tales como pruebas objetivas o *tests* estandarizados. A partir de mediados de este siglo, surge un nuevo paradigma y comienzan a incorporarse abordajes cualitativos (Carlino, 1999).

Dentro de estas perspectivas, la evaluación cualitativa, que se orienta hacia un estudio sistemático y procesual que prioriza el proceso a los resultados (Alvarez Mendez, 2000) constituye una herramienta valiosa para indagar si existe más de una posición frente a la naturaleza de un problema, del mismo modo que será la herramienta adecuada para evaluar el proceso y los resultados de una intervención. El diseño de una propuesta de evaluación deberá contemplar los propósitos de la evaluación, los presupuestos de los que se parte, los instrumentos más indicados para evaluar lo que se desea y a los actores que participan (Carlino, 1999).

Finalmente, concordando con el hecho de que, si bien determinados métodos de evaluación podrían provenir de un paradigma cuantitativo, mientras que otros de uno cualitativo, los métodos no son patrimonio excluyente de ningún paradigma, sino que deben seleccionarse y utilizarse en función de las complejidades y particularidades del objeto de evaluación. Tal es así, que es frecuente que cada instrumento combine ambos paradigmas de evaluación (Carlino, 1999).

En base a lo antedicho, la evaluación del presente trabajo se realizó en tres tiempos: inicial, procesual y final. La etapa inicial cumplió con finalidades diagnósticas a fin de conocer el contexto previo a la puesta en marcha del proyecto. La etapa intermedia, simultánea al desarrollo, tiene fines formativos y

la etapa final supone una evaluación en la que se considerarán los resultados del proyecto tanto aquellos previstos como no previstos, grado de satisfacción de los participantes y aquello que no haya sido logrado, teniendo en cuenta las circunstancias que llevaron a ello (Carlino, 1999).

Evaluación inicial²¹

Tal como se describe en el marco metodológico, la situación problema fue percibida por los docentes del curso de PG al implementar una nueva modalidad de evaluación puesto que, antiguamente, solo se evaluaba con preguntas de opción múltiple. Al incluir la descripción histopatológica y la relación con lo procesual (patogenia), comenzó a evidenciarse que muchos estudiantes no eran capaces de comprender de qué modo se relacionaban las evidencias morfológicas de lesión tisular con el proceso subyacente.

A fin de corroborar si esta percepción efectivamente se correspondía con un problema existente, se realizó un trabajo de indagación diagnóstica basada en los siguientes interrogantes:

Preguntas que orientaron la indagación:

- ¿Cuáles son las dificultades de los estudiantes para vincular lo morfológico (descripción histopatológica) con lo procesual (patogenia)?
- ¿Cuál es la percepción de los docentes de PG respecto de la habilidad de los estudiantes para vincular lo morfológico con lo procesual?
- ¿Cuál es la percepción de los estudiantes de PG respecto de la exigencia de vincular lo morfológico con lo procesual?

Con el objetivo de corroborar estos interrogantes se realizó una indagación diagnóstica mediante las siguientes estrategias:

²¹ La evaluación inicial fue desarrollada completamente en el apartado de marco metodológico.

Estrategias de indagación

- Análisis de documentos: evaluaciones parciales, programa de la asignatura y planificaciones curriculares
- Encuestas a los docentes que participan en el curso de PG.
- Encuestas a estudiantes que hayan cursado PG en años precedentes.

Del análisis de las encuestas realizadas a docentes y a exestudiantes surge la confirmación de la existencia de un problema en el desarrollo de la relación morfológico-procesual, así como la voluntad del cuerpo de auxiliares de la docencia de PG de buscar estrategias que faciliten el desarrollo de la relación antes mencionada. También se evidenció la necesidad, manifestada por algunos estudiantes, de implementar mayor cantidad de actividades que colaboren en desarrollar esta relación exitosamente.

Del análisis de las evaluaciones parciales del año 2017 se evidenció que el mayor número de estudiantes que desaproveban (el 88% si consideramos a los desaprobados como el 100%), lo hacen por no aprobar el desarrollo de las descripciones histopatológicas y su relación con la patogenia.

Finalmente, en el análisis del programa del curso y de las planificaciones curriculares, no se evidenciaron actividades programadas tendientes a desarrollar esta relación.

Todo lo expuesto, demostró que las prácticas de enseñanza en el curso de PG no logran allanar por completo las dificultades que los estudiantes presentan al momento de relacionar los contenidos en cuestión. Esto, justificó la necesidad de intervenir en relación con el problema planteado. Además, los docentes, especialmente los JTP, se mostraron preocupados por implementar innovaciones facilitadoras a través de estrategias didácticas que tiendan a mejorar el desarrollo de la vinculación morfológico-procesual, esto permitió pensar en el diseño de estrategias de intervención colaborativas, con la finalidad de desarrollar nuevas prácticas de enseñanza que colaboren en salvar esta dificultad.

Evaluación procesual

Esta etapa de la evaluación se realizó mediante la información recabada en registros escritos por los participantes y la coordinadora, tanto durante las reuniones, como al finalizar cada una de ellas.

Respecto de los tiempos de realización propuestos en el proyecto de TFI, las reuniones tuvieron lugar en los cuatro encuentros planificados, sin embargo, el tiempo estipulado se fue modificando en función de los intereses de los participantes²². De este modo, puesto que en el primer encuentro la extensión de la lectura de los textos no permitió realizar la puesta en común, esta fue realizada en la reunión posterior y conllevó a que los siguientes dos encuentros comenzaran con la puesta en común del anterior.

Durante el desarrollo de los encuentros, los participantes trabajaron activamente, en un clima ameno, permitiendo las intervenciones de los compañeros y habilitando el debate en un ámbito de respeto por la opinión del otro.

En todos los encuentros los participantes lograron realizar una lectura crítica de los textos ofrecidos por la coordinadora, entendiendo por esto a la lectura desde un enfoque interactivo, en el cual, no sólo se recibe la información volcada en el escrito, sino que se resignifica de acuerdo con la experiencia personal de cada lector y la sumatoria de pistas de las que dispone en el texto (Carlino, 2005). En este sentido, los participantes lograron extraer y resignificar los principales conceptos, reconociendo los distintos beneficios en la utilización de tecnologías digitales en la educación.

El grupo mostró interés por las diferentes actividades disponibles, valorando la posibilidad de incluirlas para lograr mejorar la enseñanza de PG. Llamó la atención del grupo que las funciones del docente en el aula virtual no distan tanto de las del aula presencial tal como señala Asinsein (2013). Este hecho, puede deberse a los preconceptos de la formación academicista con que nos hemos formado la mayoría de los docentes, en la cual la enseñanza se valida mediante la clase magistral, a través de la transmisión de conocimientos por medio de la palabra autorizada del docente. Ante esta concepción, aquellas estrategias que

²² Ver anexo VI: Relato de los encuentros.

distan de lo que es considerado una clase ideal, conllevan a cierta dificultad en su aceptación.

Las actividades realizadas durante las reuniones de trabajo y discusión fundada en la lectura de bibliografía permitieron un análisis reflexivo de las modalidades de enseñanza utilizadas en el curso, en el cual surgieron numerosas críticas y propuestas de mejora. También, sirvieron como apertura para explicitar y discutir las intenciones en torno a la tarea de enseñar, permitiendo reconocer que la construcción metodológica de los docentes comprometidos con esta tarea se centra en estrategias de enseñanza que sirvan a la comprensión. La explicitación de las intenciones permitió, además, valorar y analizar las diversas herramientas utilizadas para enseñar, entre las cuales las TD se tornan de gran utilidad.

Asimismo, el acercamiento hacia las diversas estrategias de incorporación de tecnologías en la enseñanza sirvió para desarrollar propuestas de actividades centradas en la utilización de las TD de las que se dispone, con la finalidad de mejorar y enriquecer las prácticas de enseñanza y, por lo tanto, de colaborar en la mejora del aprendizaje.

Evaluación final

En esta instancia de evaluación se analizaron encuestas cualitativas realizadas a los docentes participantes de las reuniones, el documento final creado a partir del trabajo colectivo y las valoraciones proporcionadas por los profesores luego de la lectura del documento.

Encuestas a docentes participantes

Estas encuestas fueron voluntarias y anónimas, se enviaron por correo electrónico durante la semana posterior a la última reunión de trabajo y, al ser recibidas las respuestas, se guardaron en un archivo común para asegurar el anonimato (Anexo VIII). Se recibieron ocho encuestas resueltas de un total de diez enviadas.

Al indagar sobre los aspectos positivos de las reuniones de trabajo, la mayoría encontró enriquecedora la lectura grupal y discusión sobre textos específicos, tanto para la comprensión y conocimiento de las diversas estrategias de inclusión de tecnologías, como para el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza.

Otro grupo, consideró sumamente positivo el desarrollo de nuevas propuestas que surgieron con el trabajo grupal y valoró cómo estas se enriquecieron con los diferentes aportes.

También, se valoraron positivamente la selección del material y la moderación del debate por parte de la coordinadora, así como la libertad de opinión y el respeto por la opinión del otro.

“El permitir escuchar la voz de todos los docentes y de ser escuchado uno mismo”.

“La coordinadora logró seleccionar material que captó el interés de los participantes y moderó el debate de forma dinámica y amena”

Al indagar sobre los aspectos negativos de las reuniones de trabajo, la mayoría no halló ninguno para destacar.

Otros, plantearon la dificultad en la lectura de los textos lo cual es comprensible puesto que, la lectura de textos ajenos a la disciplina requiere un aprendizaje que va más allá de la mera comprensión de las definiciones que contiene, de manera que se necesita, al menos, un mínimo grado de inserción en una cultura que no es propia (Carlino, 2005).

Otro aspecto negativo expresado por los participantes fue la dificultad de escuchar a sus pares en algunos debates. También, se mencionó la dispersión del grupo en algunos momentos, sobre todo en la lluvia de ideas realizada en el último encuentro. En este sentido, los momentos de lectura en grupos pequeños resultaron dificultosos puesto que había dos grupos leyendo en voz alta en un mismo espacio, y dificultaba escuchar la propia lectura. Esta dificultad, podría haberse salvado con la solicitud de aulas para disponer de distintos espacios de lectura, situación que no fue prevista como un impedimento al momento de planificar las reuniones de trabajo.

