

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES  
SECRETARÍA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN PRÁCTICAS  
PROFESIONALES**

**PROYECTO FINAL**

***“LA CONSTRUCCIÓN DE PRACTICUM BASADOS EN LA SIMULACIÓN ESCÉNICA Y  
EVALUACIÓN ENTRE PARES COMO ESTRATEGIAS POTENCIADORAS DE LA  
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL”***

**AUTORA** Shirly Florencia Zelcer

**DNI** 33780038

**e-mail** shirzelcer@gmail.com

**DIRECTORA** Claudia Finkelstein

**DNI** 11985449

**Buenos Aires, 4 de octubre 2023**

## ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Un punto de partida: Dónde y cómo surge el proyecto.....	9
2.1 El contexto de intervención.....	9
2.2 La problemática.....	14
3. El Proyecto imaginado en el papel.....	18
3.1 Fundamentación.....	18
3.2 La propuesta imaginada, planificada.....	30
3.3 Un mapa para pensar la práctica.....	34
4. El Proyecto en acción: Registros que cuentan, miradas que piensan.....	38
4.1 Primer momento: Construyendo el mapa del desempeño de las prácticas.....	38
4.1.1 Propósitos del primer momento.....	38
4.1.2 Trazando caminos: Actividades profesionales, entornos y terrenos.....	38
4.2 Segundo momento: Modos posibles de recorrer el mapa (los practicum) .....	44
4.2.1 Propósitos del segundo momento.....	44
4.2.2 Innovaciones simuladas, compartidas.....	44
5. El Proyecto en análisis.....	55
5.1 Entre lo imaginado y lo implementado.....	55
5.2 La voz de los/as docentes participantes del proyecto.....	65
5.3 Análisis de mi rol durante la implementación.....	71
6. El Proyecto hacia el futuro: Otras formas de recorrer el mapa, otros practicum por construir.....	73
6.1 Antecedentes que orienten nuevos proyectos.....	73
6.2 Propuesta superadora del taller realizado.....	76
7. Un punto de llegada (en movimiento): Aprendizajes y preguntas pendientes.....	78
8. Bibliografía.....	84
9. Anexos.....	86

1. Enlace de la entrevista realizada al coordinador de la Tecnicatura Superior en Seguridad e higiene en el trabajo (2020)
2. Imágenes del aula virtual donde se alojó la propuesta del taller ([campusvirtual.iso.edu.ar](http://campusvirtual.iso.edu.ar))
3. Formulario completado por docentes al inicio del taller y síntesis de las respuestas
4. Audio e imágenes del día en que se realizó el mapa del desempeño junto con el coordinador de la tecnicatura y la directora de estudios
5. Imagen del primer encuentro sincrónico del taller (22 de abril de 2022)
6. Presentación compartida durante el primer encuentro sincrónico del taller (22 de abril de 2022)
7. Grabación del segundo encuentro bajo la modalidad de ateneo (29 de abril de 2022)
8. Presentación compartida a modo de recapitulación de lo ocurrido en el taller hasta ese momento
9. Documento compartido a los/as docentes del taller a modo de guía para la planificación de los practicum
10. Presentación compartida a los/as docentes previo al encuentro de cierre del taller
11. Documento con el contenido de la presentación interactiva que se envió al resto del equipo docente de la tecnicatura (que no participó del taller)
12. Encuesta de cierre del taller realizado
13. Diario del proceso de implementación

## 1. Introducción

“La cognición está localizada en la vivencia del mundo y en el mundo vivenciado mediante la actividad” (Lave, 2015, p.190)

El informe que se presenta en este trabajo recupera la experiencia de diseño e implementación del proyecto de intervención denominado: “La construcción de practicum basados en la simulación escénica y evaluación entre pares como estrategias potenciadoras de la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional”.

El proyecto fue implementado entre los meses de marzo y julio del 2022 al interior del Instituto Superior Octubre<sup>1</sup> (a partir de aquí ISO) desde el rol de asesora pedagógica que asumo desde inicios del 2019, en una de sus cuatro carreras, la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo y teniendo como principales destinatarios/as y participantes a sus docentes y al equipo de coordinación.

Las tareas de asesoramiento pedagógico<sup>2</sup> que realizo y desde las cuales se busca promover la mejora de la formación de los futuros profesionales, son el espacio dentro del cual fue pensado este proyecto de intervención. Es un rol que articula cuestiones pedagógicas, didácticas, institucionales, curriculares y de gestión, variables que se van entramando de manera singular en el abordaje de cada situación que se plantea. En este caso, el proyecto representa una preocupación personal y profesional al mismo tiempo que se manifiesta como demanda a partir de diferentes situaciones y problemáticas que se suscitan cotidianamente en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

De aquí que uno de los intereses principales de este proyecto se centró en el deseo de transformar y fortalecer los espacios de enseñanza de la práctica profesional, focalizando en las relaciones entre la teoría y la práctica<sup>3</sup>, tanto desde el diseño como en el desarrollo curricular. *Transformar* en el sentido de poder repensar las formas con las que los planes de estudio y los/as docentes conciben a la enseñanza de la práctica y cómo esta se materializa

---

<sup>1</sup> El ISO es un Instituto Superior de formación técnica fundado en el año 2002 por la Fundación Octubre perteneciente al Sindicato Único de Trabajadores de Edificio y de Renta Horizontal (SUTERH). Actualmente se dictan cuatro Tecnicaturas Superiores: Enfermería, Radiología, Seguridad e Higiene en el Trabajo y Automatización y Robótica (también cuenta con un Bachillerato a distancia). Las Tecnicaturas ofrecen su cursada de forma variada en los tres turnos, únicamente la formación en Seguridad e Higiene en el Trabajo se dicta en los tres turnos, siendo la que posee mayor matrícula.

<sup>2</sup> Según Lucarelli, la asesoría pedagógica como profesión de ayuda, manifiesta y requiere un marco teórico valorativo que permita comprender y justificar el desarrollo de esa práctica en la universidad. El accionar de un asesor pedagógico en esa institución es revelador de una determinada concepción pedagógica y didáctica. Su trabajo cotidiano da cuenta de la existencia de esa concepción, que articula un conjunto de teorías factibles de proporcionar orden, claridad y fundamento a las acciones, y que, al mismo tiempo, permite definir qué decisiones se toman y por qué se eligió ese camino de acción y no otro para intervenir en los procesos que se dan en el aula. A la vez opera como un modelo que es utilizado como orientador de la práctica cotidiana en reconocimiento de su validez teórica, técnica e ideológica. (Lucarelli, 2000)

<sup>3</sup> Se asume a la relación teoría práctica como uno de los estructurantes y pilares de la formación en el nivel superior. Relación que se vuelve central al momento de la toma de decisión sobre las cuestiones curriculares y didácticas y que se hacen cuerpo en la acción docente y en la forma que adquiere la transmisión de los contenidos a enseñar. (Lucarelli, 2000)

dentro del aula y, *fortalecer*, pensando en el desafío de que aquellas transformaciones sean sostenidas en el tiempo por los/as actores que las llevan a cabo, los/as docentes; por lo cual resultó esencial asumir una perspectiva contextualizada que reconozca las prácticas de enseñanza existentes, con sus recursos, sus debilidades y con las posibilidades reales y concretas del equipo docente que las implementará, así como de la institución y que se comprometa con cuidar y hacer crecer los vínculos con esos actores.

Desde el rol que asumo creo en la posibilidad de cambio, pero también reconozco las resistencias que se manifiestan tanto en los/as docentes como en la dinámica institucional y en cómo eso impacta en el vínculo de los/as estudiantes con su propio aprendizaje. Creo también que el equilibrio entre lo real, lo posible y lo deseado no es tarea sencilla, sino por el contrario, resulta de un trabajo constante que, a modo de desafío profesional, requiere ser abordado desde el rol.

Hay cierta premisa que sostiene las decisiones y fundamentos que compartiré a continuación y que me acompaña en mi tarea cotidiana y es la convicción de que resignificando la enseñanza es posible potenciar los procesos de aprendizaje de la práctica profesional. Sin dar por sentado ninguno de estos procesos, ni la enseñanza ni la construcción de aprendizajes, si no, por el contrario, reconociendo las complejidades y variables que las atraviesan y habitando ese espacio de tensión que suele darse entre las resistencias y la posibilidad de transformación.

De aquí es que cobra sentido el título de este proyecto, en dónde las estrategias de simulación escénica y evaluación entre pares se articulan dentro del dispositivo de practicum, pudiendo así ser potenciadoras del aprendizaje de la práctica profesional.

Desde mi experiencia puedo advertir cómo los/as docentes están cómodos en el aula (por parecieron sufrir tanta incomodidad con el traspaso repentino a la virtualidad durante el 2020 a causa de la Pandemia causada por el COVID-19), están cómodos desde el frente mirando al grupo total, hablando más que dejando hablar, están cómodos en la toma de decisiones solitaria. Del mismo modo, los/as estudiantes están cómodos en la pasividad de la silla, en la respuesta única, están más cómodos con la digestión que con la creación (Bourdieu, 1964) y se vuelven así engranajes que resultan muy difícil desoxidar para transformar los procesos de enseñar y aprender. Incomodar, deshabituarse, deconstruir tradiciones, son movimientos a los que este proyecto buscó acercarse.

Reconozco en mi rol una oportunidad para apuntalar esa comodidad, para conquistar a esos relatores apáticos, nostálgicos (Nosei, 2010)<sup>4</sup> y convocarlos a recorrer otros caminos que puedan ir generando micromovimientos que de a poco vayan pincelando otros modos de

---

<sup>4</sup> Me resulta potente, a los fines de mi rol y de mi Proyecto al interior de la Maestría, la diferenciación que Nosei (2010, 2011) realiza entre los docentes relatores y los docentes narradores, enfatizando en la capacidad creativa de estos últimos, siendo capaces de redireccionar y transformar su práctica.

pensar y vivir la formación profesional al interior del instituto. Movimientos, pequeños, profundos, que puedan ir apuntalando esos hábitos, esas rutinas, esos supuestos que sostienen las decisiones que los/as docentes toman en su práctica cotidiana.

Es así como el proyecto buscó impactar en los modos en que se enseña, evalúa y aprende la práctica durante la formación en la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo, reconociendo que existe un gran peso de la tradición tecnocrática que se hace presente a través de diferentes evidencias tanto prescriptivas como en lo que refiere al currículo real, privilegiando lógicas aplicacionistas y de integración (Steiman, 2018) que se combinan con enfoques de enseñanza en su mayoría receptivos.

Para el diseño del proyecto fue esencial advertir qué idea/s de práctica subyacen tanto en los textos curriculares como en las acciones docentes, pudiendo reconocer continuidades, ausencias, aportes y rupturas entre lo prescripto y lo real, entre los documentos como organizadores de la acción y las prácticas cotidianas llevadas a cabo por sujetos concretos, los/as estudiantes y los/as docentes. Esto quiere decir que hay cierta hipótesis de que los/as docentes, así como los planes de estudio se sostienen en diferentes ideas de qué entienden por práctica<sup>5</sup>.

Al respecto pudo advertirse cómo el perfil profesional se materializa de forma fragmentada entre los distintos espacios curriculares, sin una visión del juego completo<sup>6</sup> (Perkins, 2010) sumado al hecho de que varios/as de los/as docentes que no están a cargo de los espacios denominados práctica profesionalizante, no suelen reconocerse como responsables de su enseñanza.

A partir de aquí se intentó enriquecer la propuesta prescripta en el Plan de estudios de la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo desde un enfoque que recupere el valor de la práctica como eje necesario para la construcción del conocimiento profesional,

---

<sup>5</sup> A lo largo de este trabajo haré referencia con cierta frecuencia, a las categorías de práctica, práctica profesional y práctica profesionalizante, por lo que procederé a advertir cómo concibo a cada una de ellas. Recuperando a Steiman (2018) entenderé a la *práctica* como una forma de acción social que lleva en sí misma la necesidad de tomar decisiones contextualizadas sobre los medios puestos en juego, así como conciencia y compromiso sobre los fines y que requiere de quién la ejerce, poner en uso un razonamiento práctico (p.68). En esta definición de vislumbran las huellas de Aristóteles y su idea de praxis como aquel tipo de actividad humana que se diferencia de la poiesis (como actividad que utiliza la *techne* centrada en la producción sin compromiso por los medios ni los fines). De aquí la noción de *práctica profesional* será asumida como aquellas prácticas (siguiendo lo recién desarrollado) que realizan los profesionales dentro de determinados campos y poniendo en uso diferentes tipos de capital (Bourdieu, 2007). Como expresa Urteaga (2008) la acción profesional es plural, reflexiva, intersubjetiva y situada (p. 171).

Por último, las prácticas profesionalizantes son aquellos espacios curriculares que aparecen en los Planes de estudio como los momentos privilegiados para la participación inicial de los/as estudiantes en los procesos de profesionalización, como aquellas materias en las cuales los estudiantes tendrán un vínculo exclusivo con la práctica profesional buscando experimentar esos procesos iniciales de socialización profesional.

<sup>6</sup> Perkins (2010; p.27) interpela las lógicas con las que suele enseñar y aprender: "La educación profesional padece enormemente de acervitis, y ello incluye la formación docente, en la que maestros y profesores asisten a innumerables cursos sobre teorías del aprendizaje y dinámicas de aula, mientras pasan un porcentaje sorprendentemente pequeño de tiempo jugando el juego de la enseñanza". De aquí intenta presentar una perspectiva en donde se crea en la posibilidad de enseñar desde el inicio el juego completo de la profesión (en este caso), buscando por ejemplo versiones para principiantes, como ocurre cuando uno se inicia en un deporte.

favoreciendo la formación de profesionales autónomos y reflexivos a partir del diseño y construcción de dispositivos a modo de prácticum que incluyan y combinen la simulación escénica y la evaluación entre pares, como estrategias que permitan ofrecer experiencias potentes<sup>7</sup> para el aprendizaje de la práctica profesional y que, a su vez, favorezcan el reconocimiento de las distintas perspectivas y particularidades que puede asumir la profesión desde sus distintos ámbitos de inserción.

Para hacerlo se eligió al taller como dispositivo<sup>8</sup> y se buscó acompañar a los/as docentes en el diseño de prácticums para incluir en sus materias, sostenidos en las estrategias antes mencionadas, deseando promover en ellos procesos de resignificación acerca del modo en que conciben al aprendizaje, así como de la vinculación entre la teoría y la práctica, avanzando hacia un enfoque que recupere el valor de la práctica como terreno desde dónde favorecer la formación de profesionales autónomos y reflexivos.

Durante dicho proceso se buscó construir un mapa del desempeño profesional que actúe como punto de partida, como disparador. El principal interés en lo que podía ofrecer su construcción tuvo que ver con reflejar y a la vez superar las fragmentaciones que tienen lugar, no sólo en el plan de estudios, sino en las escenas cotidianas de la formación, avanzando en poder trazar un espacio compartido dónde visibilizar las actividades profesionales que involucran el recorte de cada materia y así poder advertir cruces y encuentros entre espacios curriculares, que puedan, por qué no, ser la semilla que motive la innovación no sólo individual sino compartida (la innovación entendida como acción que busca interpelar la actividad cotidiana, que contiene en sí misma el germen de la ruptura<sup>9</sup>).

Los marcos teóricos que se incluyen en este informe fueron recuperados del análisis del contexto y las problemáticas planteadas en el proyecto inicial y se enriquecieron a partir de lo que la propia realidad fue presentando en cada uno de los encuentros y actividades del taller. Las categorías principales que de alguna forma organizan la comprensión de este proyecto son las siguientes: *tradición tecnocrática (racionalidad técnica)*, *relación teoría-*

---

<sup>7</sup> La idea de experiencia es asumida a partir de los aportes de Dewey. La formación entendida y reorganización de la experiencia que otorga sentido a la experiencia presente y aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente (Ruiz, 2013).

<sup>8</sup> A lo largo de este trabajo se entenderá al dispositivo a partir de los aportes de Sanjurjo (2009), Souto (1993,1999), Morin (1994), como un espacio o proceso que promueve la concreción de un proyecto, como un artificio complejo que habilita las alternativas de acción y es, a su vez revelador de sentidos.