Uno de los docentes, destacó que no todos los participantes se involucraron de la misma manera en el desarrollo de las reuniones y de la propuesta. Y otro no mencionó aspectos negativos.

Finalmente, se pidió al grupo que realizara aportes o sugerencias que pudieran mejorar estas reuniones de trabajo; entre los aportes realizados, la mayoría consideró necesaria mayor extensión para profundizar los conocimientos, así como para el diseño de las actividades. En este sentido, se debe destacar que el tiempo destinado a las reuniones fue el de los momentos en los cuales todos los docentes coinciden de manera presencial. Tal es así, que el tiempo podría haberse extendido si las reuniones se hubieran desarrollado de manera virtual, más aún si coincidimos con Carlino (2005) en que la mejor manera de desarrollar una estrategia de enseñanza es experimentándola. En este sentido, la utilización de las TD para el desarrollo de los encuentros podría haber enriquecido ampliamente el trabajo realizado con el grupo docente. Esto será tenido en cuenta en posibles futuras ediciones de esta actividad de intervención.

Otras sugerencias fueron la participación de todo el plantel docente, la división en grupos más pequeños y lectura en entornos diferentes. Tal como fue desarrollado en los aspectos negativos, esta dificultad no fue prevista, pero podría haberse salvado pidiendo aulas para la realización del taller. También, se mencionó apuntar en la pizarra las conclusiones de cada encuentro y recordar los temas trabajados en el encuentro anterior. Si bien esto fue desarrollado verbalmente al inicio de cada encuentro, el registro de las conclusiones del encuentro anterior al inicio de cada reunión, podría ser una excelente estrategia de reconstrucción de la memoria colectiva, colaborando en la deconstrucción y reconstrucción individual de cada docente participante, y del grupo. Uno de los docentes no manifestó nada en este punto.

En una de las encuestas, surgió la incertidumbre de no saber si se podría llevar a cabo la propuesta sugerida. Esto tiene relación con la percepción de que la cátedra de PG tiene una lógica vertical de trabajo, de manera que, el hecho de poder o no poner en práctica las ideas surgidas desde el trabajo de los auxiliares de la docencia, dependerá de la voluntad y posibilidades que brinde el cuerpo de profesores.

Del análisis de las respuestas, surgió que los participantes valoraron positivamente la formación docente, reconociendo una carencia a la hora de abordar temáticas que busquen la reflexión sobre la propia práctica. Si bien el grupo tiene una constitución heterogénea, conformada por algunos docentes especialistas en docencia universitaria, otros que están cursando esta especialidad, un docente especialista en entornos virtuales de aprendizaje y algunos más jóvenes, que aún no cuentan con una trayectoria en educación formal en docencia; este conflicto, podría constituirse en el motor que motive a este último grupo a formarse para afrontar su práctica docente.

Producción final de los encuentros

La producción final consiste en un documento que contiene la propuesta de una actividad enteramente virtual, destinada a aquellos estudiantes que hayan aprobado el curso sin lograr la nota de promoción o que habiendo asistido al 80% del curso hayan desaprobado el examen parcial. El contenido de este documento fue consensuado por todos los participantes de acuerdo con las posibilidades de desarrollo, tanto por los tiempos de implementación, como de la cantidad de docentes necesarias para poder llevar a cabo estas actividades.

Una vez acordadas las pautas de desarrollo e implementación, se esbozó el documento de manera colectiva. El texto preliminar fue enviado a todos los participantes de las reuniones para que realizaran las modificaciones correspondientes. Finalmente, el texto definitivo (Anexo VII) fue enviado a los profesores para que evaluaran su posible implementación.

La propuesta, responde a los principios teóricos desarrollados en el proyecto y concuerda con las pautas expresadas por los textos seleccionados. Los conceptos de aula virtual, donde el docente cumple un rol activo de moderador y estimulador del desarrollo individual se vuelven en esta instancia fundamentales para encarar esta propuesta de actividad.

En el desarrollo de esta propuesta de innovación, el cuerpo de auxiliares docentes demostró un profundo compromiso con la mejora de la enseñanza de

PG de manera que los resultados de estas reuniones de trabajo pueden ser considerados como positivos.

Aportes de los profesores

Tal como se describe en el apartado de desarrollo metodológico, la propuesta fue bien recibida por el cuerpo de profesores, mostrándose complacidos con ella y considerando favorable la posibilidad de su implementación con algunos ajustes²³.

Aun así, se identificaron distintas opiniones con respecto a la responsabilidad de la enseñanza en los problemas pedagógicos, hallando posturas arraigadas en la postura tradicional de la enseñanza, mientras que algunos la consideran como parte de los problemas pedagógicos.

²³ La totalidad del análisis de las respuestas de los profesores fue desarrollada en el apartado de desarrollo metodológico.

Cierre y reflexión final

Las actividades propuestas en este TFI fueron llevadas a cabo de acuerdo con lo propuesto. Todos los auxiliares de la docencia participaron de las reuniones de trabajo, mostrando interés en la participación y compromiso durante el desarrollo de estas. Los profesores valoraron positivamente la propuesta de intervención, con el compromiso de evaluar posteriormente su factibilidad de implementación.

La preocupación demostrada por parte de los docentes del curso de PG respecto del problema detectado en relación con la enseñanza, permitió desarrollar una intervención que buscó resolver el problema planteado a través del desarrollo colaborativo de actividades mediadas por TD.

También, demostró la existencia de diversas posturas respecto al origen del problema, arraigados muchas veces en la forma de ver la docencia y la postura frente a la relación pedagógica con el contenido. Se vislumbraron algunas posturas que centran la relación pedagógica en el contenido, otras que lo hacen en el sujeto que aprende y algunas posturas aún no del todo definidas, pero abiertas a conocer y revisar los diversos conceptos. La discusión y revisión de las prácticas de enseñanza y valoración del contenido de manera grupal, podría permitir colaborar con la definición o redefinición de las posturas de estos docentes.

Los objetivos propuestos en este trabajo fueron logrados exitosamente. Se creó un clima de trabajo ameno que permitió la lectura reflexiva y la discusión fundada en la bibliografía específica del tema, lo que permitió reflexionar sobre la posible incorporación de modalidades innovadoras de enseñanza con utilización de TD que contribuyan a la enseñanza de la patología y diseñar herramientas didácticas mediante su incorporación. A través de la incorporación de estas herramientas, es dable esperar que se optimice el tiempo de trabajo presencial, gracias a la profundización de conocimientos a través de la utilización de tiempo de trabajo virtual.

La revisión de las prácticas docentes en entornos digitales permitió conocer el rol del docente dentro de estos espacios. Una parte importante del plantel

docente no contaba con formación en la utilización de tecnologías digitales en la educación superior, de manera que resultó, además, un espacio enriquecedor desde el punto de vista personal en lo que hace al bagaje de conocimientos de cada docente.

El resultado del compromiso de trabajo realizado durante estas reuniones fue plasmado en una propuesta innovadora tendiente a mejorar la enseñanza de PG y el desarrollo de la relación morfológico-procesual, que resultó coherente con los principios teóricos que fundamentaron el proyecto y con las pautas que los mismos participantes seleccionaron. Esta propuesta, utiliza herramientas mediadas por TD que tienden a estimular la participación activa de estudiantes y docentes durante su desarrollo, y fortalece el vínculo y la discusión entre pares.

Dentro de los aspectos a mejorar, se destacó la escasez de tiempo del que se dispuso para estas reuniones, de haber sido previsto, y teniendo en cuenta lo enriquecedor de poner en práctica las innovaciones que se desean proponer, la incorporación de reuniones de trabajo virtuales podría haber resuelto este conflicto y mejorarían la experiencia de los docentes. Tal como se planteó en la evaluación procesual, esto será tenido en cuenta para futuras ediciones de este trabajo.

Otro aspecto para destacar, que incluso surgió durante la evaluación final, fue que no todos los docentes se involucraron de la misma manera en la participación, este aspecto puede confundirse en algunos casos con falta de valoración a la labor docente y a la práctica reflexiva. Sin embargo, es frecuente que esto ocurra por desconocimiento o falta de herramientas para la labor crítica y reflexiva del accionar docente. Teniendo en cuenta que la historia de la enseñanza de la mayoría de los docentes universitarios comienza sin formación en el área y por repetición de las formas aprendidas durante el recorrido como estudiantes, la formación en docencia universitaria podría ser una forma de poner en práctica estas tareas y proveer al docente de herramientas reflexivas.

Un aspecto no previsto y valorable, fue la decisión del plantel docente de realizar la actividad propuesta durante el primer semestre del año. Si bien no hay actividad docente frente a alumnos en ese período, la decisión inicial de utilizar estrategias mediadas por tecnologías digitales se ancló, principalmente, en la

falta de tiempo para desarrollar trabajo frente a alumnos durante el segundo semestre. De manera que este hecho no había sido contemplado como una posibilidad por parte de la coordinadora y resulta representativo del compromiso y profesionalidad de los docentes del curso, dado que representa un aumento considerable de sus obligaciones durante el primer semestre, donde en la actualidad las tareas de enseñanza se limitan a unas pocas horas semanales (representadas fundamentalmente por la atención de horarios de consulta). Sin embargo, en esta decisión subyace un aspecto negativo, puesto que obliga a esperar a que el estudiante no logre acreditar el curso para actuar, en lugar de acompañar el proceso de desarrollo de la relación morfológico-procesual durante el transcurso del curso.

Como reflexión, la discusión fundada en estrategias mediadas por tecnologías digitales sirvió también como apertura para ampliar o desarrollar conocimientos y sus posibilidades de aplicación en docencia universitaria, abriendo horizontes respecto de las funciones del docente quien, lejos del presupuesto que sugiere un rol pasivo, debe programar y acompañar estrategias que funcionen como motores para estimular la correcta distribución de los tiempos por parte de los estudiantes, así como el compromiso en realizar tareas colaborativas y el aprendizaje autónomo. Puesto que, hasta el momento el curso de PG ha utilizado las herramientas digitales principalmente como repositorio, estas estrategias podrían colaborar en mejorar la enseñanza de la PG.

En lo que respecta a esta propuesta, todos los participantes mostraron un profundo compromiso a la hora de realizar los acuerdos pertinentes que permitirán llevarla a cabo de manera exitosa en caso de poder implementarse. Este grupo docente, además, es numeroso (4 auxiliares diplomados, 1 ayudante alumno y 6 jefes de trabajos prácticos) y cuenta con docentes formados en educación virtual. Sumado a esto, muchos de aquellos que aún no lo están, mostraron interés y predisposición para formarse en este tema. Como otro factor positivo, gran parte del plantel docente tiene formación en docencia universitaria, algunos ya son especialistas y otros se encuentran cursando la carrera en la actualidad.

A modo de apertura, el presente trabajo podría ampliarse, llevando la propuesta a los otros cursos de la carrera que pudiesen interesarse. Asimismo,

considerando las diversas propuestas de educación mediada por TD que se están llevando a cabo actualmente en esta y otras unidades académicas, se torna importante la posibilidad de realizar trabajos colaborativos con otros cursos o unidades académicas, con la finalidad de aunar esfuerzos y crear nuevas propuestas que brinden diversas herramientas capaces de fortalecer las propuestas de educación, y de generar nuevos vínculos entre los docentes, los estudiantes y las TD.

A modo de reflexión final, es menester destacar el profundo compromiso del cuerpo de auxiliares de la docencia de PG en la constante revisión y reflexión sobre sus propias prácticas, así como la actitud abierta y la predisposición a la autocrítica con la que afrontaron el desafío de participar de esta propuesta de intervención, buscando firmemente implementar estrategias que tiendan a mejorar la enseñanza. Todo lo antedicho, permitió trabajar, en todo momento, en un ambiente seguro, abierto al diálogo y democrático, donde todas las decisiones se tomaron por consenso en pos de un proyecto común.

Acciones a futuro

Para enriquecer el trabajo educativo en relación con las TD queda mucho por hacer, se deberán dar cambios profundos en la educación superior que permitan repensar el rol del docente y su relación con el estudiante. Tal es así, que para incorporar las TD en la educación superior una de las acciones inmediatas a poner en práctica debería ser la incorporación de formación docente en el uso de estas, con la finalidad de aprovechar las potencialidades que de ellas derivan, incluyendo espacios de práctica y discusión a través de herramientas digitales. Estas áreas serán abordadas en próximos trabajos con los docentes de PG e incluso podría ampliarse el contexto de estudio a la institución en su conjunto.

Para llevar a cabo estas acciones será indispensable contar con el acompañamiento institucional para posibilitar el acceso a la información necesaria para estudiar aspectos como: la utilización del Aula Virtual en los diferentes cursos, los resultados de su implementación, la divulgación de los diferentes espacios de educación mediados por TD que existen en la UNLP, entre otros; así como la constitución de grupos de trabajo donde se encuentren representados todos los departamentos de esta unidad académica y el claustro de estudiantes.

De esta manera, las TD posibilitarán el desarrollo de nuevos nexos entre los diferentes actores de la carrera, y entre ellos y los estudiantes. Para lograrlo, se necesitará trabajar de forma conjunta para generar prácticas innovadoras que acerquen a los docentes y los estudiantes, y permitan ofrecer la contención y el acompañamiento que estos necesitan.

Bibliografía y fuentes

- Álvarez Méndez, J. M. (2000) La evaluación cualitativa: delimitación conceptual y caracterización global. En: *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas* (p. 142-167) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir (pp.11- 26, 84-105). Madrid, Morata.
- Anijovich, R. (Comp.) (2010) La evaluación significativa. Buenos Aires, Paidós.
- Angulo Rasco, J. (1994). Innovación cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En: Angulo Rasco, J y Blanco N. (comp.) Teoría y desarrollo del currículum (pp. 357-367). Málaga: Aljibe.
- Araujo, S. (2009). Las innovaciones curriculares en la universidad. Hipótesis para su implementación y evaluación, en Aprender. Cuaderno de Filosofía e Psicología da Educação. Revista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahía. Brasil.
- Asinsten, J. C. (2009) Herramientas tecnológicas para la implementación de entornos virtuales de aprendizaje. Unidad 1. Apuntes de la Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Virtual Educa. OEI.
- Asinsten, J. C. (2013) Aulas Expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la universidad de La Salle Colombia*, 60, 97-113.
- Ávila, P. y Bosco, M.D. (2001). *Ambientes virtuales de aprendizaje: una nueva experiencia*. Consultado el 16 de mayo de 2018 en:
http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.PDF.
- Bain, K. (2007). ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y así mismos?, en: Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona, PUV, pp. 167-191.
- Bertoni, A. Poggi, M. Teobaldo, M. La evaluación: nuevos significados para una práctica compleja. Ed. Kapelusz 1995.
- Barberà, E. (2004). La enseñanza a distancia y los procesos de autonomía en el aprendizaje. Obtenido de
http://www.ateneonline.net/datos/11_1_Barbera_Elena.pdf.
- Barberá, E. y Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2) (p 1-12).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.J.D (1995). Transmitir un oficio. En *Respuesta. Por*

- una antropología reflexiva.* (pp 161-165) México DF: Grijalbo.
- Carli, S. (2012) *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública.* Buenos Aires: Ed Siglo XXI.
- Carlino, F. (1999) *Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación.* En: La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas. (p 93-122) Buenos Aires: Aique.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casco, M. (2007, agosto) *Prácticas comunicativas del ingresante y filiación intelectual.* Trabajo presentado en el V Encuentro Nacional y III Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación". Tandil, Argentina.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: AIQUE Grupo editor.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora. En: *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Octaedro.
- Davini, M (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. (1995) "Investigación pedagógica y práctica educativa" En: *Educación permanente en salud. Organización Panamericana de la Salud.*
- De Alba, A. (1995). Las perspectivas, en: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Barriga, A. (1985). "Didáctica y curriculum". México, D. F.: Ediciones Nuevomar.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 16 de abril de 2018 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- Díaz Barriga F: (2011). "La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales". VII Foro Latinoamericano de Educación / Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías Documento Básico / Fundación Santillana.
<http://www.oei.es/tic/santillana/Barriga.pdf>
- Dussel, I. y Quevedo L. A. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos*

- pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista del instituto de investigaciones en ciencias de la educación*. N° 17 (pp.3-7). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En: *Educación: ese acto político* (pp.139-152). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Expediente 0600-1639/14-010. Secretaría de asuntos académicos. FCV-UNLP.
- Expediente 0600-005286/16-4. Secretaría de asuntos académicos. FCV-UNLP.
- Expediente 0600-008.445/18. Secretaría de asuntos académicos. FCV-UNLP.
- Kumar, V; Abbas, AK; Aster, JC. (2015) *Robbins y Cotran. Patología Estructural y Funcional*. Barcelona, España: Editorial Elsevier.
- Feldman, D. (2013). *La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes*. Ponencia presentada en primeras jornadas internacionales. Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Universidad Nacional de Villa María.
- Florio, M.P. (2013). "Estrategias de tutoría para la interacción en entornos virtuales". En: *Escenarios Educativos con Tecnología*. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP). Secretaría de Asuntos académicos. Rectorado Universidad Buenos Aires.
- González, A. (2012) Articulación de modalidades de enseñanza con Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que favorezcan el acompañamiento y permanencia de los estudiantes universitarios de la cátedra de

- Programación 2 de la Carrera de Ingeniería en Computación de la UNLP.
(Trabajo Final Integrador del ciclo de complementación en Docencia
Universitaria). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Huergo, J. (2007) *“Los medios y Tecnologías en Educación”*. Consultado el día
16 de mayo de 2018 en:
http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/95_679/medios_tecnologias_huergo.pdf?sequence=1.
- Litwin, E. (1996). *Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la
Universidad*. Rev. Pensamiento Universitario. Oficina de Publicaciones.
Ciclo Básico Común. UBA., a. 4, n. 4/5, agosto, pág. 57-66, ISSN 0327-
9901.
- Litwin, E. (1997). La agenda de la didáctica desde el análisis de las
configuraciones en la clase universitaria. En *Las configuraciones didácticas:
Una nueva agenda para la enseñanza superior* (pp 97-139) Buenos Aires:
Editoria Paidós SAICF.
- Litwin, E. (marzo, 2005). *De caminos puentes y atajos: el lugar de la tecnología
en la enseñanza*. Ponencia presentada en II congreso Iberoamericano de
EducaRed “Educación y Nuevas Tecnologías”. Buenos Aires.
- Litwin, E. (2008). El oficio del docente y la evaluación. En: *El oficio de Enseñar.
Condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires, pp 165 – 197.
- Martin, M. M., González, A. H., Barletta, C. M., & Sadaba, A. I. (2012). Aulas
virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores. En VII
Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología.
- Meirieu, P. (2001). La obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica. En: *La
opción de educar. Ética y pedagogía* (pp. 95-99). Barcelona: Ediciones
Octaedro, S.L.
- Migliorisi, A. L. (2018). Las transformaciones del enfoque pedagógico en la
educación mediada por tecnologías de la información y la comunicación
(Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria).
Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Pérez Gómez, Á. (1993). La reflexión y experimentación como ejes de la
formación de profesores. Málaga, Universidad de Málaga.
- Ortega, F. (2008). Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión. Bs. As.
Miño y Dávila Eds.

- Osorio Gómez, L. A. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 7(1).
- Remedi, E. (2004, marzo). *La intervención educativa*. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D. F., México.
- Santelices iglesias, O (2013). *Construyendo la enseñanza de la Lectura y la Escritura en el curso de Patología General. Abriendo puertas a la cultura académica* (Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria). Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Saviani, D. (2005). As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq, para o "projeto, 20.*
- SIED-UNLP en <http://www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar/page19.html> consultado 27 de mayo de 2019.