<sup>9</sup> Tomaré algunos autores que abordan la idea de innovación tal como es entendida en este proyecto, asumiendo que "La innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad ya existente, en cuya virtud ésta resulta modificada (...) El ingrediente de novedad que entraña la innovación es relativo, con referencia al sistema, institución, estructura o proceso educativo a que se incorpora" (Navarro, 2000, p.20) En correlación con dicha definición Lucarelli (2007) expresa que la innovación supone incorporar la en el aula una ruptura no como interrupción de una determinada forma de comportamiento repetida, sino como la posibilidad de articular prácticas nuevas con las ya existentes. Así, una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente a una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recibir pasivamente. También la autora refiere al carácter protagónico de la innovación en el sentido de los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva- (Lucarelli, 2007).

*práctica, lógicas aplicacionistas y de integración, enfoque hermenéutico reflexivo, nueva epistemología de la práctica, supuestos básicos subyacentes, innovación, práctica profesional, practicum, simulación escénica, evaluación entre pares, enfoque constructivista y contextualista, teoría de la conceptualización de la acción, aprendizaje situado, andamiaje, buenas prácticas.*

En el recorrido realizado y que en este informe me propongo relatar, compartir, analizar y visitar<sup>10</sup>, pueden reconocerse dos momentos que serán desarrollados a partir de registros y miradas analíticas que intentarán ir entramándose entre sí en una búsqueda de sentido que permita comprender las relaciones entre lo pensado y deseado con lo ocurrido y vivido.

En una primera etapa se encuentra la construcción del mapa del desempeño que tuvo como propósito inicial convocar a que los/as docentes puedan asumirse, todos/as, como responsables de la formación profesional (de la enseñanza de la práctica), indagando en sus propias concepciones de práctica y avanzando en identificar, en los espacios curriculares a su cargo, aquellas situaciones/actividades profesionales que podrían volverse fuente para la construcción de los practicum. Aquí también se buscó poder trazar caminos y cruces posibles entre espacios curriculares que permitan pincelar algunas integraciones horizontales entre materias y que motiven, como dije anteriormente, la posibilidad de planificar en forma conjunta.

Por otro lado, un segundo momento ligado directamente con la innovación<sup>11</sup>, en dónde se privilegió la tarea de planificación para pensar en esos modos posibles de recorrer el mapa, invitando a los/as docentes a diseñar practicum (tanto en forma individual como en parejas, a partir de los cruces que el mapa y los encuentros revelaron) basados en la simulación escénica y evaluación entre pares. Aquí se buscó acompañar este proceso para que los/as docentes logren interpelar sus prácticas cotidianas, enmarcadas en general en un modelo tradicional receptivo y aplicacionista de enseñanza y así, avanzar en el camino de la reflexión y la acción, desde los fundamentos que se abordaron durante la primera etapa.

En ambos momentos se intentó ir habilitando espacios de escucha y encuentro, en dónde lo planificado en el proyecto fue continuamente interpelado por las situaciones concretas que se fueron dando, por las preguntas recibidas, las ideas, los supuestos puestos en juego, los desafíos que de a poco se fueron construyendo y la confianza de que estos micromovimientos

---

<sup>10</sup> Los instrumentos que se utilizaron para recolectar información durante la intervención realizada fueron: diario/bitácora, grabaciones de audio, encuestas a docentes.

<sup>11</sup> Tomaré algunos autores que abordan la idea de innovación tal como es entendida en este proyecto, asumiendo que "La innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad ya existente, en cuya virtud ésta resulta modificada (...) El ingrediente de novedad que entraña la innovación es relativo, con referencia al sistema, institución, estructura o proceso educativo a que se incorpora" (Navarro, 2000, p.20) En correlación con dicha definición Lucarelli (2007) expresa que la innovación supone incorporar la en el aula una ruptura no como interrupción de una determinada forma de comportamiento repetida, sino como la posibilidad de articular prácticas nuevas con las ya existentes, a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación.

son un camino posible para adentrarse en la profundidad de la formación, en esos núcleos instituidos que resultan tan difíciles modificar.

Así, este proyecto fue tomando forma, deformándose de a momentos y volviendo a resurgir con mayor entusiasmo cada vez que una nueva idea aparecía o una pregunta resultaba reveladora de esas tensiones que en un principio me planteé al imaginar y pensar la intervención.

Será probablemente cuestión de tiempo, el poder observar y valorar los alcances de esta experiencia en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje al interior del instituto.

Ojalá las vivencias de los/as docentes participantes puedan seguir resonando a modo de olas que contagien, inspiren y motiven nuevas innovaciones, no sólo en ellos/as sino en el equipo docente del instituto en general.

## **2. Un punto de partida: Dónde y cómo surge el proyecto**

### ***2.1. El contexto de intervención***

El proyecto fue implementado en el Instituto Superior Octubre (ISO), ubicado en la Ciudad de Buenos Aires en el barrio de San Telmo, el cual funciona en articulación con la Fundación Octubre y depende de la Dirección General de Enseñanza Privada del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El ISO fue fundado en el año 2002 con el objetivo de promover el ejercicio del derecho a la educación en el nivel superior de las trabajadoras, los trabajadores y familias pertenecientes al sindicato SUTERH. Tal como figura en su página web:

Desde el proyecto institucional se desarrollan diversas estrategias que buscan favorecer el ingreso, permanencia y graduación de sus estudiantes, en pos de garantizar el derecho a la educación y el aprendizaje significativo que esto conlleva. En este sentido, se asume que democratizar la educación superior requiere de la ampliación de las condiciones de acceso, por lo que el Instituto cuenta con un amplio programa de becas y convenios con organizaciones sindicales y de la sociedad civil. Pero el ingreso no resulta suficiente para garantizar el egreso, que requiere la constante revisión de la organización institucional y pedagógica, para construir las condiciones que efectivamente garantizan la inclusión de los sectores históricamente excluidos en el nivel superior. La institución asume esa responsabilidad, generando estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas, a través de definiciones institucionales como determinar comisiones con un número reducido de estudiantes. De este modo, se busca superar el anonimato de quienes cursan y realizar un seguimiento personalizado a sus trayectorias. A su vez, el Instituto Superior Octubre promueve a través de sus Tecnicaturas Superiores la formación de trabajadoras y trabajadores profesionales con conocimientos sólidos y compromiso social. (<https://iso.edu.ar/quienes-somos/>)

El instituto ha ofrecido desde sus inicios diferentes ofertas formativas que fueron variando en el tiempo. Las más antiguas y que continúan hasta la actualidad, son la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo y en Automatización y Robótica; oferta que actualmente se completa con las Tecnicaturas Superiores en Enfermería, en Radiología y un secundario a distancia para mayores de 18 años.

Durante el 2022 la matrícula total del instituto fue de 422 estudiantes y a inicios del 2023 de 481 estudiantes, entre las cuatro tecnicaturas superiores. El perfil de los/as estudiantes que asisten es heterogéneo, tanto a nivel etario como cultural. Desde jóvenes que acaban de finalizar el secundario (algunos aun adeudando algunas asignaturas) y adultos/as que luego de muchos años de trabajo (tanto de oficio como doméstico) deciden iniciar una carrera profesional. Estas características impactan de diferente forma en los modos en que las diferentes propuestas de formación se configuran al interior de la clase, tanto en las tareas de lectura y escritura académica, el uso de la tecnología, la adaptación a nuevos horarios y responsabilidades, así como en el primer contacto y aprendizaje de la práctica profesional. Para este universo de estudiantes la titulación profesional se vuelve una oportunidad de acreditar conocimientos y experiencia previa (en los casos de adultos/as que vienen, por ejemplo, desarrollando tareas relacionadas a la profesión), de convertirse en los/as primeros/as graduados/as del Nivel Superior de sus familias, así como de superarse individualmente encontrando una salida laboral que colabore con la economía individual o familiar<sup>12</sup>. A continuación, se extraen algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los/as ingresantes frente a la pregunta de por qué eligieron la formación:

*“Con el objetivo de superarme y mejorar mi calidad de vida, así como la de aquellos trabajadores que podré asistir en esta profesión.”  
(Estudiante A, marzo 2022).*

*“Soy técnico electromecánico y trabajo en la rama eléctrica industrial. Y quiero perfeccionarse en la automatización industrial”  
(Estudiante B, marzo 2022),*

*“Porque necesito la plata para sacar a mi mamá y a mis hermanos adelante” (Estudiante C, marzo 2022),*

*“Trabajo en un sanatorio como guardia de seguridad. Ahí fue el lugar donde también pude encontrar en mí una vocación” (Estudiante D, marzo 2022),*

*“Porque trabajo en salud y necesito el título para poder concursar en mi trabajo para un mejor puesto.” (Estudiante E, marzo 2022),*

---

<sup>12</sup> Datos que se extraen de la encuesta que se les realiza a los estudiantes ingresantes durante el Curso de Inicio que se realiza cada año antes de comenzar la cursada.

*“Para una salida laboral más rápido y siempre me gustó todo lo que es salud” (Estudiante F, marzo 2022).*

Por otro lado, el cuerpo docente que forma parte de la institución tiene también un perfil variado. A fin del 2022 el equipo docente se encontraba conformado por 84 profesionales, de los cuales 38 (45,2%) cuentan con algún tipo de formación docente (profesorado, trayecto pedagógico, etc.), es decir, menos de la mitad. En la siguiente tabla puede apreciarse la diferenciación de estas cantidades al interior de las cuatro tecnicaturas que se ofrecen, vale aclarar que algunos/as docentes, más que nada de asignaturas del campo de la formación general, participan en más de una tecnicatura, por lo que aparecerán repetidos:

<b>Tecnicaturas Superiores</b>	<b>Cantidad de docentes por carrera</b>	<b>Cantidad de docentes con formación docente por carrera</b>
Seguridad e Higiene en el Trabajo	33	16 (48.48 %)
Enfermería	24	13 (54.16 %)
Radiología	25	14 (56 %)
Automatización y Robótica	18	7 (38.8 %)

(Tabla N°1 Cantidad de docentes y docentes con formación docente por carrera).

Docentes con larga trayectoria en la enseñanza dentro de sus campos profesionales, conviven con profesionales para los cuales el ingreso a la institución es su primer contacto con el mundo educativo. Sumado a esta diversidad se mezclan, dentro de las carreras, los/as profesores/as que comparten profesión con la carrera para la cual forman con aquellos/as que dan asignaturas básicas (o generales) y provienen de otros campos profesionales.

Las distintas identidades profesionales docentes, según sus trayectorias previas y según la carrera en la cual se encuentran trabajando, se convierten en una variable clave para el desarrollo de las tareas de acompañamiento a la docencia. En los encuentros con ellos/as suelen manifestarse los distintos enfoques acerca de la formación que han construido a lo largo de su biografía escolar, así como los habitus profesionales que han naturalizado y que actúan como supuestos de las decisiones pedagógicas y didácticas que asumen.

La Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo es la carrera dentro de la cual se implementó el proyecto de intervención. Es la oferta formativa con mayor matrícula en la institución y la más antigua. Teniendo en cuenta los últimos dos años, durante el 2021, contando los dos cuatrimestres y los tres turnos en que se oferta la formación, cursaron 250 estudiantes. Comenzando el 2023 hay 206 estudiantes sumando los tres turnos.

Dicha formación es la única del instituto que se ofrece en los tres turnos (mañana, tarde y noche) y cuenta con el equipo docente más grande, dentro del cual se encuentran los/as docentes de más larga trayectoria al interior de la institución.

Respecto a la dimensión curricular de la Tecnicatura, se observa una estructura superficial<sup>13</sup> constituida por cuatro campos: formación general<sup>14</sup>, formación de fundamento<sup>15</sup>, formación específica<sup>16</sup> y formación de la práctica profesionalizante<sup>17</sup>. Camillioni (2018) refiere a que estas áreas, que generalmente integran los Planes de Estudio (formación general, específica y profesional), pueden secuenciarse de manera sucesiva o simultánea. En el caso de la Tecnicatura, los cuatro campos que se organizan en un formato de columnas<sup>18</sup> (Camillioni, 2016) se encuentran organizados y distribuidos en cada uno de los tres años de formación, es decir de manera simultánea, con distinto peso según el momento de cursada; algunos se integran por disciplinas específicas como Química, Sociología y otros por asignaturas compuestas por varias disciplinas y ámbitos de inserción profesional, como Seguridad I o Ambientes de Trabajo.

Las asignaturas del campo de práctica profesionalizante prescriben la realización de actividades dentro de campos de práctica específicos y objetivos en los cuales se espera que los/as estudiantes logren integrar los contenidos del resto de las asignaturas cursadas. Por ejemplo, se menciona en la asignatura Práctica Profesionalizante I:

El eje central de este trabajo será la aplicación real en campo, de los conocimientos adquiridos a lo largo de los diferentes trayectos que el estudiante ha desarrollado, siendo para este módulo el estudio de casos y la aplicación práctica de un sistema de gestión para evaluar la organización interna de la Seguridad en la Empresa, las condiciones de evaluación de riesgos, y las posibilidades de efectuar un sistema de control de los mismos, debiendo presentar y exponer, un trabajo integrador y con conclusiones acerca de lo desarrollado en dicha empresa. (Anexo. Resolución Ministerial N.º 162/12 p 39)

---

<sup>13</sup> La estructura superficial incluye la definición y desarrollo de los distintos componentes que incluyen los documentos curriculares: contenidos, objetivos, perfil del egresado, requisitos de promoción, correlatividades, etc. En estos componentes se explicitan las prescripciones curriculares a partir de las cuales tendrá lugar el desarrollo curricular.

<sup>14</sup> Tiene como finalidad proporcionar a los futuros técnicos la adquisición de los fundamentos teóricos de las ciencias básicas con criterio amplio, para aplicarlo al análisis de los problemas de higiene y seguridad en el trabajo. (Anexo. Resolución Ministerial N.º 162/12 p.18)

<sup>15</sup> Tiene como finalidad "proporcionar las herramientas necesarias que le permitan al egresado un desempeño de calidad en el ejercicio de la profesión". (Anexo. Resolución Ministerial N.º 162/12 p.19)

<sup>16</sup> Tiene como finalidad "proporcionar conocimientos teóricos, metodológicos, tecnológicos y técnicos para desarrollar competencias específicas en el área profesional de formación". (Anexo. Resolución Ministerial N.º 162/12 p.19)

<sup>17</sup> Tiene como finalidad "aplicar los conocimientos teóricos prácticos de las diferentes áreas para el desarrollo de competencias profesionales en campo y al final de la carrera un Proyecto Final Integrador." (Anexo. Resolución Ministerial N.º 162/12 p.20)

<sup>18</sup> "En el currículo en columnas la distribución de la formación es vertical y no horizontal. Desde los primeros años se dedica parte del tiempo a los tres tipos de formación" (Camillioni, 2016, p. 27)

Tomando este fragmento como muestra representativa del tipo de objetivos que presenta el Plan de estudios, puede advertirse, desde un análisis de la estructura profunda<sup>19</sup> del currículo prescrito, la presencia de algunos objetivos formulados desde una lógica aplicacionista<sup>20</sup>, aunque no al final de la carrera como suele suceder en las propuestas curriculares tradicionales y de tradición tecnocrática, sino que dicha lógica pareciera tener lugar en cada una de las asignaturas del campo de la práctica profesionalizante.

En el caso de los Institutos Superiores de Formación Técnica han predominado históricamente los enfoques tecnocráticos de influencia positivista (Steiman, 2018). Estas propuestas se construyen desde una racionalidad técnica en la cual la práctica queda subsumida a la idea de técnica, siendo la aplicación instrumental el mecanismo por el cual el conocimiento profesional se construye. Esto puede advertirse en el análisis de algunos de los objetivos que formula el plan de estudios, como el citado previamente, pero se observa también cómo dicha lógica convive con un formato curricular en columnas, en el que los campos de formación se cursan de manera simultánea, entre ellos, el campo de la Práctica Profesionalizante inicia desde el primer año de formación, lo cual hace que el escenario requiera un análisis atento y riguroso. Más aún, teniendo en cuenta que dicha convivencia, entre la forma con la cual algunos objetivos se expresan y el modo en que luego se secuencian y parece buscarse la integración entre las asignaturas, puede conducir a diversas traducciones y adecuaciones que fragmenten y empobrezcan el sentido de la formación o también, que habiliten la construcción de nuevos sentidos, como se propuso desde el proyecto de intervención que se desarrolla en este trabajo.