Anexo I

Modelo de Encuesta a docentes de PG

Propósito:

Indagar en las percepciones de los docentes respecto de la habilidad de los estudiantes para vincular lo morfológico con lo procesual en el curso de PG.

Su cargo es:

Profesor Titular: Profesor Asociado: Profesos Adjunto:

JTP: Auxiliar Diplomado: Ayudante Alumno:

1) ¿Creés que los estudiantes tuvieron algún tipo de dificultad al momento de relacionar los cortes histopatológicos con la patogenia?

SÍ

NO

¿Cuáles?

2) ¿Considerás que la forma en que se desarrolla la cursada los prepara para desarrollar esta relación en el momento de las instancias de evaluación?

SÍ

NO

Justifique su respuesta.

3) ¿Se te ocurre alguna manera de facilitar este proceso? Si es así, ¿Cuál?

Anexo II

Análisis cualitativo y cuantitativo de encuestas a docentes

Tabla 3 Tabla 1 Encuesta a docentes. Análisis cualitativo y cuantitativo de pregunta 1 ¿Crees que los estudiantes tuvieron algún tipo de dificultad al momento de relacionar los cortes histológicos con la patogenia?

* Pregunta 1 ¿Crees que los estudiantes tuvieron algún tipo de dificultad al momento de relacionar los cortes histopatológicos con la patogenia?	Profesores	JTP	Auxiliar diplomado	Ayudante alumno	Total
Si	25%	42%	25%	8%	100%
No					0%
Carecen de contenidos de asignaturas previas/ dificultad para reconocer células, estructuras y tejidos	8%	17%	25%	8%	58%
No logran vincular lesión morfológica con patogenia	17%	33%	8%		58%
Alumnos acostumbrados a recibir material procesado y acabado. Resolviendo por repetición		8%			8%
Estudiantes perdieron capacidad de lectura, estudio y comprensión	8%				8%
No logran ver de qué modo participa la célula en la lesión			17%		17%
Falta tiempo para lograr el objetivo			8%		8%

Las preguntas de las encuestas son de carácter abierto, por lo que admiten más de una respuesta.

Tabla 4 Encuestas a docentes. Análisis cualitativo y cuantitativo de encuestas a docentes. Pregunta 2: ¿Considerás que la forma en la que se desarrolla la cursada los prepara para desarrollar esta relación en el momento de las instancias de evaluación?

* Pregunta 2 ¿Considerás que la forma en que se desarrolla la cursada los prepara para desarrollar esta relación en el momento de las instancias de evaluación?	Profesores	JTP	Auxiliar diplomado	Ayudante alumno	Total
SI	25%	8%	25%	8%	66%
NO		34%			34%
NS/NC	25%	8%	17%		50%
Los prepara para aprobar, pero no instruye el pensamiento crítico y analítico			8%		8%
Si, el trabajo con los alumnos es abundante y adecuado	17%	8%	8%	8%	41%
No, el trabajo con los alumnos es insuficiente		17%			17%
Si, se realizan trabajos de escritura con correcciones		8%			8%
No se desarrollan actividades para desarrollar la habilidad que se les exige		8%			8%

Las preguntas de las encuestas son de carácter abierto, por lo que admiten más de una respuesta.

Tabla 5 Encuesta a docentes. Análisis cualitativo y cuantitativo de pregunta 3: ¿Se te ocurre alguna manera de facilitar este proceso? Si es así, ¿cuál?

* Pregunta 3 ¿Se te ocurre alguna manera de facilitar este proceso? Si es así, ¿cuál?	Profesores	JTP	Auxiliar diplomado	Ayudante alumno	Total
Si	17%	34%	17%	8%	75%
No	8%				8%
NS/NC		8%	8%		16%
Retomar contenidos previos para lograr conectarlos con los actuales	8%		8%		16%
Ofrecer horarios de consulta de preparados				8%	8%
Realizar actividades domiciliarias		17%			17%
Trabajar con corrección por pares		8%			8%
Subsidios estatales para que los estudiantes no deban trabajar	8%				8%
Incrementar la relación docente/alumno	8%				8%
Las actividades que se realizan actualmente estimulan la vinculación	17%				17%
Ejercitar las habilidades que se requieren		8%			8%
Cursada más larga			8%		8%

Las preguntas de las encuestas son de carácter abierto, por lo que admiten más de una respuesta.

Anexo III

Modelo de Encuesta realizada a exestudiantes de PG

Propósito

Conocer la percepción del estudiantado del curso de PG respecto de la exigencia para la vinculación de lo morfológico (lesión histopatológica) con lo procesual (patogenia)

¿En qué año cursaste Patología General?.....

- 1) ¿Considerás que la forma en que se trabaja durante la cursada de Patología General te prepara para desarrollar la relación entre el preparado histopatológico y su patogenia en el examen escrito?

SÍ

NO

¿Por qué?

- 2) ¿Tuviste dificultades para desarrollar la relación antes mencionada?

SÍ

NO

¿Cuáles?

- 3) ¿Qué te gustaría que hagan los docentes de Patología General para ayudarte a facilitar el desarrollo de esta relación?

Anexo IV

Análisis cualitativo y cuantitativo de encuestas a estudiantes

Tabla 6 Encuesta estudiantes. Análisis cualitativo y cuantitativo de pregunta 1: ¿Considerás que la forma en la que se trabaja en la cursada te prepara para desarrollar la relación entre el preparado histopatológico y su patogenia en el examen escrito?

* Pregunta 1 ¿Considerás que la forma en que se trabaja durante la cursada de Patología General te prepara para desarrollar la relación entre el preparado histopatológico y su patogenia en el examen escrito?	2013	2014	2015	2016	Total
SI	1%	4%	26%	39%	70%
NO	1%	10%	8%	11%	30%
NS/NC	1%	4%	22%	32%	59%
Si. El trabajo con la escritura ayuda. Te enseñan a redactar			1%	8%	9%
Si, la computadora fue muy útil.		1%	1%		2%
Si, contenidos suficientes			2%	1%	3%
Si, la explicación del histopatológico con patogenia ayuda a entender			1%	2%	3%
Si, los profesores fueron muy didácticos.		1%	1%		2%
No, falta trabajo con microscopio.		7%	1%		8%
No, solo hubo trabajo teórico		1%			1%
No, ayudo el preparado, pero no a relacionar la patogenia		1%	1%	6%	8%
No, la parte práctica no está bien dictada			1%		1%
No, falta trabajo de descripción de preparados			4%	1%	5%
Si, el trabajo en grupo, el feedback con docentes y la relación con los docentes y el material de estudio fueron buenas			1%	2%	3%
No, el tiempo de cursada no fue suficiente		1%			1%
Si, pero depende del docente con el que te toca trabajar				1%	1%
Si, la mayoría de las patogenias se explicaban en clase				1%	1%
Si, me permitió desarrollar vocabulario				1%	1%
No, el examen fue muy exigente			1%		1%
Si, te enseñan a leer y relacionar				1%	1%

Tabla 7 Encuesta a estudiantes. Análisis cualitativo y cuantitativo de pregunta 2: ¿Tuviste dificultades para desarrollar la vinculación antes mencionada?

* Pregunta 2 ¿Tuviste dificultades para desarrollar la relación antes mencionada?	2013	2014	2015	2016	Total
SI	1%	5%	11%	13%	30%
NO	1%	8%	21%	34%	64%
NS/NC		2%	4%	7%	13%
Había olvidado contenidos	1%				1%
Me faltaban conocimientos de asignaturas anteriores			1%		1%
Relacionar con la practica fue difícil. no lograba entender cómo funcionaba en el cuerpo lo observado en la célula		1%	4%		5%
La patogenia. dificultades para relacionarla con la descripción.			2%	3%	4%
Las clases a veces no son suficientes. Falto práctica en las descripciones		2%		1%	3%
Mucha exigencia en correcciones. Correcciones poco claras				2%	2%
Demasiada importancia a la escritura				1%	1%
Se evaluaron contenidos no dictados		1%			1%
Falto claridad de los docentes				1%	1%
Me costó el vocabulario			1%		1%
Me costó encontrar buen material de estudios				1%	1%

Las preguntas de las encuestas son de carácter abierto, por lo que admiten más de una respuesta.

Tabla 8 Encuesta a estudiantes. Análisis cualitativo y cuantitativo de pregunta 3: ¿Qué te gustaría que hagan los docentes de Patología General para ayudarte a facilitar el desarrollo de esta relación?

* Pregunta 3 ¿Qué te gustaría que hagan los docentes de Patología General para ayudarte a facilitar el desarrollo de esta relación?	2013	2014	2015	2016	Total
NS/NC	8%	17%	17%		42%
Retomar contenidos previos para lograr conectarlos con los actuales	8%		8%		16%
Ofrecer horarios de consulta de preparados				8%	8%
Realizar actividades domiciliarias		17%			17%
Trabajar con corrección por pares		8%			8%
Subsidios estatales para que los estudiantes no deban trabajar	8%				8%
Incrementar la relación docente/alumno	8%				8%
Las actividades que se realizan actualmente estimulan la vinculación	17%				17%
Ejercitar las habilidades que se requieren		8%			8%
Cursada más larga			8%		8%

Las preguntas de las encuestas son de carácter abierto, por lo que admiten más de una respuesta.

Anexo V

Preguntas orientadoras de la lectura

De caminos, puentes y atajos

Litwin, Edhit

- 1- ¿Cuáles son los posibles usos de las tecnologías en la enseñanza?
- 2- ¿Qué ventajas y desventajas pueden surgir en cada forma de uso?

Ambientes virtuales de aprendizaje

Ávila y Bosco

- 1- ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para favorecer el desarrollo de un buen ambiente virtual de aprendizaje?
- 2- ¿De qué manera influyen las tecnologías en los modos de aprendizaje de los estudiantes?

Aula Expandida

Asinstein, Juan Carlos

- 1- ¿De qué manera las aulas virtuales pueden enriquecer los aprendizajes?
- 2- Comparen las funciones del docente en el aula virtual y presencial.

El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior.

Barberá, Elene y Badia, Antonio

- 1- ¿Cuáles son las dimensiones que hacen a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje-virtual y cuál es la relación de cada una de estas dimensiones con la enseñanza y el aprendizaje?
- 2- ¿Qué características hacen a la efectividad de la docencia virtual?
- 3- ¿Qué características hacen a un estudiante competente en la educación virtual?

Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA).

Florio, Maria Paz

- 1- ¿Qué modelos de implementación de tecnologías se pueden reconocer?
- 2- ¿Qué características hacen a los buenos EVEA?
- 3- Discutan que aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje favorecen las distintas herramientas de los EVEA

Herramientas tecnológicas para la implementación de entornos virtuales de aprendizaje: Las plataformas

Asinstein, Juan Carlos

- 1- ¿Qué aspectos deben tenerse en cuenta a la hora de aplicar actividades a través de la utilización de plataformas?
- 2- Discutan las ventajas y desventajas que poseen las plataformas educativas.
- 3- Desarrolle las funciones de los distintos actores dentro de los entornos virtuales de aprendizaje.

Anexo VI

Relato de los encuentros

Primer encuentro

Miércoles 20 de junio de 2018

Durante la semana del 4 de junio se envió, vía correo electrónico, una invitación al cuerpo de auxiliares para participar de las reuniones de trabajo. En este correo, se adjuntó el resumen del proyecto de Trabajo Final Integrador y los primeros tres textos con los cuales se iniciaría el trabajo, junto con preguntas orientadoras de la lectura (Anexo V).

Al inicio del encuentro se relevaron las expectativas de los docentes participantes en relación con los encuentros y la coordinadora fue delimitando los objetivos y los alcances del proyecto. Entre las expectativas relevadas surgió la voluntad de aprender sobre las diferentes estrategias de educación mediada por TD. En este punto, la coordinadora planteó que esperaba lograrlo a través de la lectura de la bibliografía. Por otro lado, dado que en los comentarios del grupo se percibió que no quedaba clara la función del docente en la educación mediada por TD y que esto generaba incertidumbre respecto de la posibilidad de intervenir, la coordinadora aclaró que trabajar en ese sentido era parte de los objetivos de los encuentros.

En un primer momento, los docentes responsabilizaron a los estudiantes del incorrecto vínculo entre la descripción histopatológica y la patogenia. Esto motivó un debate que posibilitó comenzar a reflexionar en la necesidad de mejorar la enseñanza mediante la creación de una propuesta educativa mediada por TD que colaborara para superar aquella dificultad.

A continuación, se presentaron los resultados del diagnóstico realizado respecto de las dificultades para desarrollar la correcta relación morfológico-procesual, lo que determinó la necesidad de intervenir mediante estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de esta relación.

Luego, se les solicitó a los participantes que se dividieran en tres grupos y se le otorgó a cada grupo una versión impresa de uno de los siguientes textos seleccionados para esta actividad:

- Littwin, E. (2005, marzo). De caminos puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. Ponencia presentada en II congreso Iberoamericano de EducaRed “Educación y Nuevas Tecnologías”. Buenos Aires.

- Ávila, P. y Bosco, M.D. (2001). Ambientes virtuales de aprendizaje: una nueva experiencia. Consultado el 16 de mayo de 2018 en: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.PDF.

- Asinsten, J. C. (2013) Aulas Expandidas: la potenciación de la educación presencial. Revista de la universidad de la Salle Colombia, 60, 97-113.

Los participantes manifestaron la voluntad de leer todos juntos los tres textos de manera que la división grupal no fue efectivamente realizada en este primer encuentro y la actividad se extendió más allá de los tiempos previstos por voluntad de los propios participantes. Durante la lectura de los textos, se instó a estos últimos a tomar nota de las discusiones o aportes que surgieran durante la lectura grupal, con el fin de ser utilizado durante la puesta en común. Esta, quedó pendiente para el siguiente encuentro.

Durante este encuentro, los participantes mostraron gran interés en la temática propuesta por la coordinadora, asimismo, participaron activamente durante la lectura de los textos y algunos de ellos tomaron nota de lo que se iba conversando.

Segundo encuentro

Miércoles 27 de junio de 2018

Al comenzar el segundo encuentro se solicitó a los participantes que habían realizado anotaciones que las releyeran para comenzar a reconstruir la memoria colectiva.

Inicialmente, se habló sobre el texto de Litwin (2005), aquí se debatió sobre los posibles empleos que el docente puede dar a la incorporación de tecnologías en la educación: como “disciplinadora”, como demostración, para resolución de problemas pedagógicos de difícil resolución, como estrategia de síntesis, como estrategias para mantener la atención, para abordar un tema complejo desde distintas perspectivas, como método de repetición y como método de trabajo colaborativo.

Se discutió cómo la tecnología en su función de “disciplinadora” adopta la forma de un sistema de premios y castigos (Litwin, 2005), durante el debate el grupo manifestó que esta estrategia podía ser eficaz como motivadora para la realización de una actividad puntual, pero que no sirve como estrategia favorecedora del aprendizaje.

Luego, se retomó la idea de tecnología como demostración, donde el docente acompaña al alumno y lo ayuda a sortear obstáculos. Aquí el grupo coincidió con la autora (Litwin, 2005) en que estas estrategias buscan favorecer la comprensión puesto que el docente brinda a los estudiantes información visual para ayudarlos a resignificar el contenido. En esta perspectiva, además, la tecnología se coloca en el centro del conocimiento, intentando abordar, desde diferentes perspectivas, los temas del *currículum*.

El tercer uso abordado fue el diseño de estrategias tecnológicas que busquen favorecer la resolución de problemas pedagógicos de difícil resolución. Es decir, utilizar el error frecuente detectado por el docente como punto de partida para el diseño de estrategias mediadas por tecnologías que tiendan a resolverlo (Litwin, 2005). En este momento, algunos de los docentes expresaron que las tecnologías serán buenas herramientas a las que el docente puede echar mano. Sin embargo, es el docente quien deberá reconocer el problema y diseñar el modo de resolverlo.

La cuarta aplicación de las tecnologías planteada por la autora (Litwin, 2005) refiere a su utilización como estrategia de síntesis, para facilitar la comprensión de un problema complejo. En relación con esta aplicación, el grupo reconoció el atractivo que añade la utilización de tecnologías en clase para facilitar la comprensión, pero se debatió que estas estrategias deben ser realizadas para

cada asignatura y grupo de estudiantes en particular y que no son reutilizables ni trasladables a otros contextos.

Las tecnologías utilizadas como estrategias para mantener la atención de los estudiantes motivaron que, durante la discusión, se concordara con la autora (Litwin, 2005) respecto de la dificultad de no caer en el intento de atraer al estudiante con tecnologías que les son amigables en tiempo de ocio, pero no proporcionan el interés deseado durante los momentos de enseñanza. A su vez, se habló de los tiempos que puede requerir la inclusión de estas tecnologías que le darán a la enseñanza un momento atractivo, pero poco valioso desde el punto de vista de la construcción de conocimientos.

Las tecnologías usadas para abordar un tema desde distintas perspectivas (como “puentes”, según Litwin, 2005), brindan alternativas para abordar un mismo tema desde diferentes lugares y a través de diferentes recursos. En este sentido, los participantes reconocen la dificultad de mantener el foco de atención en el contenido, porque es fácil perder de vista los objetivos de aprendizaje.

La idea de repetición generó un intenso debate puesto que la autora (Litwin, 2005) considera la repetición incorporando nuevas tecnologías. La discusión se basó en la finalidad de aquella repetición, coincidiendo con la autora en que, si la repetición solo se realiza con el fin de reforzar un aprendizaje, se convierte en un posicionamiento conductista. Sin embargo, si es un mecanismo de reconstrucción de conocimiento, utilizando los saberes previos de los estudiantes e intentando esclarecer un fenómeno difícil de comprender las tecnologías se vuelven una alternativa válida para colaborar en los diferentes momentos de comprensión.

Finalmente, se retomaron las estrategias que utilizan las tecnologías como método de trabajo colaborativo, lo que Litwin (2005) denomina como posibilitadoras de encuentros. En este caso, permiten la ayuda mutua de todos los actores involucrados, tanto en la generación de las preguntas como en la búsqueda de respuestas conjuntas.

La inclusión de este texto buscó realizar una primera inmersión en los posibles usos de tecnologías en la enseñanza, así como sus ventajas y desventajas en

cada caso. Este texto motivó gran interés por lo cual se destinó buena parte del encuentro al debate generado tras su lectura. Durante la puesta en común, se enfatizó qué significa el buen uso de las tecnologías. Uno de los participantes hizo hincapié en la necesidad de acompañamiento por parte de los docentes para evitar que el uso de tecnologías se transforme en un escollo en lugar de en herramientas valiosas, que determinen la pérdida de atención por parte del estudiante en lugar de facilitar el aprendizaje. Se planteó que resulta difícil encontrar ese equilibrio, siendo que hoy en día solo con el teléfono y el acceso permanente a las redes se vuelve dificultoso mantener el foco de atención de los estudiantes en el contenido.

A continuación, se retomó el texto de Asinstein (2013). Durante el debate sobre este texto, se abordó el concepto de aula, donde se la definió como espacio de comunicación y generación de sentidos entre un conjunto de individuos. De acuerdo con este concepto, los participantes coincidieron en que el aula, como espacio material, pierde su sentido estricto y se reconoció la existencia de aulas expandidas, extendidas o híbridas, en las cuales la clase presencial es enriquecida, no reemplazada, con momentos de trabajo virtual, como método de incorporación de otros modos de enseñanza y aprendizaje, a través de otros tipos de comunicación, principalmente escrito en lugar de oral.

Durante la puesta en común de este texto se evidenció cierta sorpresa por parte de algunos participantes al reconocer que el aula virtual es, en realidad, muy similar a la presencial, y que las funciones del docente no cambian radicalmente, sino que lo que varía es el modo de comunicación. En este momento del debate se evidenció amplia aceptación de la incorporación de tecnologías digitales como método de expansión del espacio áulico por parte del cuerpo docente.