Si bien se podría pensar que, según la lógica con la cual el plan de estudios es diseñado, las asignaturas del campo de la práctica profesionalizante son aquellas que promueven algún tipo de vinculación con la práctica profesional, existen otras asignaturas dentro del campo de la formación específica que también, según cómo se las conciba, pueden asumirse vinculadas más profundamente al perfil profesional, como Seguridad 1, 2 y 3 o las vinculadas a Ambientes de Trabajo, por ejemplo. En cada una de estas asignaturas se prescriben contenidos asociados al desempeño laboral en áreas específicas y en relación con tareas determinadas (Ambiente de trabajo I Ruido y Vibraciones, Ambiente de Trabajo II Iluminación y color, Capacitación del Personal, etc.). Es importante advertir, que hay un nuevo plan de estudios, en vías de aprobación, que, si bien no ofrece cambios profundos, sí incorpora, para cada espacio curricular, lo que denomina “actividades prácticas formativas” en donde se

---

<sup>19</sup> La estructura profunda refiere a los significados que subyacen al modo en que se explicitan los distintos componentes que incluye la estructura superficial. Los fundamentos y concepciones acerca del conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y la relación entre teoría y práctica que sustentan las decisiones y prescripciones que presentan los diseños curriculares.

<sup>20</sup> La lógica aplicacionista asume a la práctica como el lugar de la aplicación mecánica de la teoría, sustentada en una racionalidad técnica desde la cual la práctica no se reconoce como espacio desde el cual el conocimiento también se construye quedando así subordinado a la teoría. (Sanjurjo, 2009).

prescriben estrategias, actividades y recursos a incluir en la enseñanza promoviendo la articulación teórico-práctica.

La Tecnicatura no contempla, en su diseño curricular ni en su desarrollo, la realización de prácticas en el campo de forma sistemática ni incluye (desde un análisis profundo), referencias a la reflexión como perspectiva desde dónde pensar la formación.

La institución, a través de la dirección y coordinación de la formación, suele resolver, saldar, la ausencia de espacios sistemáticos, coordinados e integrados de práctica, organizando algunas salidas a industrias, fábricas, etc. (más ligadas al formato “excursión/salida didáctica” que, a una estrategia centrada en el aprendizaje de la práctica, es decir pensada desde la lógica de la formación) y elaborando, desde algunos espacios curriculares, algunos trabajos de investigación o de campo, en su mayoría de forma escrita.

Estas propuestas suelen surgir a partir de contactos institucionales o desde los ámbitos de trabajo de algunos/as docentes que colaboran para que los/as estudiantes tengan acercamientos a la realidad profesional. De aquí que estas propuestas varían de un cuatrimestre a otro, de año a año, sin contar con un proyecto institucional sostenido en el tiempo que dé continuidad y solidez a la formación de la práctica y, quedando dependiente de los vínculos ocasionales con organizaciones, empresas o industrias, así como de las buenas prácticas que algunos/as docentes puedan llevar a cabo al interior de las aulas. Por más buenas intenciones, la articulación teoría y práctica suele verse desdibujada en algunos casos y forzada en otros.

Creo importante aclarar, antes de continuar, que mientras este trabajo está siendo escrito, se aprobó la implementación de un nuevo plan de estudios para la formación. Dicho plan no presenta cambios significativos en su estructura profunda, sino que las modificaciones aparecen de forma superficial en la denominación de algunas asignaturas, en los requisitos de promoción y en la posibilidad de avanzar hacia formas más híbridas de enseñanza. Es decir que todo el análisis curricular recién desarrollado, así como la problemática que luego se presentará, siguen teniendo vigencia.

A continuación, se recuperará el análisis del contexto recién desarrollado a fin de presentar la problemática que dio origen al proyecto de intervención al interior del Instituto y, particularmente, de la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo.

## **2.2. La problemática abordada**

Como he mencionado en la introducción de este trabajo, la problemática que motiva este proyecto surge desde mi rol de asesora pedagógica.

Desde la mirada que voy construyendo en mi práctica cotidiana, voy advirtiendo cómo cada espacio curricular (en su mayoría), es pensando y funciona, en la realidad institucional, de forma aislada y fragmentada, privilegiando lógicas aplicacionistas y de

integración<sup>21</sup> en el modo en que se concibe la relación teoría práctica (lógicas que se han profundizado a partir del 2020 a causa del traspaso a la virtualidad por causa de la Pandemia Mundial por COVID-19 y que se han sostenido en el regreso a la presencialidad plena durante el 2022). Los/as docentes a cargo de los espacios denominados práctica profesionalizante aparecen, aunque de forma implícita, como los/as responsables de andamiar los primeros pasos en la socialización profesional, de presentar las prácticas y los límites de la profesión, sus tensiones, sus modos de proceder, de comunicarse, etc. Sin embargo, en la práctica cotidiana este plus que podrían generar al volverse sus primeros modelos en la construcción de la identidad profesional no suele darse de forma consciente y planificada.

Estas escenas, por ejemplo, suelen revelarse a modo de dificultades, según manifiestan los/as docentes, en el espacio de la Práctica Profesionalizante IV (PPIV). En dicho espacio curricular, que se cursa durante el último cuatrimestre, la propuesta se concentra en la elaboración de un Trabajo de Campo en el cual se espera que los/as estudiantes se posicionen desde uno de los roles profesionales futuros y realicen diferentes tareas relativas al campo profesional a partir de la elección de una empresa, fábrica o puesto de trabajo.

Los tres docentes que durante el 2021 tuvieron a cargo el espacio curricular PPIV (en sus tres turnos), refieren (y coinciden) que los/as estudiantes llegan “con lo justo”, “con una caja de herramientas que no saben usar ni relacionar” y “con temáticas que no dominan” (testimonios extraídos de los encuentros de trabajo que realizamos junto con los profesores, Julio 2021). Por otro lado, manifiestan que deben utilizar gran parte del tiempo de cursada en la transmisión de los conocimientos necesarios para la realización del Trabajo Final que, según su diagnóstico, valoran como ausentes o erróneos en el grupo de estudiantes<sup>22</sup>.

En este sentido es interesante recuperar estos datos a modo de analizadores para pensar cómo, por ejemplo, la concepción de aprendizaje que puedan tomar cada uno de los docentes hará que esas situaciones se comprendan de diverso modo. No tendrá el mismo impacto, en términos de las representaciones docentes y las decisiones didácticas que vayan a tomar, pensar que debieran ya tener apropiados esos saberes concibiendo al aprendizaje como una acumulación lineal de conocimientos, que asumir que estos aprendizajes que aún parecen no tener, son parte de un proceso de construcción y reconstrucción dinámico en el que el

---

<sup>21</sup> Se ha observado como la demanda de aprendizaje en torno a la integración de los contenidos de toda la carrera aparece con gran énfasis desde el Plan de estudios, los Programas y los discursos docentes, específicamente en los espacios de Práctica Profesionalizante. Steiman (2018) reconoce a la lógica de la integración como aquella en la cual se manifiesta de forma implícita, una disociación entre la teoría y la práctica que busca ser saldada, compensada, por ejemplo, en los espacios de Prácticas Profesionalizantes a través de la integración de ambas partes (Steiman, 2019, p. 174-175).

<sup>22</sup> Datos relevados a partir de encuestas realizadas a los docentes del espacio Práctica Profesionalizante IV de cada uno de los turnos y de los encuentros de planificación conjunta que han tenido lugar en el segundo cuatrimestre 2020.

conocimiento puede ser revisado, resignificado a partir de las mediaciones y andamiajes docentes (Sanjurjo, 1994).

De aquí uno podría pensar que asumir a la formación como la suma de espacios en los cuales cada estudiante avanza a modo de tablero, pierde de vista la posibilidad de que en ese avance puedan darse también retrocesos, vacíos, malas comprensiones y que, probablemente, por el hecho de que la forma con la que han sido evaluados en otros espacios, estos aspectos no pudieron manifestarse, aparezcan de forma tardía al momento de realizar, por ejemplo, el trabajo final que propone dicha asignatura. A esta situación, que recupero como disparadora y analizadora de un todo mucho más complejo, se suma la ausencia de la reflexión (a lo largo de toda la formación) como fundamento teórico y cómo terreno desde dónde pensar y construir la experiencia de aprendizaje, aspecto que colabora y profundiza los efectos de esta fragmentación que presentan tanto el diseño como el desarrollo curricular.

Si se asume a la reflexión como proceso intelectual central para la construcción del conocimiento profesional (Schön, 1992; Sanjurjo, 2009) resulta relevante volver a mencionar que dicho proceso no aparece ni en el plan de estudios ni en los programas de los/as docentes de las prácticas profesionalizantes (así como de los otros espacios curriculares) como parte de la propuesta de formación<sup>23</sup>. Podría ser esta una señal que direcciona la mirada, la intención, la propuesta, que posibilite comenzar a sembrar, entre los/as docentes, la pregunta acerca de cómo enriquecer la formación, sobre la necesidad de incluir instancias reflexivas que superen la visión del espacio curricular sólo como una cuestión instrumental y aplicacionista avanzando en la búsqueda de estrategias que fortalezcan los procesos de aprendizaje y la articulación teórico-práctica.

Por otro lado, y, en articulación con dicho análisis, aparece la ausencia de la enseñanza de la práctica profesional de forma sistemática, como se mencionó en el apartado anterior.

El plan de estudios vigente hasta el 2023 inclusive, no prescribe espacios curriculares de aprendizaje en campo (como sí ocurre en las otras tecnicaturas del instituto, enfermería y radiología), sin embargo, en el nuevo plan a implementar desde 2024, lo que sí se incorpora es lo que denominan “actividades prácticas formativas”. Allí expresan algunas posibles actividades a desarrollar según los espacios curriculares. En un recorrido por este componente del diseño, puedo advertir cómo, en algunos casos las propuestas resultan potentes para superar la fragmentación teoría práctica, pero en

---

<sup>23</sup> Esto se observa en un análisis superficial y profundo de ambos documentos, es decir, ni en la formulación de los objetivos de cada programa elaborado por los/as docentes, ni en al analizar los enfoques desde dónde se fundamenta cada uno de los espacios curriculares.

otros no termina de quedar claro lo que se espera que realicen o el vínculo con la práctica profesional específica, es decir, se quedan en estrategias generales como “análisis de casos”, “simulación”, sin ofrecer con mayor detalle sobre qué actividades profesionales o áreas del rol podrían llevarlo a cabo<sup>24</sup>.

Hasta el momento y tal como se describió previamente, el contacto con la realidad suele resolverse más con salidas esporádicas a espacios de trabajo vinculados a la profesión (conseguidos voluntariamente por algunos/as docentes), que con dispositivos orquestados de forma planificada para toda la formación. Estas salidas, que suelen darse en algún turno sí, en otro no, un año sí, otro no, van mostrando, a modo de paisaje, diferentes ámbitos posibles de inserción laboral, colocando en general a los/as estudiantes desde una exterioridad de aquello que observan que dificulta un acercamiento más profundo a lo que esa misma situación podría brindarles.

Esta situación se complementa con el hecho de que los/as docentes de los espacios de práctica profesionalizante, en el imaginario institucional, aparecen como los/as únicos/as responsables de la enseñanza y el aprendizaje de la práctica, colaborando a que muchas asignaturas se desentiendan de la necesidad de esta tarea. A su vez, los/as docentes que no tienen la formación de base de la carrera que enseñan no cuentan con las herramientas necesarias para poder diseñar experiencias que busquen la articulación teórico-práctica. Es decir, que sin un proyecto orquestado desde la coordinación que pueda involucrar a la mayor cantidad de docentes, probablemente las buenas experiencias de aprendizaje de la práctica profesional continúen siendo las menos, o no puedan alcanzar su mayor esplendor.

Pueden advertirse hasta aquí diferentes aristas de una problemática común: la ausencia de la reflexión como proceso intelectual esencial para la formación de profesionales, la fragmentación en la apropiación del saber, entre la teoría y la práctica, las lógicas aplicacionistas, la jerarquización de algunos espacios curriculares por sobre otros en su responsabilidad de enseñar la práctica profesional y la falta de un trabajo colaborativo y orquestado entre espacios curriculares desde dónde puedan compartirse principios de acción acerca de cómo enseñar y aprender la práctica profesional.

De aquí es que se fue trazando el terreno desde dónde se pensó y diseñó el proyecto de intervención, buscando enriquecer la propuesta prescripta en el plan de estudios desde

---

<sup>24</sup> Por ejemplo, para la asignatura Medicina Industrial se menciona “*El alumno deberá realizar 15 horas de actividad práctica formativa que consistirá en elaborar un cuadro comparativo de distintos legajos de exámenes médicos de ingreso, de empresas abocadas a la medicina laboral. Los alumnos deberán analizar los criterios aplicados por distintas empresas, Aseguradoras de Riesgos de Trabajo y su relación con la normativa vigente según la legislación de la República Argentina*” o para Sociología expresa “*El alumno deberá completar 15 horas de actividades formativas en las cuales trabajará sobre situaciones reales o figuradas con el objetivo de realizar transposiciones didácticas con relación a los diferentes contenidos académicos presentados.*” (p. IF-2022-14916407-GCABA-DGEGP)

un enfoque que recupere el valor de la práctica como eje necesario para la construcción del conocimiento profesional, favoreciendo la formación de profesionales autónomos y reflexivos y motivando a que, desde distintos espacios curriculares, se reconozca la importancia de revisar, repensar y rediseñar las estrategias utilizadas a partir de la construcción de dispositivos a modo de prácticum que puedan irse entramando de forma longitudinal durante los distintos años de formación.

### **3. El proyecto imaginado en el papel**

#### **3.1. Fundamentación**

Con el propósito de presentar los fundamentos teóricos y epistemológicos que sostuvieron este proyecto, se partirá de un análisis que permita comprender los supuestos que subyacen al modo en que es enseñada la práctica profesional, tanto en el currículo como documento y como acción a partir de las mediaciones docentes, para luego avanzar en exponer la perspectiva desde la cual fue pensado este proyecto. Se espera dilucidar las tradiciones y lógicas que sustentan el proyecto curricular, así como los supuestos básicos subyacentes<sup>25</sup> que se entraman de modo singular en las decisiones didácticas que los/as docentes realizan en su tarea de enseñanza, poniendo énfasis en el modo en que dichas perspectivas promueven diferentes modos de asumir la tarea de aprendizaje de la práctica por parte de los/as futuros profesionales.

Indagar en las concepciones acerca del modo de pensar la práctica con las que los diseños curriculares en el Nivel Superior fueron construidos, implica reconocer algunos enfoques o tradiciones que en su mayoría han logrado permanecer a lo largo de la historia como las únicas formas posibles de concebir a la formación profesional y que, han priorizado ciertas prácticas, contenidos, tramos, dispositivos. Aunque las investigaciones demuestran hace ya varias décadas que existen otras formas, la manera de diseñar los trayectos iniciales de formación profesional ha sido en general, un cuadro con muy pocos colores.