Asimismo, se utilizó este texto como disparador para retomar la discusión surgida anteriormente, respecto del presupuesto que considera al celular como un problema en el aula. Esto generó un intenso debate, puesto que, si bien todos concordaron en que la coyuntura actual determina la existencia de un aula permanentemente atravesada por los sucesos externos, algunos siguen considerando que esto equivale a un problema para mantener la atención, mientras que otros consideraron que el blindaje del aula no determina que esta

atención se sostenga. Es posible que la ausencia de consenso en relación con este tópico pueda explicarse en el hecho de que estas concepciones están fuertemente arraigadas en pensamiento docente respecto de lo que significa una clase ideal.

El propósito de la incorporación de este texto fue evidenciar las similitudes que existen entre ambos tipos de mediación de la enseñanza y desmitificar el uso de las tecnologías digitales como un método de enseñanza impersonal y alejado del alumno. Del mismo modo, sirvió para evidenciar la labor sumamente activa del docente en este tipo de enseñanza e introducir los conceptos de *E-learning* y *Blending learning* y el concepto de entornos virtuales de aprendizaje.

Finalmente, se discutió sobre el texto de Avila y Bosco (2001). En este momento, el debate se enfocó en las prácticas favorecedoras del aprendizaje en la educación a distancia, haciendo hincapié en el rol de facilitador del docente. Durante la discusión, se acordó en que este deberá dejar en claro las metas de cada actividad, propiciar el trabajo colaborativo y las prácticas individuales y tener habilidades desarrolladas en el uso de TD. También, se retomó el planteo de las autoras que consideran al aprendizaje como un momento individual, reconociendo que las TD podrían ser un buen método para las estrategias de cierre. Aunque, se destaca que es indispensable que los estudiantes desarrollen habilidades que favorezcan el aprendizaje por cuenta propia.

Al finalizar la discusión de los textos de la primera reunión, se les solicitó a los participantes que se dividieran en dos grupos y procedieran a la lectura de los textos seleccionados para esta actividad. En la semana previa a este encuentro se enviaron los textos junto con las preguntas orientadoras de la lectura. Los textos seleccionados fueron los siguientes:

- Barberá, E. y Badia, A. (2005, noviembre). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2) (p 1-12).
- Florio, M.P. (2013). "Estrategias de tutoría para la interacción en entornos virtuales". *En: Escenarios Educativos con Tecnología*. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en

En este encuentro se realizó la lectura grupal de ambos textos, un texto cada grupo. Durante su lectura, se instó a los participantes a tomar nota de las discusiones o aportes que surgieran durante la lectura grupal, con el fin de ser utilizado durante la puesta en común. Esta última, quedó pendiente para el siguiente encuentro.

Tercer encuentro

Miércoles 4 de julio de 2018

Al iniciar el tercer encuentro se solicitó a los participantes que habían realizado anotaciones que las releyeran para comenzar a reconstruir la memoria colectiva y discutir las diversas opiniones que fueron surgiendo durante la lectura de los textos.

Durante la puesta en común del texto de Barberá y Badia (2005), se debatieron las diferencias y similitudes entre la educación presencial y a distancia planteadas por los autores. Se retomaron las características que hacen a la calidad de la educación a distancia, abordando los rasgos que caracterizan al docente y al estudiante que participan en estos medios. Respecto de las características que hacen al buen docente en educación a distancia, el grupo reconoció la importancia de la formación de los docentes en educación virtual, para maximizar las potencialidades que ellas proveen. En este punto, los participantes manifestaron gran interés en las posibilidades de formación en educación a distancia.

En lo referente a las características que, según los autores (Barberá y Badia, 2005), determinan la efectividad del estudiante en educación mediada por TD el grupo manifestó sorpresa, puesto que la mayoría tenía el presupuesto de que, al ser considerados “nativos digitales”, cabría suponer que estarían preparados para cualquier actividad de este tipo. Sin embargo, se concordó en que, así como el estudiante debe afiliarse en los procesos de lectura y escritura en cada espacio

de aprendizaje, es lógico considerar que también deba hacerlo a la hora de realizar actividades virtuales de aprendizaje.

Finalmente, se analizaron las principales diferencias entre la educación virtual y presencial descritas por los autores. Se discutió sobre la longevidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, relacionado con la concepción del tiempo en uno y otro tipo de proceso, según Barberá y Badia (2005), la educación virtual distribuye el espacio y dispersa el tiempo educativamente hablando, principalmente en los procesos asincrónicos. Aquí, uno de los participantes planteó la dificultad que veía al tener que organizar el tiempo sin la presión de la existencia del aula presencial, tanto para el docente como para los estudiantes que deben aprender a distribuir sus tiempos libres. Durante el debate se concluyó que se trata de organizar y valorar el espacio disponible y que en la coyuntura actual en la cual un gran número de estudiantes trabaja, la flexibilidad horaria que puede ofrecer este tipo de actividades otorga oportunidades que la clase presencial no provee.

Este texto se introdujo con la finalidad de reconocer las características que hacen a la buena docencia virtual, así como la importancia de la formación en educación mediada por tecnologías, tanto para los docentes como para los estudiantes. Se definieron los conceptos que hacen al empaquetamiento de la información en unidades temáticas digitales planteados por la autora, realizando comparaciones entre las unidades digitales y las unidades correspondientes a los programas de las diferentes asignaturas.

A continuación, se realizó la puesta en común del texto de Florio (2013) donde se discutieron los atributos que la autora propone como concernientes a la calidad de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Durante la discusión, se valoró la importancia de la transparencia a la hora de generar actividades virtuales en todos los aspectos que hacen a la docencia, tanto sea para impartir una clase magistral, como para la evaluación; donde debe clarificarse y discutirse cada uno de los aspectos que hacen al proceso de enseñanza y aprendizaje, especificando los propósitos y objetivos de cada uno de los participantes del proceso.

Este texto se seleccionó para mostrar y valorar las características que hacen a los buenos entornos de enseñanza y aprendizaje, así como retomar la importancia de la capacitación de los actores para aprovechar las herramientas que brindan estos entornos.

Luego de la puesta en común de los textos se procedió a la lectura de las actividades disponibles en la plataforma virtual Moodle 3.1 y un fragmento de un manual creado para un curso de educación a distancia coordinada por Asinsein (2009) que versaba sobre los distintos componentes que posee un entorno o plataforma virtual de enseñanza y aprendizaje junto con una guía de lectura, con la finalidad de reconocer cuáles son las características que poseen un buen entorno de enseñanza y aprendizaje, así como las ventajas y desventajas que poseen y las distintas herramientas de las que se dispone en ellos, haciendo hincapié en aquellas disponibles en el entorno Moodle 3.1.

Al finalizar la lectura, se les pidió a los participantes que, durante la semana posterior al encuentro, pensaran propuestas pedagógicas para favorecer el desarrollo de la relación morfológico-procesual. Como disparador para el desarrollo de estas propuestas, se sugirió a los participantes reflexionar sobre los procesos que cada uno realiza para desarrollar esta relación.

Cuarto encuentro

Miércoles 11 de julio de 2018

Al iniciar el encuentro se solicitó a los participantes que expresaran las propuestas que cada uno pensó en función de la consigna con la que se cerró el encuentro anterior. En este momento, uno de los participantes explicó que reflexionó sobre su accionar al momento de observar un corte histopatológico sugiriendo que existen indicios o pistas que lo orientan a pensar en los procesos que ocurrieron en ese tejido. En base a esta reflexión, se debatió la posibilidad de utilizar imágenes a partir de las cuales se guiará a los estudiantes a encontrar aquellos indicios.

Otro participante, sugirió que la comparación entre dos procesos de diferente evolución (como, por ejemplo: inflamación crónica *versus* inflamación aguda), podría ser de utilidad para encontrar las diferencias morfológicas entre ellos.

Dado que estas diferencias constituyen los indicios que conllevan a pensar en uno u otro proceso.

A continuación, otro de los docentes sugirió trabajar en sentido inverso, es decir, desandar el camino del pensamiento al momento de analizar un corte histopatológico, utilizando la presentación de una patogenia para que los estudiantes puedan inferir sobre los posibles cambios morfológicos que se producirían en el órgano ante ese proceso.

Durante el debate, algunos docentes manifestaron inquietud respecto de la alta carga de actividades docentes que existen actualmente durante el segundo semestre, las cuales requieren mucho tiempo tanto frente a alumnos, como de trabajo domiciliario, haciendo difícil plantear nuevas tareas durante este momento. Teniendo en cuenta esta dificultad surge como propuesta pensar actividades para desarrollar durante el primer semestre del año, dado que, en este momento, no hay actividades docentes frente a alumnos a excepción de los horarios de consulta y las EFI.

Posteriormente, se indagó respecto de qué herramientas disponibles en Moodle 3.1 utilizarían para realizar estas actividades. Para esto se les recordó que no se debía perder de vista el objetivo. Durante el debate, surgieron diversas propuestas, sin embargo, el grupo concordó en que el foro de preguntas y respuestas sería una herramienta de gran utilidad para el desarrollo de estas actividades, puesto que permite interacción entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, dando a estos últimos la posibilidad de intervenir en el momento adecuado. Además, posee la ventaja de que cada participante debe hacer al menos una intervención por escrito para poder acceder a la lectura de las respuestas de sus compañeros, lo que permite que la primera intervención sea una idea original del estudiante. El foro permitiría incorporar las tres propuestas surgidas anteriormente: la indagación respecto de los indicios que llevan a pensar en el proceso, la comparación de dos procesos de diferente evolución y la realización del camino inverso, partiendo desde la patogenia.

A continuación, se debatió sobre los tiempos que conllevaría aplicar cada una de las actividades propuestas. De acuerdo con estos parámetros, se seleccionaron dos de estas (la búsqueda de indicios y la comparación de dos procesos). Como

el foro de preguntas y respuestas fue considerada la mejor herramienta para implementarlas, se decidió implementarlas en el marco de un foro con tiempos y formas de intervención previamente establecidos que se detallan en la propuesta formal presentada a los profesores.