Tanto en las tradiciones de formación academicistas como en las tecnocráticas, se diseñan propuestas curriculares en las que teoría y práctica se colocan en diferentes planos, mientras que en el primer caso se manifiesta una predominancia de la teoría como única herramienta necesaria para el ejercicio profesional y por ende la pregunta acerca de los contenidos se restringe a ¿qué disciplinas/teorías enseñar?, en el segundo caso, la práctica se asume como dependiente de la teoría y se espera que los/as estudiantes sean capaces de aplicar los conocimientos ya aprendidos, la teoría, en las situaciones

---

<sup>25</sup>Se toma el concepto desarrollado por Sanjurjo (1994) y a su vez recuperado de Lorens Arnais (1986).

profesionales propuestas (que suelen ubicarse en el tramo final de la formación, luego de haber acreditado las ciencias consideradas básicas o aplicadas). En ambos casos, cuando los/as egresados comienzan a insertarse en los campos profesionales, suelen entrar a un universo paralelo al de la formación inicial, con otras lógicas, reglas, tiempos, problemas, a los cuales no habían sido enfrentados, o solamente en breves y desconectados momentos. Las situaciones complejas que la práctica profesional presenta requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría (Sanjurjo, 2009).

Desde estas concepciones puede advertirse cómo los/as profesionales, formados con planes de estudio contruidos desde esas lógicas, al comenzar su desarrollo profesional, suelen atravesar un proceso de desencuentro entre lo estudiado y lo necesario para ser, pensar y actuar en el campo elegido. Los/as recién graduados/as, que comienzan a transitar la socialización profesional, deben iniciar muchas veces, otro largo proceso de formación en el que necesitan volver sobre esos saberes estudiados, acreditados, para resignificarlos en función de lo que la realidad profesional les plantea.

La racionalidad técnica, presente en las tradiciones recién expresadas, no ha podido explicar cómo se toman decisiones en las situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad, los conflictos de valores. Desde esta lógica es que suelen entenderse fenómenos como la crisis de confianza en la formación de profesionales que advierte Schön (1998). Entonces: ¿cómo formar profesionales capaces de intervenir en los escenarios cambiantes, complejos e inciertos que configuran cada campo profesional?, ¿cómo diseñar propuestas de formación que asuman al aprendizaje profesional reconociendo el valor de la práctica y la teoría como partes dinámicas entramadas y que a su vez promuevan una formación amplia que contemple las distintas aristas del perfil profesional?

Es importante advertir cómo estos enfoques, contruidos históricamente, se han convertido en tradiciones arraigadas profundamente, no solo en la cultura institucional, sino también corporizadas en las acciones docentes a través del peso de sus habitus, lo cual explica también por qué los intentos de intervención que se realizan cotidianamente desde mi rol de asesora pedagógica suelen enfrentar tantas resistencias en el equipo docente.

En el caso de los Institutos Superiores de formación técnica han predominado históricamente los enfoques tecnocráticos de influencia positivista (Steiman, 2018). Estas propuestas, como se ha advertido, se construyen desde una racionalidad técnica en la cual la práctica queda subsumida a la idea de técnica, siendo la aplicación instrumental el mecanismo por el cual el conocimiento profesional se construye. Desde esta tradición se han construido significados acerca de la titulación de técnico como profesión auxiliar o ligado a la resolución de tareas rutinarias, los cuales todavía continúan teniendo impacto en el imaginario social e institucional. El técnico como alguien que participa de actividades que podrían entenderse bajo la categoría de poiesis, según Aristóteles, en dónde la *techne* oficia como

conocimiento preciso para la concreción de las tareas con poca preocupación por los fines y sin necesidad de hacer uso de la deliberación o reflexión.

Por el contrario, al interior de este trabajo y del diseño e implementación del proyecto de intervención, las tecnicaturas fueron asumidas, como tramo dentro de la formación inicial para la formación de profesionales en seguridad e higiene, el cual puede luego continuarse con la licenciatura (realizando ciclos curriculares complementarios al interior de universidades que los ofrezcan). En este sentido, lo que intento transmitir es que la titulación como técnico conlleva, en el enfoque desde dónde me posiciono en este trabajo, una concepción del técnico como profesional. Un profesional del cual se espera que, al finalizar ese ciclo de formación inicial, pueda tomar decisiones e intervenir en diferentes ámbitos de desempeño en función del alcance de su titulación, de forma situada, comprometida y reflexiva. De aquí que lo que se restringe no es la concepción del profesional, sino las áreas y tareas sobre las cuales puede tomar decisiones e intervenir.

Al analizar ambos planes de estudios, el vigente cuando se implementó el proyecto y el que comenzará a implementarse durante el 2023/24, puede advertirse cómo, la mayor parte de la estructura superficial y profunda continúan casi iguales, con pequeñas modificaciones a modo de maquillaje, sumando lo que en el apartado anterior comentaba con relación a las “actividades prácticas formativas”, un ítem con orientaciones que promueven integraciones entre la teoría y la práctica de manera sistemática. Sin embargo, al analizar detenidamente los objetivos que el diseño curricular formula (tanto el actual como el que está por implementarse), se identifican algunos objetivos de carácter aplicacionista que siguen sosteniendo la lógica tecnocrática que antes se mencionaba. Esta convivencia de enfoques puede conducir a diversas traducciones y adecuaciones que fragmenten y empobrezcan el sentido de la formación, como suele ocurrir, por ejemplo, con la última Práctica Profesionalizante, en dónde se espera que los estudiantes realicen un trabajo de integración como cierre de la formación, sin casi haber atravesado previamente instancias de integración entre asignaturas o habiendo tenido escasos acercamientos a los campos de práctica profesional desde los cuales, se les pide que realicen un trabajo que incluya los aprendizajes adquiridos en toda la formación. Puede advertirse, según lo expresado hasta aquí, cómo el desarrollo curricular adquiere sus propias formas, alejándose, empobreciendo y también, en algunos casos, enriqueciendo, el proyecto original plasmado en el plan de estudios.

Si bien es posible encontrar en la institución docentes que realizan buenas prácticas y que se comprometen con la formación de los/as futuros/as técnicos/as superiores, planificando trabajos entre materias o contactando organizaciones, industrias o empresas a las cuales ir para tomar contacto con la práctica real, en su mayoría resultan prácticas docentes aisladas. En un gran porcentaje de la carrera predomina la lógica disciplinar por

sobre la profesional, sin contar la perspectiva de la formación como pilar para articular teórica y práctica. Se podría pensar que la formación en el perfil profesional se materializa de forma fragmentada entre los distintos espacios curriculares, según los diferentes abordajes didácticos que asume cada docente y no resulta una variable integrada a la planificación de la enseñanza en forma sistemática y coordinada. Si bien continuamente se realizan encuentros, jornadas y acompañamientos personalizados a fin de reflexionar en pos de la mejora en la formación, las características del tipo de institución, la forma de contratación de los/as docentes y la baja cantidad de profesores/as que cuentan con formación docente, condiciona la posibilidad del encuentro y de sostener prácticas de mejora en el tiempo.

Es entonces, desde estas consideraciones, que el foco del proyecto de intervención estuvo puesto en la posibilidad de comenzar a sembrar procesos de resignificación de los/as docentes acerca de los modos en que conciben a la práctica para luego avanzar en planificar de forma conjunta experiencias educativas valiosas que recuperen el valor de la práctica como terreno fértil desde dónde andamiar los procesos del aprendizaje de la práctica profesional y que puedan en sí mismas volverse buenas prácticas<sup>26</sup>.

Desde una nueva epistemología de la práctica<sup>27</sup> que incluya a los enfoques hermenéuticos reflexivos y críticos, se asumió otra forma de comprender las relaciones entre teoría y práctica, sostenida en la idea de práctica como actividad social e históricamente construida, que requiere de conocimiento para su realización y que a su vez concibe que desde la misma experiencia se construye conocimiento. Una nueva forma que se asemeja a lo que uno puede imaginar como un proceso de retroalimentación continua en dónde la teoría brinda marcos para la toma de decisiones y en dónde la práctica no es solo el decorado para la aplicación, sino que de allí mismo se construye conocimiento profesional, lo que Schön reconoce como conocimiento en acción<sup>28</sup> (Schön, 1992). Se asume desde aquí al profesional, ya no desde la lógica del técnico u operario, sino como intelectual, reflexivo y crítico, cualidades que deben ser enseñadas y aprendidas en la formación inicial y que son necesarias para intervenir en los escenarios inciertos y cambiantes en los cuales se desarrollan las prácticas. Como señala Sanjurjo (2009):

---

<sup>26</sup> Bain (2006) considera que las buenas prácticas docentes son el resultado exitoso de fomentar en los estudiantes el aprendizaje por medio de una influencia positiva, sustancial y continua en su forma de pensar, actuar y sentir.

<sup>27</sup> El enfoque hermenéutico reflexivo a partir de su planteamiento interpretativo intenta superar las limitaciones del positivismo, cambiando las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, interpretación, significado y acción. Se propone explicar lo social, no como una realidad objetiva independiente, sino a través del significado que le atribuyen los miembros de una sociedad. Por otro lado, desde los enfoques críticos, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Su articulación es dialéctica: la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta. La articulación teoría-práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitarán la acción para el cambio. (Sanjurjo, 2000)

<sup>28</sup> Concepto que se articula con la noción de reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción, los cuales permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional (Sanjurjo, 2009, Cap. 1)

Entendemos al proceso reflexivo como aquel que permite darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión se constituye en un puente entre la teoría y la práctica, entre el pensamiento y la acción, entre los materiales curriculares, lo metodológico y los problemas que nos plantea la realidad. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos, en un intento de comprensión histórica de los mismos. (p.23)

Desde la perspectiva de los aprendizajes, se tomará un enfoque constructivista y contextualista, reconociendo a la acción como el espacio fértil desde dónde los aprendizajes pueden construirse de manera profunda y, asumiendo que son esenciales las mediaciones docentes en términos de andamiajes<sup>29</sup>, que puedan ir trazando un camino posible para el aprendizaje de la práctica profesional. Mediaciones que partan del diseño de actividades que promuevan la inserción progresiva en las prácticas profesionales, que permitan reconocer aspectos de la cultura profesional y construir, de manera creciente, conocimientos integrados que enriquezcan la construcción de los primeros esquemas de acción en la formación inicial. Tal como refiere Pastre (2016), actividad y aprendizaje se vuelven así términos indisociables.

Ahora bien, tal como se asume desde la didáctica profesional<sup>30</sup>, tomando la teoría de la conceptualización de la acción, pareciera que no alcanza con incluir situaciones auténticas, relevantes de la práctica profesional en el aula (como podría asumirse desde una de las perspectivas con la que se concibe el concepto de aprendizaje situado), sino que se vuelve necesario preguntarse cómo se pasará de las situaciones específicas a construir modelos de acción que sean generalizables y transferibles (Pastre, 2016). El proceso de generalización de lo específico a lo general se vuelve fundamental, implica procesos de descontextualización y recontextualización, que permitan acercar los modelos cognitivos y operatorios dentro de la formación inicial y que, por ejemplo, podrían promoverse a partir de la implementación transversal y sistemática de practicum que avancen de forma gradual y planificada en la enseñanza y aprendizaje de la práctica profesional.

Formar profesionales capaces de intervenir en los diferentes contextos de la práctica (con sus espacios regulados y sus zonas indeterminadas), requiere el diseño de mediaciones docentes que avancen, de manera graduada y fundamentada, promoviendo

---

<sup>29</sup> Se toma la noción de andamiaje desde la teoría desarrollada por Vygotsky y luego recuperada por Bruner.

<sup>30</sup> La didáctica profesional se reconoce como una nueva vertiente en el campo de lo que en nuestro país conocemos como didáctica del nivel superior o universitaria con la cual encuentra algunos nexos y también diferencias (Lucarelli, 2022). Desde la línea francesa, impulsada a partir de los estudios de Pastre (2011) ha atravesado diferentes etapas en su conformación. En este trabajo tomaré algunos de sus aportes para la comprensión del aprendizaje con relaciones a las situaciones profesionales.

oportunidades para que los futuros/as egresados/as puedan ir ampliando sus conocimientos profesionales y, por ende, su campo de acción.

Desde estos principios epistemológicos y didácticos es que el proyecto de intervención, que se describirá con mayor detalle en el próximo capítulo, buscó promover, a partir de la realización de un taller con docentes, la construcción de practicum durante los distintos años de formación en la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo, que se sostengan en la implementación de estrategias de simulación escénica y evaluación entre pares. Tal como expresa en el título de este trabajo, el proyecto implementado se denominó *“La construcción de practicum basados en la simulación escénica y evaluación entre pares como estrategias potenciadoras de la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional”*.

Para finalizar esta fundamentación, se procederá a desarrollar las diferentes categorías que aparecen en el título y que sostuvieron conceptual y metodológicamente el diseño e implementación del proyecto.

En primer lugar, me detendré en la idea de *practicum*. El practicum, como categoría teórica construida por Schön (1987) plantea la construcción de situaciones compartidas y genuinas de aprendizaje, situaciones protegidas en donde el/la novato/a se desarrolla junto al/la experto/a a partir de la acción. De aquí que también podemos encontrar raíces del término en el pensamiento de Dewey (1967) al reconocer el valor de la actividad como terreno desde dónde favorecer la construcción, de forma articulada, del conocimiento y la acción profesional. El trabajo del prácticum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los/as alumnos/as, de sus interacciones con los/as profesores/as y los/as otros/as compañeros/as y de un proceso de reflexión consciente. Es decir que la función mediadora<sup>31</sup> que asume el/la docente como tutor/a resulta esencial para los fines de la experiencia.

Desde aquí es que se tomó la noción de practicum como categoría y como terreno de acción desde dónde puedan combinarse estrategias basadas en la simulación escénica y la evaluación entre pares.

El dispositivo propuesto, que asumió la modalidad de taller, se asentó en la idea de practicum, buscando ofrecer una experiencia que, tal como expresa Souto (2019) disponga, resuelva, decida, es decir, que ejerza en este sentido un poder; pero a la vez ponga a disposición, cree una situación, prepare, anticipe, proponga, genere una aptitud para algún fin, poniendo en juego potencialidad y posibilidad a futuro.

---

<sup>31</sup> Se toma el concepto de mediación desde los aportes de Vygotsky, en el marco de la perspectiva constructivista, entendiendo ésta como formas de cooperación esenciales para el aprendizaje.

La idea de practicum, como terreno de posibilidades se pensó para que allí puedan integrarse y desplegarse diferentes estrategias de enseñanza que promuevan la articulación teórico-práctica a partir de la acción y reflexión como procesos privilegiados.

En este sentido, se asumió la categoría de *estrategia* desde la perspectiva de la complejidad. La estrategia responde a la complejidad en el plano de la acción, “La acción supone complejidad, es decir, elementos aleatorios, azar, iniciativa, decisión, conciencia de las derivas y de las transformaciones” (Morin, 1996, p. 115). La estrategia trabaja sobre lo posible, lo cambiante, lo aleatorio, donde las opciones frente a los múltiples escenarios van determinando el camino, es decir que responde a un enfoque de la enseñanza y la clase como un todo complejo caracterizado por un flujo constante de situaciones inéditas y complejas que exigen del/la docente reflexión y deliberación (Cols y Basabe, 2007).

Como expresa Souto al recuperar los aportes de Morin (2019)

La estrategia trabaja sobre lo posible, lo cambiante, lo aleatorio, donde las opciones frente a los múltiples escenarios van determinando el camino. Ya no estamos frente a una línea de acción preestablecida sino frente a un pensamiento que trabaja desde alternativas varias, posibles, que se combinan en función de la situación misma de enseñanza o de formación, del campo tal como se presenta en un aquí y ahora. La estrategia se piensa, se combina, se modifica y se concretiza como táctica en el campo de acción (p.8).

Las estrategias elegidas para integrar dentro del practicum fueron la simulación escénica y la evaluación entre pares, entendiendo que ambas encuentran aspectos que las conectan y pueden potenciarlas entre sí.

Creo importante advertir que en la literatura académica es posible encontrar a la *simulación* entendida no sólo como estrategia sino también como modelo o técnica. En este trabajo se la asumirá, siguiendo a Feldman (2010) y a Litwin (2008) como estrategia, reconociendo que:

Las estrategias o los modelos son producto de orientaciones pedagógicas definidas. Son estrategias complejas que valoran algunos propósitos educativos por sobre otros, enfatizan ciertas dimensiones del aprendizaje, poseen su propia fundamentación, una secuencia específica de actividades, una forma particular de intervención del docente, una estructuración definida del ambiente de la clase, principios acordados para regular la comunicación, etc. (Feldman, 2010, p.36)

Litwin (2008) enfatiza cómo la simulación permite al estudiante distinguir las conductas que involucran una situación, pudiendo luego abrir espacios que permitan hipotetizar sobre ellas, indagar sobre otros modos posibles de acción, tomar conciencia de lo hecho, favoreciendo así también, procesos de autoevaluación.

Siguiendo los aportes de Feldman (2010) podemos establecer una vinculación estrecha entre la simulación con la idea de entrenamiento, uno de los enfoques de enseñanza desarrollados por Perkins (1997), en dónde el/la docente a modo de entrenador/a busca acompañar, guiar, desde una distancia óptima, ofreciendo un espacio de práctica y poniendo a disposición su saber, inspirando.

Davini (2008) diferencia distintos tipos de simulación, entre los cuales haré hincapié en la simulación escénica, tal como se asumió en este trabajo, como aquella en la cual se establecen dinámicas de juego de roles o dramatizaciones a partir de la recreación de alguna situación o escena, relevante de la realidad o práctica profesional. Como explicita la autora, desde su diseño e implementación se enfatiza y favorece el desarrollo de habilidades de interacción, comunicacionales, de toma de decisiones y negociación, incluyendo el manejo de información y la comprensión de las reglas explícitas e implícitas que incluye la situación a simular (Davini, 2008). En este sentido, a partir de los aportes recién desarrollados, algunas de las ventajas de la simulación podrían ser:

- Ampliar las paredes del aula, conectarlas con los campos de la práctica, volverlas escenarios dónde suceden cosas y los/as estudiantes pueden ser protagonistas y no meramente receptores de información.
- Anticipar situaciones la práctica profesional futura al recuperar actividades profesionales relevantes que de otro modo no suelen formar parte de los procesos de enseñanza de forma experiencial (al menos en los espacios curriculares que por naturaleza cuentan con espacios de aprendizaje en terreno). Así como los diferentes roles que suelen ponerse en juego en una misma profesión según sean las incumbencias profesionales del título.
- Trazar un entorno seguro de entrenamiento y aprendizaje compartido entre estudiantes y docentes a modo de andamiaje.
- Valorizar la experiencia profesional docente como insumo necesario para mediar en las experiencias de simulación que suceden, favoreciendo la reflexión en y sobre la acción (Schön 1992)

La *simulación escénica* fue pensada en este proyecto, en articulación con la evaluación entre pares, buscando que, al acercarse, puedan ambas enriquecerse de los beneficios de cada una y potenciar así la experiencia del practicum.

En el caso de la *evaluación entre pares* fue asumida desde una concepción de evaluación orientada o centrada en los aprendizajes, lo que Moreno Olivos (2016) denomina evaluación para el aprendizaje, en tensión con aquellos enfoques en donde la evaluación tiene por única finalidad la búsqueda de un resultado/producto, que se traduce en una calificación que, a su vez, se vuelve habilitante, o no, para la acreditación (funciones que en general representan el mayor nivel de esfuerzos docentes y administrativos al interior de las instituciones). La evaluación orientada al aprendizaje encuentra sus raíces en los aportes Carless (2003) Boud y Falchikov (2006), Keppell et al., 2006, Bloxham y Boyd (2007) o Padilla y Gil (2008); en todos los casos se incluyen tres elementos característicos de este tipo de evaluación: la participación activa de los/as estudiantes, la proalimentación y el diseño de tareas auténticas.

La evaluación orientada al aprendizaje se propone así asumir procesos participativos y colaborativos de evaluación que se apoyan en una concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento.

Asumiendo esta perspectiva es que el proyecto implementado se fundamentó en la creencia de que la evaluación puede romper con esa dinámica y comenzar a volverse promotora del desarrollo de habilidades de reflexión (proceso que debiera ser protagonista en los espacios de formación desde una didáctica reflexiva). De ese modo la evaluación gana terreno en la enseñanza, se aleja de ese reduccionismo al que suele estar sometida (siendo la calificación su único producto) y avanza hacia terrenos mucho más potentes para favorecer que se construyan buenos aprendizajes (críticos, situados, distribuidos, reflexivos<sup>32</sup>) así como volviéndose una práctica de acompañamiento y no de control.

La evaluación de pares (así como la autoevaluación) bien utilizada puede volverse aliada de la activación de procesos metacognitivos, tan esenciales para la formación de profesionales reflexivos. Si no enseñamos a los/as futuros profesionales a volver sobre sus ideas, sobre sus decisiones, no habilitamos a que el conocimiento se movilice, se resignifique. Un/a profesional que no puede dar cuenta de sus acciones, sus errores, que no puede preguntarse a sí mismo y preguntar a otros, se vuelve objeto de lo que Schön (1992) analiza al visibilizar la falta de confianza en los/as profesionales que no son capaces de reflexionar sobre su práctica.

---

<sup>32</sup> Recupero estas características de lo que implicaría un buen aprendizaje con relación a los aportes que realiza Diaz Barriga (2003) al referir a las cualidades del conocimiento de los expertos, es decir, a fin de tenerlo como horizonte de cómo el conocimiento se pone en juego en los campos de la práctica: “el conocimiento del experto, a diferencia del que posee el novato, no difiere sólo en la cantidad o profundidad de la información, sino en su cualidad, ya que es un conocimiento profesional dinámico, autorregulado, reflexivo y estratégico”.

Si podemos lograr que, durante la formación inicial, los/as futuros/as profesionales fortalezcan sus habilidades metacognitivas, de reflexión, de pensar sobre su propio pensamiento, seguramente los beneficios en términos de la construcción del conocimiento y el rol profesional sean altamente enriquecidos.

En este sentido, la evaluación entre pares (o coevaluación en términos de López Pastor<sup>33</sup>) podrá incluirse en la dinámica del prácticum de simulación escénica a fin de que quienes actúan como observadores o, en ese momento no están participando de la simulación, puedan asumir un rol activo dentro de la experiencia. Así, quienes no simulan podrían estar observando a sus pares y, a partir de instrumentos que los/as docentes elaboren o consignas que pongan a su disposición, ir registrando las características de lo que suceda, las cualidades de los desempeños observados, para luego, en el momento de reflexión posterior, poder retroalimentar a sus compañeros/as.

Incluir instancias de evaluación entre pares, no como comprobación de las respuestas o un chequeo de avance, sino como una actividad en sí misma al servicio de los aprendizajes, permitirá que los estudiantes reconozcan (de a poco) otra forma de entender y vivir la evaluación y comiencen a asociarla con un momento de aprendizaje, de volver sobre lo hecho, pensado, dicho, en colaboración con sus pares. A su vez, quienes asuman el rol de evaluadores y luego les toque el momento de ser quienes simulan, probablemente se encuentren mejor preparados para hacerlo ya que han podido advertir la distancia o cercanía entre lo simulado por sus pares y la buena práctica que se espera aprendan a realizar.

Vale la pena considerar que la inclusión de este tipo de prácticas, de evaluación entre pares, se vuelve disruptiva, innovadora, con relación al modo en que los/as estudiantes están acostumbrados a ser evaluados, asumiendo en general un rol pasivo y de dependencia para con el/la docente.

Los/as estudiantes no están acostumbrados a volver sobre lo que escribieron en un trabajo, sobre lo que dijeron en una presentación. Asocian la instancia de parcial o de entrega de un trabajo a modo de cierre que luego se completa al recibir la devolución, sea en forma de calificación o con algún agregado de retroalimentación.

Los/as estudiantes están acostumbrados a buscar respuestas y no a construir preguntas. Durante toda su historia escolar se les enseña cómo darse cuenta de lo que el/la docente espera, la meta se fija más en la acreditación que en el conocimiento en sí, de modo que muchas veces el aprendizaje se vuelve “un pasaje para”, pero no el propósito.

El conocimiento puesto en juego en esta dinámica termina volviéndose inerte (Perkins, 1995), permanece rebotando en las paredes del aula sin generar impacto a las prácticas

---

<sup>33</sup> López Pastor (2009) diferencia en distintos tipos de participación que puede tener el alumnado en la evaluación. Entre ellos, aparece la coevaluación como dinámica en la cual los/as estudiantes se evalúan entre sí.

futuras, sin volverlo estratégico, reflexivo, autoregulado, características del conocimiento experto que debiera comenzar a sembrarse durante la formación inicial (Díaz Barriga, 2009).

Como expresa Celman (2002):

Para abordar la etapa laboral, los alumnos deberán afianzar lo que se define como pensamiento práctico, proceso a partir del cual el sujeto incorpora un repertorio de saberes especializados en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento, según los aportes de Andreozzi (p.2).

La evaluación entre pares, al ingresar a la escena del aula, en este caso dentro de los practicum de simulación escénica, podría ampliar las posibilidades de convertir esa experiencia en una situación auténtica de aprendizaje, en donde se promuevan aprendizajes situados que puedan a su vez, motivar el entrenamiento de habilidades metacognitivas.

Desafiar a los/as estudiantes a salir de la zona de confort, de dependencia del/la docente, de pasividad, redirecciona los esfuerzos, reorientando las estrategias y objetivos hacia el logro de la autonomía. El hecho de que puedan asumir responsabilidades en el acto de evaluar, habilita a los/as futuros profesionales a ir entrenando la reflexión, el pensamiento sobre el pensamiento, sobre la acción. Es invitarlos/as a navegar otras aguas, más inestables, menos precisas, en donde dedicarle tiempo de clase a repensar lo pensado no es una pérdida de tiempo, sino una ganancia en términos de lo que puede favorecer a la comprensión, a la construcción de procesos de aprendizaje profundos<sup>34</sup>.

En palabras de Moreno Olivos (2016):

Algunos de los beneficios para los alumnos que conlleva esta práctica son: a) reflexionan sobre su aprendizaje, monitorean lo que saben y comprenden y determinan cuando necesitan más información; b) desarrollan estrategias de autorregulación, y son capaces de adaptar sus estrategias para satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje; c) colaboran con sus profesores para determinar los criterios de éxito para cada etapa a lo largo de la progresión del aprendizaje. (p.160)

La evaluación entre pares cobra relevancia a su vez al interior de una perspectiva constructivista del aprendizaje, en donde aprendizaje y actividad se vuelven términos indisolubles privilegiando la condición social del proceso de aprender. Así, el rol que los/as otros asumen en el propio aprendizaje se vuelve un punto de atención a considerar por los/as

---

<sup>34</sup> Eintwistle (1989) en López Pastor (2009) refiere a tres tipos de aprendizaje posible: superficial, estratégico y profundo, siendo este último aquello que busca la comprensión del contenido a partir de la construcción de argumentos sólidos, la vinculación la experiencia, etc.

docentes, en la medida de poder pensar cómo integrar la interacción como dinámica que colabora con la construcción del aprendizaje.

Tal como recupera Moreno Olivos (2016):

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, el proceso de retroalimentación tiene su fundamento conceptual en las teorías constructivas del aprendizaje. En este proceso es el propio alumno el artífice de la creación de significado, siendo fundamental la participación tanto del profesor como de los alumnos mediante un diálogo de colaboración reflexiva (Askew 2000). (p. 145)

En este sentido, poder valorar las funciones que otros pares pueden tener en el proceso de aprendizaje, volviéndose apoyos sociales a la cognición<sup>35</sup> permitirá diseñar buenos andamiajes, como por ejemplo se espera que sean los practicum elaborados en el taller con docentes.

Se podría afirmar que un compromiso auténtico y significativo del alumno con la retroalimentación, sin duda, constituiría una condición sine qua non para que la evaluación se vuelva sustentable (Moreno Olivos, 2016).

Así, la posibilidad de que, al interior de la experiencia de practicum puedan darse situaciones de evaluación entre pares, colabora en el desafío de deconstruir y reconstruir los modos en que se asumen las prácticas de evaluación en las instituciones educativas, pudiendo visibilizar otros modos posibles de organizar la tarea, de distribuir los roles al interior de la clase que puedan ir performando<sup>36</sup> otros hábitos (Butler, 2002).

Ahora bien, recuperando al noción de practicum antes desarrollada y, en vinculación con las estrategias descritas, es importante concluir reconociendo la potencialidad que ambas pueden tener, en el marco de procesos de la formación inicial profesional, al ampliar el campo de acción futuro (en el trabajo con simulaciones combinadas con la evaluación entre pares desde dónde al analizar otros temas/situaciones sobre las que puede estar trabajando su par amplían su conocimiento y reconocen otras aristas del campo práctico) y, como se ha expresado previamente, al entrenar las habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión: análisis, crítica, reflexión, toma de decisión, comunicación, etc. que suelen permanecer ausentes o aparecer de forma ocasional y accesorio a lo largo de la formación.

---

<sup>35</sup> Se asume a los apoyos sociales como uno de los tres apoyos a la cognición que Perkins describe al desarrollar la noción de cognición distribuida, haciendo referencia a las actividades de colaboración que quienes aprenden establecen con otros sujetos, con distintos artefactos y con los sistemas simbólicos.

<sup>36</sup> Tomo la idea de performatividad desde los aportes de Butler en relación con los mecanismos sociolingüísticos, como categoría que me permite a su vez evidenciar que, así como los hábitos docentes se encuentran performados por modelos históricos y culturales que construyen su identidad, no quiere decir que estos no puedan ser reconfigurados.

La posibilidad de construir practicum basados en estas estrategias se pensó como una oportunidad para comenzar a trazar experiencias auténticas de aprendizaje, que puedan progresivamente impactar sobre los modos en que se enseña y se aprende la práctica profesional, sobre los supuestos que sostienen las decisiones docentes, sobre el modo en que los/as estudiantes vivencian la formación y sobre los intersticios curriculares como puntos de articulación<sup>37</sup>.

A continuación, se desarrollará el proceso de diseño e implementación del proyecto recién fundamentado. En primer lugar, me focalizaré en aquello que imaginé y proyecté, para luego avanzar hacia el entramado de eventos que se sucedieron durante la implementación.

### **3.2. La propuesta imaginada, planificada**

*“Un puente viene a salvar siempre una distancia” (Frigerio y Poggi, 2003)*

A partir de la problemática mencionada y, tomando como sustentos teóricos la fundamentación desarrollada en el punto anterior, se procederá a describir la propuesta imaginada y diseñada.

El proyecto de intervención buscó ofrecer un taller a todos/as los/as docentes de la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo (con principal interés en la participación de aquellos/as docentes a cargo de los espacios denominados práctica profesionalizante y del Área de Formación Específica) que motorice la planificación de practicum a partir de la inclusión de estrategias basadas en la simulación escénica y la evaluación entre pares, asumiendo que ambas colaboran de manera profunda con la construcción del conocimiento profesional, como se ha expresado previamente.

Se asumió al taller como un dispositivo que buscó acompañar a los/as docentes en el diseño de espacios de prácticum dentro de sus materias, deseando promover en ellos procesos de resignificación acerca del modo en que conciben al aprendizaje, así como de la vinculación entre la teoría y la práctica, avanzando hacia un enfoque que recupere el valor de la práctica como terreno desde dónde favorecer la formación de profesionales autónomos y reflexivos.