Respecto del marco formal en el cual se realizarían estas actividades, se planteó la realización de una tutoría disciplinar para EFI a la cual podrían acceder aquellos estudiantes que, habiendo aprobado la cursada no hayan alcanzado la nota de promoción (en otras palabras, estudiantes que deben rendir EFI para acreditar el curso) o que, habiendo desaprobado el curso, hayan asistido al menos al 80 % de las APOs.

Al finalizar el encuentro, se realizó grupalmente, la planificación del texto de la propuesta, que incluyó la reglamentación, los destinatarios, las estrategias de implementación y los tiempos de ejecución de cada una de las actividades. Todo esto se registró en una pizarra quedando este registro constituido de la siguiente manera:

- Presentación
- Propósitos
- Fundamentación
- Propuesta de actividad virtual
 - Destinatarios.
 - Pautas generales
 - Reglamentación del foro
- Evaluación de la intervención
- Factibilidad
- Cierre

Este documento, fue escrito por la coordinadora y enviado a todos los docentes participantes para que realizaran las correcciones que consideraran adecuadas. Los docentes no sugirieron modificaciones al texto original. Posteriormente, se envió por correo electrónico a los profesores, solicitando realizaran una devolución que incluyera sus opiniones y posibilidades de implementación.

Anexo VII

Propuesta de actividad virtual para el curso de PG

Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional de La Plata.



“Propuesta de actividad virtual”
para el curso de Patología General

2018

Presentación:

El curso de Patología General (PG) se encuentra en el segundo cuatrimestre de segundo año de la carrera de Ciencias Veterinarias de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y cuenta con una matrícula de, aproximadamente, 300 alumnos. Consta de 10 actividades presenciales obligatorias (APO) de 5 horas cada una.

Durante la primera hora y media, aproximadamente, se realiza una introducción teórica expositiva con el fin aportar información para que los estudiantes puedan realizar las posteriores actividades prácticas. En la semana previa a cada APO se sube en una plataforma virtual un video de la clase teórica completa, de manera que, al momento de la actividad práctica, los estudiantes debieron haber visto el teórico virtual y la introducción teórica presencial.

Posteriormente, se realizan rotativamente (para adaptar la capacidad áulica al número de estudiantes) tres actividades prácticas. Una de ellas consiste en una actividad grupal de aproximadamente una hora en la cual un docente trabaja con alrededor de 20 estudiantes en la resolución de un caso problema y la visualización de los cortes histopatológicos correspondientes al caso. Esta actividad culmina con una puesta en común moderada por el docente a cargo de cada APO en la cual se discuten las diferentes respuestas de cada grupo. Otra, corresponde a la visualización de preparados histopatológicos en microscopios ópticos (MO). Finalmente, se dedica una hora, aproximadamente, a una actividad que se realiza en el aula de computación, donde grupos de 2 o 3 estudiantes trabajan con una computadora, visualizando imágenes de cortes histopatológicos (generadas a partir del escaneo de estos últimos y la composición de las imágenes capturadas) a través del uso de un programa que permite recorrerlas y magnificarlas como si se estuviera utilizando un MO (microscopía virtual). Esta actividad culmina con una autoevaluación disponible en la plataforma virtual (Moodle) a la que los estudiantes pueden acceder (y resolver) las veces que lo deseen.

Para acreditar el curso, se realiza un examen escrito en el cual, además de resolver un cuestionario teórico, deben realizar la descripción de lesiones microscópicas (aspectos morfológicos) y la explicación de los mecanismos por los cuales se producen o patogenia (aspectos procesuales) a partir de la proyección de una imagen de uno de los cortes histopatológicos observados

durante el curso. El alumno debe aprobar con una nota de al menos cuatro cada una de las partes mencionadas. Se accede a la promoción al obtener una nota superior al siete. Aquellos que no logran la nota de promoción deben rendir un Examen Final Integrador (EFI) que consta de 5 preguntas a desarrollar, una de las cuales es, también, la descripción de un corte histopatológico y de su patogenia.

Se evidenció una dificultad, por parte de los estudiantes, para integrar los contenidos morfológico-procesuales requeridos para la acreditación del curso. Esto se plasmó en el alto número de estudiantes que desaprobaron las evaluaciones parciales y finales por no poder desarrollar esta integración, y en la indagación diagnóstica realizada mediante diversas estrategias (encuestas a exalumnos y docentes de PG y análisis de documentos), donde no sólo se reconoció la existencia de esta dificultad, sino que, además, se detectó que si bien existen actividades que intentan favorecer la vinculación en cuestión, estas resultan insuficientes. También, se puso de manifiesto la voluntad de los docentes de intervenir mediante estrategias para favorecerla.

Teniendo en cuenta que el tiempo de trabajo presencial está saturado de actividades y que el vínculo de los estudiantes actuales con las tecnologías digitales lo permiten, el presente trabajo propone crear estrategias mediadas por tecnologías digitales con el fin de favorecer la integración de los contenidos antes mencionados.

Propósitos:

Optimizar las estrategias de enseñanza para favorecer la integración de los contenidos de carácter morfológico y procesual, por parte de los estudiantes del curso de Patología General.

Fundamentación:

Educación mediada por tecnologías digitales:

Durante los últimos años, se produjo una gran expansión de las tecnologías digitales que determinó grandes cambios en la educación y la cultura contemporáneas. Estos cambios se centran, principalmente, en el fenómeno de convergencia digital que se encuentra en permanente expansión y trajo aparejado el crecimiento hogareño de las tecnologías digitales y los modos de

apropiarse de ellas, así como generaron nuevas prácticas culturales. La presencia de internet en los hogares, así como el fenómeno de las redes sociales ha colonizado gran parte de estas prácticas culturales y ha modificado las formas de relación social de sus usuarios (Dussel, 2010). Debido a estas transformaciones sociales, los jóvenes han experimentado modificaciones en los modos de aprender, entre los cuales la alfabetización no es ajena, por lo cual debe entenderse no solo por la lógica escritural, sino que, incorporando a la sociedad, la televisión, los medios interactivos, etc. Lo anteriormente mencionado determina que, indefectiblemente, han variado los modos de lectura y escritura del mundo que los jóvenes realizan (Huergo, 2007).

Debido a lo antedicho, se comenzaron a instalar nuevos temas en la agenda educativa que reconocen la importancia de empezar a pensar en la comprensión y el tratamiento de los nuevos lenguajes de la comunicación y la información (Florio, 2013); en este contexto, la última década fue de gran expansión para las tecnologías digitales, cada vez más desarrolladas y diversificadas, que provocaron la evolución de una modalidad educativa tradicional; la educación a distancia, hacia una nueva modalidad conocida como “educación a distancia tecnológica” (Barberá y Badia, 2005). Si bien estos cambios han tenido el auge de desarrollo en los niveles educativos medios, se han ido convirtiendo en una realidad que poco a poco penetra en las aulas universitarias (Florio, 2013).

La masificación de la que la universidad fue parte durante el final del siglo XX, determinó dejar de lado las universidades de elite y conllevó a la implementación de nuevas estrategias para paliar la repentina masividad (Carli, 2012). En este contexto, el uso de las tecnologías digitales brinda nuevas alternativas para afrontar las altas matrículas con las que cuenta actualmente la universidad pública, que permiten descentralizar la enseñanza del discurso del docente (Asinsten, 2009).

Estas tecnologías bien pueden utilizarse de modo enteramente virtual o mediante estrategias que combinen el aula presencial y la virtual, lo cual se conoce como aprendizaje combinado.

Para poder hacer real uso de las potencialidades que proporcionan las actividades mediadas por tecnologías digitales, los docentes deben capacitarse en los usos y habilidades que desarrollan o potencian cada una de estas tecnologías, pero, además, los estudiantes también deben desarrollar las

competencias que les permitirán potenciar las fortalezas en relación con el aprendizaje (Barberá y Badia, 2005).

Estrategias de aula aumentada;

El concepto de aula aumentada, extendida, expandida o híbrida tiene relación con la creciente ampliación de las aulas presenciales a través de la incorporación de estrategias de enseñanza habitualmente utilizadas en la modalidad virtual. Si bien siempre existió aprendizaje por fuera del espacio cerrado del aula, ya sea a través de grupos de estudio, o estudio individual, lo innovador de estas estrategias se relaciona con la incorporación de herramientas tecnológicas (Asinsten, 2013). En este concepto, no se trata de incorporar tecnologías por el mero hecho de que existan, sino que sirvan de excusa para diversificar y ampliar el aula presencial, aprovechando las tecnologías como instrumentos que colaboren verdaderamente en la enseñanza. El aula así conformada, queda inmersa en diferentes micro contextos, que bien pueden ser simultáneos con el aula presencial, o en diferentes tiempos, y van a variar de acuerdo con el eje de actividad que predomine en ellos (Barberá y Badia, 2005).

Si se reconoce que para que exista aprendizaje debe existir un contenido que se decodifica y resignifica en función de los conocimientos previos del individuo y que el aprendizaje es, por tanto, un proceso individual; las herramientas virtuales, debidamente planificadas y acompañadas bien pueden ser valiosos instrumentos favorecedores de la comprensión que proporcionan mayor tiempo para el desarrollo de los contenidos y suman una nueva vía de comunicación (Avila y Bosco, 2008).

Propuesta de actividad virtual:

De los encuentros realizados con los docentes del curso de PG, en el marco del Trabajo Final Integrador para acceder al título de Especialista en Docencia Universitaria de la alumna Jérica Grandinetti; surge como resultado la siguiente propuesta:

Propuesta de tutoría disciplinar virtual para EFI;

Teniendo en cuenta que durante el segundo cuatrimestre del año se desarrolla el curso presencial obligatorio para más de 300 estudiantes, se propuso trabajar durante el primer semestre a través de la realización de dos actividades

voluntarias que se desarrollarán en el marco del foro de preguntas y respuestas que posee el entorno virtual de aprendizaje Moodle. Estas actividades, estarán destinadas a un grupo particular de alumnos. El criterio de inclusión será que el estudiante haya transitado el curso de PG: 1- podrán participar aquellos que, habiendo aprobado la cursada no hayan alcanzado la nota de promoción (en otras palabras, estudiantes que deben rendir EFI para acreditar el curso), y 2- podrán participar aquellos alumnos que, habiendo desaprobado el curso, hayan asistido al menos al 80 % de las APOs.