Como expresa Souto (2019):

En los talleres metodológicos de planificación de evaluación, se trata de producir diseños, planes, lo que requiere indagaciones específicas y la confrontación con

---

<sup>37</sup> Frigerio (1991) define a los intersticios como los espacios decisionales que toda norma, en este caso el currículum, deja abiertos. Distingue a su vez dos modalidades: 1) los intersticios como depósitos, cuya forma extrema es el intersticio como cripta; 2) los intersticios como puntos de articulación, centros de irradiación innovadora, sede de lo instituyente.

otros. Pone en situación de realización fuera de la situación real, con posibilidades de transferencia a la práctica directa. (p. 14)

Avanzar en pensar y diseñar propuestas que transformen la formación profesional, como se ha intentado promover desde el diseño del proyecto, requiere comprensión de los diseños curriculares, así como de las formas en que los/as docentes asumen su rol. En el caso de los planes de estudio la tarea puede resultar más sencilla, ya que en primer término resulta de un trabajo de análisis con documentos, pero son los/as docentes los/as actores que tienen que llevar las propuestas al aula. De aquí se vuelve esencial construir institucionalmente zonas conscientes en las cuales se promueva que los docentes salgan de aquellas zonas en las que actúan a partir de sus hábitos, abriendo espacios de reflexión, no solo individual, sino de manera colectiva en los cuales se pongan en cuestión los esquemas de percepción, valoración y actuación a fin de sembrar nuevos terrenos que se vuelvan fértiles para la transformación de las prácticas (Davini, 2015). Como expresa Camillioni (2018):

Las decisiones acerca de si los cambios que se produzcan han de ser profundos o superficiales, si han de ser estructurales o incrementales, la disposición de docentes y estudiantes a apropiarse efectivamente del diseño y a hacerlo realidad es, fundamentalmente una función del grado y el compromiso de la conciencia ganada a través de la participación de la comunidad educativa en las decisiones curriculares. (p.11)

Pensar en transformaciones que avancen en concebir a la práctica desde una nueva epistemología requiere revisar las prácticas en su complejidad, no solo en el modo en que aparecen en lo que Jackson (1992) define como momento interactivo, sino en sus instancias preactivas y posactivas, quedando esta última como un espacio que debiera convertirse en un tiempo de reflexión sobre la acción que permita construir aprendizajes que busquen transformar las futuras acciones a partir de prácticas fundamentadas (Schön, 1998).

Los propósitos principales del proyecto de intervención en términos globales fueron:

- Promover en los/as docentes participantes procesos de resignificación acerca del modo en que conciben al aprendizaje, así como de la vinculación entre la teoría y la práctica, avanzando hacia un enfoque que recupere el valor de la práctica como terreno desde donde favorecer la formación de profesionales autónomos y reflexivos y como eje necesario para la construcción del conocimiento profesional.

- Revisar, repensar y reflexionar sobre las planificaciones docentes desde una concepción que privilegie la articulación teórico-práctica desde una didáctica reflexiva.
- Enriquecer la propuesta curricular existente a partir del desarrollo de innovaciones en las estrategias de enseñanza y evaluación elegidas por los/as docentes, deseando que estas puedan entramarse de forma longitudinal durante los distintos años de formación favoreciendo el aprendizaje de la práctica profesional de forma profunda.
- Abordar los principios epistemológicos y didácticos que fundamentan a las estrategias de simulación escénica y evaluación entre pares avanzando hacia su apropiación por parte de los/as docentes como estrategias potentes para enriquecer sus clases y propuestas de formación profesional.

La elección de la simulación escénica y la evaluación entre pares como contenidos centrales del taller se justifica en el deseo de profundizar y multiplicar una experiencia que, en el segundo cuatrimestre del 2020, comenzó a desarrollar uno de los docentes a cargo de la asignatura Práctica Profesionalizante IV a partir de un trabajo de intercambio, reflexión y planificación que vivenciamos en conjunto con la coordinación de la carrera y mi rol de asesora pedagógica.

La experiencia consistió en la realización de un prácticum a partir de la recreación de una de las actividades profesionales más recurrentes y relevantes en las tareas que los/as egresados/as pueden asumir en los primeros años de trabajo. Se trata de una visita técnica en la cual un/a asesor/a externo/a realiza tareas de evaluación y auditoría al interior de una empresa o fábrica. El prácticum se realizó en parejas; uno de los/as integrantes asumía el rol de interno de la empresa o fábrica a partir de aquella sobre la cual estaba realizando su Trabajo Final<sup>38</sup> y el/la otro/a compañero/a simulaba ser un asesor externo (luego de un tiempo, intercambiaban los roles). A partir de la realización de preguntas, revisión de documentación, indagación sobre dificultades y ofrecimiento de retroalimentación, ambos estudiantes pusieron en acción sus habilidades comunicacionales, así como el uso de la terminología específica, entre otras habilidades. Es decir que, en la acción de simular ser el asesor externo, ese estudiante no sólo estaba simulado un rol profesional futuro, sino que estaba participando de una experiencia de evaluación entre pares a partir de la valoración del trabajo sobre el cual su par venía trabajando. Durante toda la simulación el docente participó activamente orientando a la pareja en la forma de preguntar, de revisar la normativa, brindó otras

---

<sup>38</sup> El trabajo final consiste en que cada estudiante selecciona una empresa, fábrica o puesto de trabajo y realiza un trabajo integral de búsqueda de información, interpretación y análisis a partir de los marcos legales vigentes, elaboración de conclusiones y sugerencias acordes a la normativa, entre otros. El trabajo se realiza de forma progresiva durante todo el cuatrimestre.

posibilidades de acción y toma de decisiones. Al finalizar el prácticum, cada estudiante participó de una actividad de autoevaluación acerca de cómo había experimentado ambos roles.

Los criterios sobre los cuales el docente fue andamiando la simulación y evaluación entre pares y sobre los cuales cada vez que un estudiante asumía el rol de asesor externo valoraba la tarea de su par, fueron los siguientes: compromiso con la tarea y los roles asumidos, claridad en la comunicación y formulación de preguntas, uso de terminología específica, reconocimiento de documentación específica, detección de necesidades a cumplimentar desde el marco legal vigente.

Tomando entonces a esta experiencia como punto de partida es que se esperó poder multiplicar la semilla que comenzó a sembrarse con ella, deseando que, en otros espacios curriculares dentro de la formación, puedan darse experiencias similares que, de forma gradual, orquestada y transversal, ofrezcan a los/as futuros/as profesionales oportunidades de vivenciar la práctica de forma situada y reflexiva.

Para avanzar en esta dirección es que se diseñó el taller para docentes y la coordinación de la carrera a implementar durante el primer cuatrimestre 2022 en una modalidad híbrida que incluya encuentros virtuales, así como presenciales.

El taller se denominó "*La construcción de Practicum basados en la simulación y evaluación entre pares*" *Aprender, enseñar y evaluar la práctica*" y tuvo como principales propósitos:

- Tender puentes entre los diferentes espacios curriculares promoviendo la integración curricular horizontal.
- Reconocer las diferentes actividades y prácticas en las que se espera formar a los/as futuros/as profesionales, identificando las diversas situaciones, tareas, contextos, conocimientos y habilidades que cada una involucra.
- Indagar sobre la simulación escénica y la evaluación entre pares como estrategias que busquen andamiar la formación profesional de nuestros/as estudiantes promoviendo la reflexión y articulación teórico-práctica.
- Diseñar practicum entendidos como experiencias innovadoras y auténticas para que los/as estudiantes vivencien el aprendizaje de la práctica desde el aula.

Para terminar de planificar el taller comienzo a involucrar una de las directoras de estudios y al coordinador de la tecnicatura a fin de formar un equipo y poder socializar, interpelar las ideas y decisiones que faltaba tomar. Decido abrir un grupo de Whatsapp con ellos a fin de poder centralizar los intercambios y aprovecho el chat para ir consultando sobre cómo

avanzar, si mandar el mail inicial un viernes o esperar al lunes, si los docentes que seleccioné son los indicados o falta alguno/a? etc.

Una de las primeras decisiones era ¿cuánto tiene que durar el Taller? un mes sería poco, pero les ofrecería a los/as docentes una idea de que no va a ser algo “largo” (asumiendo lo difícil que es que se comprometan con este tipo de tareas). Pero por otro lado también creía que utilizar un poco más de tiempo iba a permitir trabajar sin tanta presión, no me decidía.

Finalmente decidimos pensarlo en el transcurso de aproximadamente dos meses, sabiendo que probablemente algunos tiempos se estirarían (la hipótesis principal era que el tiempo destinado a que los/as docentes participantes realicen sus planificaciones iba a ser probablemente el momento con mayor retraso ya que suele darse de esa forma cuando se los convoca a entregar programas, actividades, proyectos, etc.).

Otra decisión tuvo que ver con la selección de los/as docentes a convocar. Comienzo a revisar las grillas horarias, a ver las materias de ese cuatrimestre (primer cuatrimestre 2022) y del siguiente y le consulto al coordinador qué le parece esa primera selección. Algunas materias de las que elijo le sorprenden, como química, sin embargo, pienso que poder lograr que su docente intente conectar la disciplina con la profesión puede ser un desafío de gran valor para su práctica individual y para la formación en general. Finalmente logramos armar un listado para poder lanzar la convocatoria.

Así, finalmente concluimos en que la duración del taller sería, en principio, de dos meses y se ofreció a todos/as los docentes y la coordinación a partir de diferentes vías de comunicación, como ser: mail, WhatsApp y de forma presencial en los encuentros cotidianos dentro del instituto. Para participar del taller se les pidió que me envíen un mail manifestando el deseo de querer participar.

Al plantearse con una modalidad híbrida se utilizaron diferentes formatos y entornos de tarea:

- Se creó un aula virtual dentro del Campus Virtual del instituto donde se plasmó todo el contenido a desarrollar (ver punto 2 del Anexo)
- Se utilizó la plataforma Meet para el desarrollo de los encuentros sincrónicos.
- Se utilizaron aulas del instituto para encuentros individuales con los/as docentes participantes, así como con el coordinador y con la directora de estudios.

### **3.3. Un mapa para pensar la práctica**

A partir de las primeras decisiones asumidas y, tomando como sustento los encuentros que fui teniendo con el coordinador de la formación, la idea del taller comenzó a tener, para mí, significados cada vez más claros sobre cómo me imaginaba que suceda. La idea de poder *“Reconocer las diferentes actividades y prácticas en las que se espera formar a los/as*

*futuros/as profesionales, identificando las diversas situaciones, tareas, contextos, conocimientos y habilidades que cada una involucra.*” como uno de los propósitos antes mencionados cobró fuerza por sobre los demás, en el modo de iniciar la propuesta.

Durante el tiempo en que me encontraba imaginando y pincelando este proyecto, se iban dando conversaciones con la directora de estudios y con el coordinador de la Tecnicatura, que me invitaban permanentemente a repreguntarme aquello que ya había pensado y, a su vez, me inspiraban a nuevas ideas que no habían aparecido en el diseño del primer protocolo del proyecto presentado.

Recuperando los propósitos recién mencionados, puede advertirse cómo uno de los mayores intereses puestos en esta intervención, tuvo que ver con lograr un movimiento en el modo de asumir la enseñanza de la práctica profesional en todos los espacios curriculares (se perciban o no, por sus docentes, como de práctica). De aquí que empezó a cobrar fuerza en mis pensamientos la propuesta de que ellos/as puedan repensar sus programas, resignificar el modo en que comprenden los contenidos, mirarlos con las lentes de la práctica, de la actividad, más allá de su mirada disciplinar, teórica. Si bien la propuesta de trabajar sobre la construcción de practicum basados en la simulación y evaluación entre pares sería el eje del taller y del proyecto, sentía que algo faltaba.

Mientras tanto, comencé a acercarme a la lectura de algunos autores ligados al campo de las teorías cognitivas, contextualistas y de la didáctica profesional. Autores que me ofrecieron sus categorías y me motivaron a poder ir un poco más allá de aquella propuesta que originalmente había sido pensada.

La posibilidad de pensar en las situaciones profesionales como objetos de análisis para, desde allí, volverlas fuente de aprendizaje, fue despertando mi interés, empujándome a indagar sobre cómo poder articular estas ideas con el proyecto ya diseñado.

Fue así como empiezo a enhebrar internamente algunas ideas acerca de cómo poder tener, al interior de la Tecnicatura sobre la que se realizaría el Proyecto, una especie de mapa que contenga aquellas prácticas profesionales más relevantes que se espera los/as estudiantes aprendan durante la formación. Entonces de a poco todo empezó a cobrar más sentido. Si uno de los primeros propósitos del taller tenía que ver con lograr que los/as docentes resignifiquen las concepciones acerca de la práctica y por ende de la articulación teórico-práctica (conocimiento-acción), ponerlos a reconocer aquellas prácticas profesionales que podrían desprenderse de sus espacios curriculares podría ser un muy buen punto de inicio.

Si vamos a construir un mapa, probablemente puedan aparecer aspectos compartidos, pensé y no sólo eso, quizá después podamos pensar en cómo recorrerlo, trazar conjuntamente algunos itinerarios posibles sobre cómo recorrer ese mapa a partir del diseño de practicum que, por ejemplo, puedan estar basados en la simulación y evaluación entre

pares (porque claro, podríamos pensar en muchas otras estrategias que en este trabajo no están contempladas, pero que podrían también servir para recorrer el mapa).

Compartí con la directora y el coordinador la idea y rápidamente se mostraron motivados en la creación de este mapa. Poner a los/as docentes a reflexionar sobre su propuesta de enseñanza, desde otro lugar, uno bien específico, que los oriente a poder identificar diferentes situaciones profesionales que un/a egresado/a podría realizar a partir de los contenidos que se espera enseñar en su materia.

Probablemente, algunos/as docentes ya tengan identificadas algunas de estas prácticas, pensé, pero el gran desafío sería poder lograr que todos/as a la vez puedan sistematizar juntos/as cuáles son aquellas más relevantes y, de ese modo, poder ir alcanzando una mirada más completa de la formación. Más completa en el sentido de la articulación teoría práctica, en la posibilidad de visibilizar prácticas que puedan ser recurrentes, transversales, y por qué no, buscar la forma de que avanzar en el diseño de trayectos que las integren, les den forma.

En ese momento me pregunté ¿por qué no se me ocurrió esto mientras escribía el protocolo del proyecto? A lo que me terminé respondiendo que seguramente el hecho de poder intercambiar junto con mis co-formadores (la directora de estudios y el coordinador de la formación) de manera casi diaria, me permitió revisar mis propias decisiones e ir encontrando nuevos caminos, atajos, puentes para ofrecer finalmente el taller tal como fue presentado.

La posibilidad de ir delineando un mapa nos permitiría, por un lado, identificar aquellas actividades profesionales que se desprenden (o parten, según que concepción asumamos del aprendizaje, la enseñanza, el currículum<sup>39</sup>) de los diferentes espacios curriculares y, por otro, reconocer puntos en común, trayectos posibles, que se vuelvan insumo para el diseño de los practicum dentro del taller.

Así, la idea de mapa me resulto lo suficientemente poderosa y la tomé a modo de metáfora transversal para diseñar la propuesta dentro del aula virtual y organizar los encuentros.

Un mapa no como una imagen rígida, estática, sino como una foto de un boceto en construcción que permita visibilizar los elementos de un todo en su complejidad, en un momento, provisorio, pero revelador de sus relaciones, de sus tensiones. El mapa entendido como una construcción social del mundo, que necesita de una reescritura permanente<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> Volveré sobre esta idea en las reflexiones finales de este trabajo ya que resulta uno de los puntos claves sobre los que se buscó movilizar cambios de rumbo en el modo en que se suele asumir la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional al interior de la formación desde una nueva epistemología de la práctica.

<sup>40</sup> Recupero el cuento corto de Borges que hace referencia al modo de entender la ciencia pero que me resulta afín para advertir los cuidados epistemológico que asumo al tomar la idea de mapa en el armado del proyecto.” En aquel Imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el Mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el Mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, estos Mapas Desmesurados no satisficieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el Tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él. Menos Adictas al Estudio de la Cartografía, las Generaciones Sigüientes entendieron que ese dilatado Mapa era Inútil y no sin Impiedad lo entregaron a las Inclemencias del Sol y los inviernos. En los Desiertos del Oeste perduran despedazadas Ruinas del Mapa, habitadas por Animales y por Mendigos; en todo el País no hay otra reliquia de las Disciplinas Geográficas. Suárez Miranda: Viajes de varones prudentes,

Así, a partir de esa idea disparadora, definí los siguientes momentos de trabajo en el taller incluyendo una síntesis de las actividades que se desarrollarían en cada uno de ellos:

I. Primer momento:

- *Construyendo el mapa de desempeño de las prácticas*
  - Encuesta inicial a los/as docentes para que indaguen en sus propias materias y seleccionen las prácticas que se desprenden/o parten de los contenidos que enseñan.
  - Encuentro de trabajo con el coordinador de la formación y la directora de estudios a fin de analizar los resultados de la encuesta y construir un primer boceto del mapa del desempeño a partir del insumo relevado.
  - Encuentro sincrónico de inicio para presentar el mapa del desempeño y comenzar a problematizar acerca de la idea de la enseñanza y el aprendizaje de la práctica desde la noción de practicum.
- *Trazando caminos, puentes, cruces*
  - Encuentro sincrónico en la modalidad de ateneo didáctico a partir del caso del docente de la materia práctica profesionalizante IV que ya venía realizando una experiencia de practicum (como ya se mencionó anteriormente).
  - Presentación de las estrategias de simulación escénica y evaluación entre pares a partir de una selección bibliográfica dentro del aula virtual.

II. Segundo momento:

- *Modos posibles de recorrer el mapa*
  - Tiempo de planificación de las innovaciones a modo de practicum por los/as docentes.
  - Tutorías presenciales y virtuales.
- *Lo que nos dejó el taller: ideas para la acción*
  - Encuentro sincrónico de socialización de las producciones realizadas por los/as docentes y retroalimentación entre pares.

En los siguientes capítulos se procederá a relatar el proceso de implementación de cada uno de estos momentos desarrollando, para cada uno, los propósitos iniciales y luego, el relato de lo sucedido desde una perspectiva analítica que buscará ir entramando los hechos con su búsqueda de sentido a partir de los marcos teóricos seleccionados.

Por último, creo necesario advertir que todo el tiempo previo al comienzo del taller, esos momentos preactivos de intercambio recién desarrollados fueron de gran valor en la toma de decisiones sobre cómo comunicarlo, qué ajustes hacer. Todas esas decisiones que fuimos tomando, esos intercambios, resultaron en todo momento propositivos. En todos los casos,

la directora y el coordinador apoyaron mis decisiones y se mostraron predispuestos a colaborar con todo lo necesario.

Poder contar con compañeros/as que se contagien de mi entusiasmo, que se suban a mis pensamientos, a mis ideas, no es tan fácil de conseguir muchas veces y, en este caso, fue una sensación constante de soporte y enriquecimiento mutuo.

#### **4. El Proyecto en acción: Registros que cuentan, miradas que piensan**

A continuación, comenzaré a compartir la secuencia de actividades realizadas y, al mismo tiempo, como dice el título de este capítulo, desplegar, sobre esos registros, miradas que piensen, que interpelen, desde diferentes marcos teóricos, lo vivenciado.

##### **4.1. Primer momento: Construyendo el mapa del desempeño de las prácticas**

###### **4.1.1. Propósitos del primer momento**

Los propósitos de lo que sería la primera etapa de la implementación fueron los siguientes:

- Resignificar los propios espacios curriculares como partes comprometidas con la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional a través de la noción de practicum.
- Reconocer dentro cada espacio curricular, aquellas prácticas/actividades profesionales que se desprenden de los contenidos a enseñar y configurarlas para que puedan oficiar como escenarios para su aprendizaje.
- Advertir prácticas/actividades profesionales que involucren cruces entre espacios curriculares, promoviendo integraciones horizontales y habilitando al encuentro interdisciplinario y de trabajo entre colegas.
- Trazar un mapa del desempeño que permita visibilizar aquellas prácticas, ambientes y cruces posibles entre espacios curriculares y que pueda volverse fuente de innovación para que las/os docentes diseñen practicum basados en la simulación escénica y evaluación entre pares.

###### **4.1.2. Trazando caminos: Actividades profesionales, entornos y terrenos**

El 28 de marzo del 2022 se envió el primer mail con la convocatoria a los/as docentes seleccionados:

*Estimadas/os docentes.*

*Esperamos que se encuentren muy bien. Como les anticipamos por el chat, vamos a comenzar un nuevo Taller, en el marco del área formación continua. En esta oportunidad las/os destinatarios son ustedes, como responsables de diferentes espacios curriculares ligados a la práctica y siempre con la intención de mejorar la formación de nuestras/os estudiantes.*

*La idea del Taller es que puedan vivirlo como un espacio de innovación compartida, dónde no sólo aprendan nuevas cosas, sino que puedan impactar de alguna forma en su práctica de enseñanza.*

*El Taller que vamos a comenzar se llama “La construcción de Practicum basados en la simulación y evaluación entre pares” Aprender, enseñar y evaluar la práctica y tendrá una modalidad combinada con encuentros virtuales y propuestas en el Campus basadas en la reflexión y diseño de innovaciones.*

*Les compartimos los propósitos del Taller:*

- *Tender puentes entre los diferentes espacios curriculares promoviendo la integración curricular horizontal.*
- *Reconocer las prácticas en las que se espera formar a los futuros profesionales, identificando las diversas situaciones, tareas, contextos, conocimientos y habilidades que cada una involucra.*
- *Indagar sobre diferentes estrategias que busquen andamiar la formación profesional de nuestros/as estudiantes promoviendo la reflexión y articulación teórico-práctica.*
- *Diseñar experiencias auténticas para que los/as estudiantes vivencien el aprendizaje de la práctica desde el aula.*

*¿Cómo seguimos?*

*El miércoles les mandaremos un breve formulario que nos va a permitir relevar información necesaria para comenzar a pensar juntas/os en cómo mejorar el aprendizaje de la práctica profesional en la Tecnicatura.*

*Tenemos pensado dos encuentros iniciales (virtuales):*

- *El 1ro será de inicio, para compartir la información recogida con el formulario y poder encuadrar la propuesta del Taller a nivel institucional.*
- *El 2do será un Ateneo didáctico en el que vamos a socializar una experiencia que está ocurriendo actualmente en la Tecnicatura.*

*Luego seguirán actividades al interior del Campus, siempre intentando que contemplen el "poco tiempo" que todas/os tenemos, pero que a su vez sean interesantes y útiles para ustedes y su rol como formadores.*

*¡Cualquier comentario nos escriben! ¡Si nos pueden confirmar la recepción del mail les agradecemos!*

*German, Soledad y Shirley*

Recibo cuatro primeras respuestas, de los diecisiete docentes (dieciocho en verdad porque el coordinador que es también co-formador tiene dos materias a su cargo y participó en un doble rol).

Algunas docentes me responden sorprendidas de haber sido convocadas por el tipo de materia que dictan. Les respondo diciendo que más allá de que una materia de llame PP (práctica profesionalizante), todas debieran contribuir a la formación en la práctica. Aquí me surgen unas primeras preguntas, que en realidad ya tenía, a modo de hipótesis: ¿sólo las materias denominadas PP son la práctica?, ¿Qué supuestos sobre las materias que enseñan tienen las/os docentes?, ¿Qué lógica de articulación entre teoría y práctica están reproduciendo? ¿Qué estatus les dan a sus prácticas dentro del Plan de estudios?

Finalmente fueron siete los/as docentes que decidieron participar del taller y a los que se les envió luego el segundo mail con la información para el inicio del taller.

La primera actividad con la que comenzó el taller fue individual y tuvo que ver con pedirles, a través de un formulario/encuesta digital<sup>41</sup>, que identifiquen, para sus materias aquellas actividades o situaciones profesionales (vinculadas al perfil profesional del Técnico Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo) que podrían estar vinculadas al desarrollo de sus materias. El formulario incluyó tres consignas:

1. *Describan la práctica (tarea profesional) Por ejemplo: Aplicación de protocolo de medición de ruido en ambiente laboral.*
2. *¿Qué conocimientos deberían poner en juego para realizar esa práctica/tarea? (deben ser contenidos de su materia, es decir, que se encuentran descritos en el Programa).*
3. *¿En qué contextos reales podría desarrollarse dicha práctica? Por ejemplo: Durante la realización de una inspección a un establecimiento.*

Se les solicitó que, como mínimo identifiquen tres prácticas profesionales y realicen, para cada una de ellas, las tres consignas.

Esta primera consigna tiene su sustento en los aportes de la didáctica profesional y de la teoría de la conceptualización de la acción que recuperó a partir de los aportes de Pastre (2016). Según el autor, es la teoría la que debe estar subordinada a la práctica, por lo que es la actividad aquella que hay que ir a analizar para desde allí poder dar paso a su conceptualización y por ende favorecer procesos en los que los modelos operatorios y cognitivos puedan aprenderse de forma dialéctica.

El formulario se envió a través de un mail a todos/as los/as docentes de los tres turnos, más allá si están a cargo de materias de práctica (según el Plan de estudios) o no.

---

<sup>41</sup> <https://forms.gle/1H2p4FzxmsahE4dr8>

Durante una semana esperé, esperamos, que los/as docentes participen. Algunos/as lo hicieron rápidamente, sin embargo, en otros casos, hubo que insistir por vías formales y no formales como el grupo de chat para que se sumen.

Algo curioso que ocurrió es que varios/as docentes que tienen a cargo más de un espacio curricular, completaron el formulario sólo para la materia que consideraron que era de la práctica, pero no para la otra (por ejemplo, química o estudio del trabajo). Al consultarles, nos dijeron que no sabían que para esa materia también tenían que completarlo.

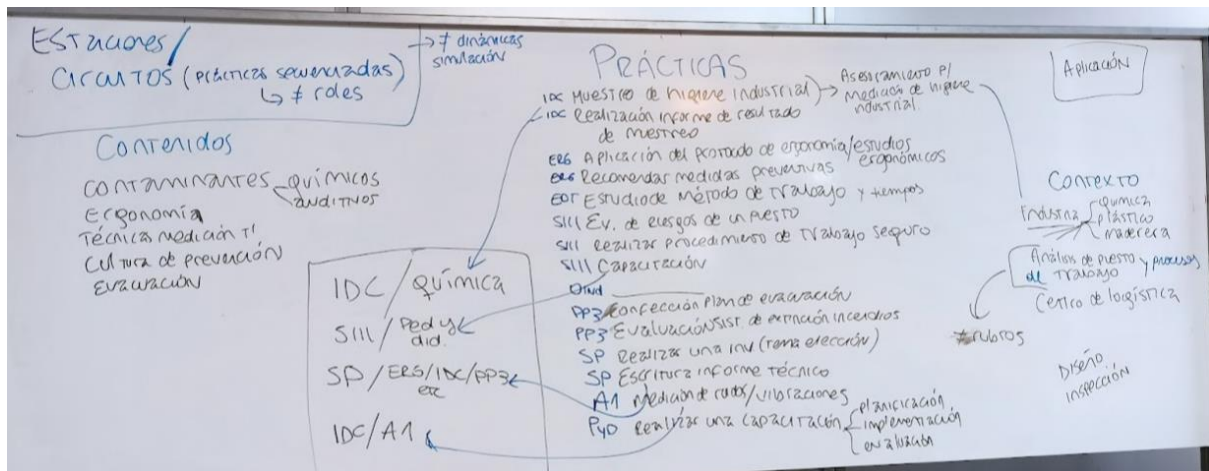
Este hecho, para nada aislado e insignificante, se convirtió en uno de los disparadores con el que decidí comenzar el primer encuentro del taller. Me sirvió también para poder corroborar varias de las hipótesis que desarrollé en el diagnóstico del proyecto acerca de cómo se enseña la práctica, quiénes la enseñan y desde qué concepciones. Hipótesis que aparecen plasmadas en la fundamentación de este trabajo.

Una vez que finalizó el plazo para completar el formulario y, previo al primer encuentro con los/as participantes, nos reunimos con el coordinador y la directora para “jugar con la información recibida” e intentar construir ese mapa del desempeño que me había imaginado. Durante casi dos horas fuimos leyendo, interpretando, resignificando cada uno de los aportes de los/as docentes y plasmando en el pizarrón de un aula del instituto todo aquello relevante que nos permita avanzar en el trazado del mapa.

Aquí la participación del Coordinador fue clave, irremplazable, ya que desde su expertiz disciplinar y profesional logró reformular y dar valor a aquellos aportes más escuetos o confusos, así como nos permitió ir reconociendo algunas conexiones entre esas prácticas identificadas.

El pizarrón se iba llenando de palabras, siglas, flechas, círculos. De a poco fuimos encontrando esos cruces, integraciones horizontales, entre algunas materias que en nuestra mente sabíamos que existían, pero que el plan de estudios no revelaba.

Durante el encuentro se dieron muchos procesos a la vez, no sólo estábamos pasando en limpio la información recibida, sino que fuimos también construyendo ideas posibles sobre cómo podrían darse algunas integraciones horizontales a fin de diseñar o imaginar los practicum que el taller iba a proponerles realizar. Un poco también nos adelantamos, quizá por la ansiedad y fueron surgiendo ideas más precisas y situadas sobre cómo podrían pensarse las simulaciones escénicas articuladas con la evaluación entre pares.



(Imagen de cómo quedó el pizarrón luego del análisis de las respuestas realizado.)

Durante el encuentro fuimos asumiendo una mirada curricular en dónde surgieron propuestas de integraciones horizontales, propuestas que se volvían superadoras de las prescripciones curriculares y sus traducciones diversas.

Al finalizar el armado del mapa mi sensación personal fue por demás gratificante. Se dieron intercambios de gran valor y logramos construir un boceto de mapa que luego compartiríamos con los/as docentes que a participaron del taller. A su vez, también me quedó resonando la idea acerca de qué hubiera pasado si todos/as los/as docentes a quienes convocamos hubieran participado. Probablemente el encuentro hubiera durado más tiempo y el pizarrón no hubiera alcanzado.

Tres días después del momento del armado del mapa, se realizó el primer encuentro sincrónico con los/as docentes que habían decidido sumarse a la propuesta.

Los objetivos del encuentro tuvieron que ver con: socializar el mapa trazado a partir de sus aportes y compartir y reflexionar juntos/as acerca de la idea de practicum y el deseo de que puedan comenzar a reconocerse todas/os como co-responsables de la enseñanza de la práctica profesional.

En el encuadre del encuentro se hizo referencia a que el taller es un proyecto que busca intervenir sobre aquellos aspectos de la formación ligados a la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional.

Luego, la actividad comienza tomando como disparador la situación que se vio reflejada a partir de la primera actividad que les enviamos (el llenado del formulario con las actividades profesionales, contenidos y contextos de intervención según cada espacio curricular) con relación a que algunos/as de los/as docentes presentes habían sentido que no tenían que completar el formulario de aquellas materias que dictan y que no incluyen, en su denominación, el término "práctica" o que forma parte del campo de la formación específica (la mayoría de los/as docentes participantes tiene a cargo más de una materia dentro de la

tecnicatura). Es decir que, por ejemplo, docentes a cargo de materias como química, física, estudio del trabajo, asumieron que no tenían que completarlo. A partir de este comentario les propuse pensar ¿dónde se enseña la práctica? Es decir, ¿quiénes son los responsables de la enseñanza de la práctica durante la formación?

Algunas/os respondieron haciendo referencia a experiencias que vienen realizando. En todos los casos, me llamó la atención, la referencia recurrente al término “aplicación”, asumiendo que la práctica que realizan tiene que ver con la posibilidad de poder aplicar en situaciones la teoría. Todas/os parecían coincidir con los comentarios de este tipo. En sus experiencias pareciera compartirse la idea de ver a la práctica como la aplicación de la teoría en trabajos prácticos, de investigación o en algunas situaciones en las que se pide a los/as estudiantes que expongan oralmente frente a sus compañeras/os.

Aquí iban apareciendo las huellas de sus modos de concebir a la relación teoría práctica, a sus supuestos básicos subyacentes que, por más de que el discurso sobre el cual me posicioné era diferente, no pareciera tener la suficiente fuerza como para romper las lógicas sobre las cuales asumen su rol docente y sus concepciones sobre el aprendizaje de la práctica profesional.

Uno de los objetivos de este encuentro, con relación a lo recién expresado, tenía que ver con lograr que todos/as puedan reconocerse como co responsables de la enseñanza de la práctica profesional. De aquí que para mí era tan importante hacer énfasis en que los aportes de cada uno son de gran valor para poder construir juntos nuevas experiencias para los/as estudiantes.

Durante el encuentro se fue compartiendo, en algunos momentos, una presentación (ver anexo punto 6.) que focalizaba sobre las centrales a compartir y que luego fue incluido en el aula virtual del taller.