En la primera actividad virtual, se elegirán imágenes de un corte histopatológico que serán subidas en un foro de preguntas y respuestas y se indagará a los estudiantes sobre los indicios que los orientan a definir la patogenia y por qué. En este tipo de foro un estudiante podrá leer las respuestas de sus compañeros una vez que haya realizado al menos una intervención. Luego de esta primera respuesta, el foro se cerrará (no se permitirá el ingreso de nuevos participantes) y los docentes realizarán un primer aporte a través de una pregunta orientadora del debate. Se dejarán transcurrir 10 días de debate y se realizará una segunda intervención para responder dudas o corregir errores conceptuales. Posteriormente, se dejará abierto el debate durante 10 días más y se finalizará con un cierre por parte de los docentes en el día 30.

La segunda actividad, comenzará el día previo al cierre de la primera y consistirá en la comparación entre dos imágenes de cortes histopatológicos de similares patogenias, los tiempos y modos de intervención serán los mismos que los utilizados durante el primer debate.

Para el desarrollo de estas actividades, los estudiantes tendrán a su disposición un documento en el cual se especificarán los propósitos de la intervención, los destinatarios, la metodología y el tiempo de trabajo para cada actividad (ver anexo).

Los tiempos de desarrollo de cada actividad se sintetizan en la siguiente tabla:

Actividad/ Tiempo	Día 1	Días 1 al 10	Día 10	Días 10 al 22	Día 22	Días 22 al 30	Día 30
Primera actividad ¹	Apertura del foro*	Primer aporte de los estudiantes*	Cierre del foro y primera intervención docente (pregunta disparadora del debate) *.	Debate*	Segunda intervención docente*	Debate*	Cierre de los docente (aporte final) y apertura de nuevo foro*

¹ La segunda actividad se regiría por los mismos tiempos que la primera

Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes	Sabado	Domingo
D1**	D2*	D3*	D4*	D5*	D6*	D7*
D8*	D9*	D10**	D11*	D12*	D13*	D14*
D15*	D16*	D17*	D18*	D19*	D20*	D21*
D22***	D23*	D24*	D25*	D26*	D27*	D28*
D29*	D30**	D31*				

Evaluación de la intervención:

La evaluación del presente proyecto se realizará en tres tiempos: inicial, procesual y final. La etapa inicial cumple con finalidades diagnósticas a fin de conocer el contexto previo a la puesta en marcha del proyecto. La etapa intermedia, simultánea al desarrollo, tiene fines formativos. La etapa final supone una evaluación en la que se considerarán los resultados del proyecto tanto aquellos previstos como no previstos, grado de satisfacción de los participantes y aquello que no haya sido logrado, teniendo en cuenta las circunstancias que llevaron a ello (Carlino, 1999).

Se realizó el diagnóstico anteriormente mencionado a fin de partir de un relevamiento de las ideas de los docentes respecto a esta problemática y de estudiantes respecto del problema; mediante la utilización de encuestas cualitativas a docentes y estudiantes del curso, y el análisis de documentos, los resultados de este diagnóstico fueron los que motivaron el presente trabajo de intervención. Durante el desarrollo de la intervención se realizará una evaluación cualitativa de proceso a través del seguimiento de la participación de los estudiantes (respuestas incluidas en el foro), esto permitirá realizar, sobre la

marcha, los ajustes necesarios. Al finalizar la intervención, se realizará una evaluación a partir del análisis cualitativo de las intervenciones de los alumnos y del seguimiento de los resultados cuantitativos de las evaluaciones parciales (para aquellos alumnos que recursan) y de las EFI de los alumnos en condiciones de realizarla, con especial atención en el desarrollo de la relación morfológico-procesual. También, se realizarán encuestas abiertas a docentes y estudiantes para conocer su grado de satisfacción. Estas serán evaluadas desde una perspectiva cualitativa.

Factibilidad:

El grupo docente del curso de PG dispuesto a trabajar en esta propuesta es numeroso (4 auxiliares diplomados, 1 ayudante alumno y 6 jefes de trabajos prácticos) y cuenta con docentes formados en educación virtual. Sumado a esto, muchos de aquellos que aún no lo están, mostraron interés y predisposición para formarse en esta disciplina. Como otro factor positivo, gran parte del plantel docente tiene formación en docencia universitaria, algunos son Especialistas en Docencia Universitaria y otros se encuentran cursando la carrera en la actualidad.

Además de los factores que hacen a la docencia, varios alumnos manifestaron en la encuesta realizada para la indagación diagnóstica que avaló este trabajo, la necesidad de implementar estrategias que favorezcan el desarrollo de la integración de contenidos morfológico-procesuales.

Respecto de los recursos tecnológicos necesarios, actualmente la FCV-UNLP cuenta con una plataforma virtual de aprendizaje (Moodle) dentro de la cual es posible realizar las actividades planteadas anteriormente.

Cierre:

El cuerpo docente del curso de PG está profundamente comprometido con la mejora permanente de la enseñanza y predispuesto a implementar estrategias que sirvan a este propósito. Además, se dispone del tiempo y los recursos humanos necesarios durante el momento del año en el cual no hay actividades frente a alumnos.

Por lo antedicho, teniendo en cuenta la gran cantidad de alumnos y la escasez de recursos económicos con los que cuenta la universidad pública, es primordial

la maximización de los recursos humanos en brega de la mejora de la calidad educativa.

Bibliografía de la propuesta:

Asinsten, J. C. (2009) Herramientas tecnológicas para la implementación de entornos virtuales de aprendizaje. Unidad 1. Apuntes de la Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Virtual Educa. OEI.

Asinsten, J. C. (2013) Aulas Expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la universidad de la salle* Colombia, 60, 97-113.

Ávila, P. y Bosco, M.D. (2001). *Ambientes virtuales de aprendizaje: una nueva experiencia*. Consultado el 16 de mayo de 2018 en:
http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.PDF.

Barberá, E. y Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2) (p 1-12) Bourdieu, P. y Wacquant, L.J.D (1995)

Carli, S. (2012) *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Ed Siglo XXI.

Carlino, F. (1999) *Convenciones técnicas para el diseño de proyectos de evaluación*. En: La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas. (p 93-122) Buenos Aires: Aique.

Dussel, I. y Quevedo L. A. (2010) *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Dussel, I. (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Florio, M.P. (2013). "Estrategias de tutoría para la interacción en entornos virtuales". En: *Escenarios Educativos con Tecnología*. Dentro del Programa

Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP). Secretaría de Asuntos académicos. Rectorado Universidad Buenos Aires.

Huergo, J. (2007) “*Los medios y Tecnologías en Educación*”. Consultado el día 16 de mayo de 2018

en:http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/95_679/medios_tecnologias_huergo.pdf?sequence=1.

Anexo de la propuesta

Tutoría disciplinar virtual

Propósito:

Favorecer la integración de los contenidos de carácter morfológico (lesiones histopatológicas) y su patogenia.

Destinatarios:

Estas actividades, están destinadas a alumnos que, habiendo aprobado la cursada no hayan alcanzado la nota de promoción (por lo cual deban rendir EFI) y a alumnos que habiendo desaprobado el curso hayan asistido al menos al 80 % de las APOs, debido a que se precisará de conocimientos previos para poder resolverlas.

Pautas generales:

- 1- Estas actividades son de carácter no obligatorio.
- 2- Se realizarán un total de 2 actividades, cada una con un tópico disparador del debate, utilizando la herramienta del foro de preguntas y respuestas de la plataforma virtual de aprendizaje Moodle.
- 3- Cada foro de discusión permanecerá abierto por 30 días.
- 4- Cada alumno deberá realizar al menos una intervención escrita por cada actividad para poder participar, puesto que, en este tipo de foro, solo se accede a las respuestas de los demás participantes al realizar esta primera intervención.
- 5- Cada actividad se registrará por los siguientes tiempos:

- a- El día 1 se abrirá el foro de discusión, el cual permanecerá abierto para que cada alumno realice su primera intervención 10 días.
- b- El día 10 se cerrará el ingreso de nuevos miembros al foro y se realizará la primera intervención docente para comenzar el debate.
- c- Del día 10 al 22 los alumnos deberán debatir sobre lo planteado por el docente.
- d- El día 22 se realizará la segunda intervención docente.
- e- Del día 22 al 30 podrán debatir y realizar las consultas pertinentes.
- f- El día 30 (día 1 para la segunda actividad) se abrirá el siguiente foro de actividad que manejará los mismos tiempos que el primero.
- g- El día 30 se realizará el aporte final y cierre por parte de los docentes.

Actividad/ Tiempo	Día 1	Días 1 al 10	Día 10	Días 10 al 22	Día 22	Días 22 al 30	Día 30
Primera actividad ²	Apertura del foro*	Primer aporte de los estudiantes*	Cierre del foro y primera intervención docente (pregunta disparadora del debate)*.	Debate*	Segunda intervención docente*	Debate*	Cierre de los docente (aporte final) y apertura de nuevo foro*

² La segunda actividad se regiría por los mismos tiempos que la primera

Lunes	Martes	Miercoles	Jueves	Viernes	Sabado	Domingo
D1**	D2*	D3*	D4*	D5*	D6*	D7*
D8*	D9*	D10**	D11*	D12*	D13*	D14*
D15*	D16*	D17*	D18*	D19*	D20*	D21*
D22***	D23*	D24*	D25*	D26*	D27*	D28*
D29*	D30**	D31*				

Estas actividades están diseñadas para ayudarlos a comprender más fácilmente como se desarrollan las patogenias, los invitamos a trabajar en conjunto y debatir sobre todas las dudas que puedan surgir al respecto.

¡¡¡Los esperamos!!!

Anexo VIII

Encuestas docentes participantes de las reuniones de trabajo

- 1) Señale aquellos aspectos que considere positivos y negativos de los encuentros sobre educación virtual realizados en el curso de PG.
- 2) Aportes y sugerencias que considere necesarios para mejorarlos.