Recuperando lo recién expresado, resulta interesante volver a mencionar cómo aquellos enfoques aplicacionistas centrados en las tradiciones tecnocráticas tiñen los discursos docentes, aunque muchas veces pareciera que lo que quieren decir es acorde al enfoque que, yo en este caso, les ofrecía. En sus participaciones parecen adherir a una mirada centrada en una nueva epistemología de la práctica pero, de repente, aparecen comentarios que revelan el peso de sus supuestos básicos subyacentes, de los principios que orientan sus acciones, de cómo el conocimiento y la acción se vinculan en las actividades que dicen hacer. Primero lo primero, la teoría, después la acción.

Desde aquí me preguntaba (y me sigo preguntando) cómo romper con esas lógicas, cómo comenzar a sembrar otros caminos que posibiliten que la práctica puede ser un eje estructurante durante la formación, promoviendo procesos de socialización profesional desde la formación inicial. Entiendo en este sentido que, los modos en que los/as docentes se asumen como profesionales en el aula se vuelve un contenido de aprendizaje para los/as

estudiantes. ¿Qué ides de profesional queremos que nuestros/as docentes promuevan en las aulas? ¿Cómo podemos mostrar a través del micro mundo del aula las particularidades, vicisitudes y tensiones que encierra cada práctica profesional? ¿Puede el practicum como dispositivo innovador habilitar nuevos encuentros entre docentes y estudiantes, entre saber y acción, entre práctica y teoría?

## **4.2. Segundo momento: Modos posibles de recorrer el mapa (los practicum)**

### **4.2.1. Propósitos**

Los propósitos de lo que sería la segunda etapa de la implementación fueron los siguientes:

- Valorar las estrategias de simulación escénica y de evaluación entre pares como potenciadoras del aprendizaje de la práctica profesional.
- Reflexionar sobre el rol docente como tutor/mediador, así como representante del campo profesional y sobre el modo en que se asumirá como tal al interior de los practicum.
- Invitar a diseñar experiencias innovadoras que se inspiren en la idea de practicum y utilicen la simulación escénica y evaluación entre pares como estrategias privilegiadas.
- Motivar a que se promuevan integraciones horizontales entre espacios curriculares.
- Socializar las experiencias de practicum con todo el equipo docente de la Carrera buscando inspirar el deseo de continuar en el camino de la innovación resignificación de la práctica.
- Construir principios didácticos que puedan orientar el diseño de practicum basados en la simulación escénica y evaluación entre pares al interior de la formación.
- Ofrecer orientaciones sobre lo que implicaría una buena práctica profesionalizante basada en la simulación escénica y evaluación entre pares al interior de la formación.

### **4.2.2. Innovaciones simuladas, compartidas**

En este segundo momento se incluye el tiempo de planificación de los practicum por los/as docentes, con sus tutorías virtuales y presenciales, así como el encuentro virtual de socialización de las producciones realizadas en una experiencia enriquecida por la retroalimentación entre pares.

Al interior del aula virtual que ofició de entorno ampliado del taller, y, en continuidad con la analogía del mapa que desarrollé previamente, denominé a estos momentos:

- *Trazando caminos, puentes, cruces*
- *Modos posibles de recorrer el mapa*
- *Lo que nos dejó el taller: Ideas para la acción*

Utilizaré estas denominaciones a fin de relatar y analizar los acontecimientos ocurridos en este segundo momento.

### **Trazando caminos, puentes, cruces**

Ahora bien, previo a dar la consigna de planificación de los practicum, y, con la intención de motivar dicha tarea, se realizó un encuentro a modo de ateneo didáctico, en el cual se buscó visibilizar lo que vengo asumiendo en este informe como la semilla de este proyecto. Me refiero a la experiencia en el espacio curricular de práctica profesionalizante IV que ya desarrollé en el capítulo 3.

La elección del formato ateneo, más específicamente un ateneo didáctico, tuvo que ver con poder habilitar un espacio en donde se le dé protagonismo a la categoría de practicum, dónde se valore la experiencia de innovación, buscando profundizar sobre lo ocurrido, junto con otros/as colegas, así como contagiando el espíritu de la experiencia realizada. Siguiendo a España (2009),

Los ateneos didácticos se constituyen en instancias en las cuales se presentan problemas y situaciones concretas del ejercicio de la profesión docente, se vinculan estas cuestiones a marcos teóricos, se contrastan los aportes del grupo participante, se registra documentando lo actuado, tendiendo a enriquecer el saber implicado en la práctica (p.154).

Para mi sorpresa, el docente (Ezequiel) a cargo del ateneo, había convocado a un estudiante (ya egresado y que participó de la experiencia de practicum) para que pueda contar la actividad desde su vivencia, lo cual me pareció de por sí valioso y seguro brindaría otra perspectiva para comprender la propuesta.

El encuentro se desarrolló con dinamismo y entusiasmo por parte de los participantes (cinco docentes, el coordinador de la carrera, el rector del instituto y la directora de estudios). Durante la primera parte, Ezequiel compartió una síntesis de la propuesta y luego se abrió el intercambio con la intención (que les propuse a los/as presentes) de poder responder algunas de las siguientes preguntas: *¿Podríamos decir que esta experiencia es un Practicum? ¿por qué? (Aquí la idea era que puedan poner en relación con la bibliografía de Schön que les había ofrecido en el encuentro pasado), ¿Qué beneficios pueden vislumbrar en la*

*implementación de la simulación como estrategia? ¿y la evaluación entre pares? ¿Qué rol asumió Ezequiel durante el encuentro? ¿Se parece al rol que ustedes asumen cotidianamente?*

La participación del estudiante ya egresado pareció despertar en los/as docentes mucho interés y sorpresa. De sus aportes pueden extraerse algunas frases con gran relevancia a los fines de este proyecto que quedaron latentes y se volvieron eje de intercambio cuando se retiró:

*“La actividad de la auditoría cruzada fue una simulación de lo que verdaderamente ocurre, es más, fue de las primeras tareas que tuve que realizar cuando comencé a trabajar” “Poder discernir qué pedir, qué no pedir, sabiendo que las situaciones no son ideales y el hecho de poder ir viendo eso en la clase estuvo muy bueno” “Ezequiel nos iba acompañando, a decirnos qué pasaría si por ejemplo no reclamamos un papel y lo dejamos pasar, nos daba pautas precisas que en ese momento fueron muy valiosas” “Ahora me doy cuenta que lo más difícil en el campo laboral es tomar decisiones, que en este caso muchas veces pueden causarles inconvenientes a terceros”.* (Testimonios del ateneo: [https://drive.google.com/file/d/1i7jheNTyAdrydPZh\\_HFVAP6RkJt2Qlmt/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1i7jheNTyAdrydPZh_HFVAP6RkJt2Qlmt/view?usp=sharing))

A partir de sus aportes se desplegaron diferentes líneas de intercambio:

- La importancia de que existan estas experiencias, de practicum, en dónde desafiamos a los/as estudiantes a asumir un rol activo, más cercano una participación periférica legítima<sup>42</sup>, en dónde no sean simplemente observadores o receptores pasivos de la información.
- El rol del docente como un tutor, en términos de cómo lo entiende Bruner (2001), desde la teoría del aprendizaje por descubrimiento, en dónde el docente participa de la experiencia de aprendizaje no como transmisor de la información, sino como representante de la cultura profesional y puede así ir apuntalando el pensamiento que se va poniendo en juego. Aquí aparece la mirada del aprendizaje desde el descubrimiento guiado en oposición a la recepción, donde el docente como tutor, facilitador, acompaña, genera andamiajes en la construcción del conocimiento, buscando ir más allá de las posibilidades o conocimientos actuales. En la posibilidad de asumirse como un tutor se sumaron al intercambio imágenes ligadas a pensar la profesión como un oficio, en dónde el artesano experto puede ir compartiendo sus secretos con el novato, eso que no está en los libros, en las normativas, sobre cómo decir, cuándo, cómo, etc.

---

<sup>42</sup> Me refiero a la categoría desde la antropología social y los aportes de Lave y Wenger (1991). La periferia otorga una aproximación a la completa participación, posibilitando una exposición a la práctica real, sugiriendo una apertura, un modo de ir ganando acceso, siendo variadas y múltiples las formas. Y la legitimidad se adquiere para que los participantes sean tratados como miembros en potencia, que van adoptando de manera progresiva y situada diferentes formas de práctica (Martín 2015, Wenger 2001).

- La formación del criterio profesional como un objetivo pilar a comenzar a incluir durante la formación, pero para lo cual se vuelve esencial ofrecer espacios para entrenarlo.

En estos últimos puntos me permití intervenir para intentar recapitular los ejes claves que me interesaba poner visibilizar a partir del ateneo: las potencialidades de las dos estrategias (la simulación escénica y la evaluación entre pares) para la formación y el aprendizaje de la práctica profesional, el rol del docente como tutor, apuntalando las acciones que el/la estudiante van realizando.

En general las intervenciones que los/as docentes realizaron fueron de agradecimiento y felicitaciones por la experiencia socializada, así como de comparación con actividades que ellos/as mismos vienen realizando, argumentando que *“hacemos cosas, pero quizá no tan ordenadas o con una duración más extensa en el tiempo de cursada”*, sin embargo, no se logró la reflexión o problematización de la experiencia en sí misma como me lo había propuesto.

Igualmente, sí fue un logro que hayan podido visualizar, en la experiencia de Ezequiel, la organización y planificación de un dispositivo diferente que permitió que los/as estudiantes vivencien una experiencia distinta a lo habitual, en la cual participaron conociendo el encuadre, sabiendo qué se esperaba de ellos/as y estando continuamente acompañados y motivados por el docente.

Menciono esto con relación a lo que apareció en el primer encuentro (descrito en el primer momento de este informe), respecto a todas las actividades que fueron describiendo sobre cómo creen que enseñan la práctica y que daban la impresión de ser una “experiencia fugaz” al interior de la cursada. Hasta una de las que expresaron en aquel encuentro habida surgido de imprevisto, sin contar con un encuadre claro, así como de instrumentos que permitan luego volver sobre lo ocurrido favoreciendo procesos reflexivos en los/as estudiantes.

Luego del ateneo didáctico, a la semana siguiente, se les envió a los/as docentes un mail invitándolos/as a ingresar al Aula Virtual destinado para la propuesta.

Allí había sumado bibliografía correspondiente a cada una de las estrategias (simulación escénica y evaluación entre pares) así como una presentación (Ver anexo punto 8.) que intentaba recapitular y volverse ordenadora de todo lo intercambiado hasta aquí (tanto en el primer encuentro como en el del ateneo didáctico).

En la presentación que se ofreció busqué que los/as docentes puedan reconocer los diferentes momentos que involucra el diseño de un practicum basado en estas estrategias. A través de preguntas disparadoras se intentó que puedan pensar qué aspectos contemplar en cada uno de estos momentos.

Además, incluí algunos principios didácticos sobre las potencialidades de cada una de las estrategias que sostienen a este tipo de practicum, pensando en que les puedan servir como

guía para la lectura de los textos sugeridos. Y también, pensando que puede ser que algunos/as no tengan el tiempo de leerlos mientras dura el taller, para que, por lo menos, identifiquen qué aspectos son los más relevantes de cada estrategia.

Durante los días posteriores al envío del mail me crucé con algunos/as docentes por los pasillos del Instituto y, para mi sorpresa, me alegré al escuchar decir a dos docentes que “tenían en la mochila” los textos impresos que les subí. ¡Misión cumplida! con que eso suceda ya me puedo dar por satisfecha, pensé. Frente al vacío de la no respuesta al mail, me reconfortó saber que igualmente lo habían leído y que se habían tomado el tiempo de ir a buscar el material.

### **Modos posibles de recorrer el mapa**

Para la etapa de planificación, que tendría una duración de aproximadamente tres semanas, intenté construir un formato que de algún modo pueda ordenar la experiencia de diseño y facilite la identificación de todas las variables a contemplar (Ver anexo punto 9.). Construí ese modelo con la intención de que pueda volverse una guía para la toma de decisiones que los/as docentes hicieron en el proceso de planificación, buscando que puedan advertir las diferentes variables que son importantes tener en cuenta al momento de diseñar este tipo de experiencias. Estas variables las plasmé a modo de preguntas ya que la idea era que puedan cumplir justamente esa función de orientar la toma de decisiones sobre cómo será cada momento, quiénes participarán, qué recursos/instrumentos utilizarán.


Si bien la idea no era condicionarlos/as a un único modo de pensar la experiencia, creí importante el hecho de tener un punto de partida compartido sobre aquello que no puede faltar en el diseño del practicum para que luego sí, cada uno/a pueda sumar todo aquello que considere necesario.


Finalmente, el lunes 9/5 bien temprano por la mañana, salió el mail a los siete docentes que se encuentran participando activamente del taller, con la siguiente información:

*“¡Muy buenos días!*

*Esperamos que se encuentren muy bien.*

*Comenzamos esta semana compartiendo con ustedes la consigna de la actividad que dará por finalizado el Taller, por lo que a continuación les dejamos informaciones varias para poder comenzar:*

- A esta **actividad de diseño e innovación** vamos a darle un **plazo de dos semanas**. La idea sería que para el **lunes 30/5** ya cada uno/a tenga una propuesta elaborada para enviar y de ese modo contar con un tiempo, previo al encuentro de cierre, para que podamos armar una linda presentación de todo lo producido. (Suponemos que ese encuentro final será para fines de mayo).
- En el **Aula Virtual del Taller** tienen a disposición una hoja con la consigna, sin embargo, les dejamos algunas informaciones básicas por acá:
  -  La actividad pueden hacerla de forma individual o junto con otra/o colega que tenga a cargo un espacio curricular que se vincule con el de ustedes (como vimos con el mapa del desempeño).

-  Pueden hacer la actividad pensando en las materias de este cuatrimestre o del próximo. En el caso de elegir una materia del siguiente cuatrimestre, puede hacer el ejercicio de completar de nuevo el formulario a fin de que les resulte más ordenador pensar la experiencia.
- 😊 Durante estas dos semanas cuentan con nosotras/os para pensar y acompañarlas/os en lo que necesiten.

*Cualquier propuesta que piensen, por mínima que les parezca que es, seguro será un gran aporte para continuar entre todas/os mejorando la propuesta de formación de nuestras/os estudiantes.*

*¡Buena semana y manos a la obra!*

*German, Soledad y Shirly” (Mail enviado el 9/5/2022)*

Al rato comencé a recibir algunas respuestas, particularmente dos que me resultaron motivadoras ya que, en el mail, hacían referencia a otros/as docentes invitándolos a realizar la actividad con ellos. Aquí comparto uno de ellos: *“Me pongo a trabajar!!!! ¿KB quieres que armemos algo juntas? Cariños”* (Extracto del mail enviado a modo de respuesta por una de las docentes).

También, otro docente se comunicó conmigo para consultarme si podía pensar la experiencia para una materia que tiene a su cargo en el próximo cuatrimestre. Su duda tenía que ver con que, en el formulario inicial, tomo como referencia la materia que está dando actualmente. Sin embargo, pensé que sería una muy buena idea que pueda anticiparse al próximo cuatrimestre y diseñar un practicum para poder incluirlo en el Programa con tiempo y, de ese modo, volverlo parte de la propuesta de formación.

Su inquietud me dejó pensando sobre la posibilidad de plantearle a todo el resto de los/as docentes la opción de hacer la actividad del taller para cualquier materia que quieran y no condicionarse con la que completaron en el formulario. Sin embargo, decidí hacerlo solo en caso de que me lo consulten para evitar confusiones.

Durante la primera semana no recibí ningún comentario, sin embargo, esto no llegó a preocuparme ya que un poco lo anticipaba (probablemente imaginar el practicum no sea una prioridad en sus responsabilidades. También la posibilidad de ver las visualizaciones en el Aula Virtual me hizo notar que menos de la mitad de los/as docentes habían ingresado al aula, por lo que, si no lo hicieron, ni siquiera tienen a su disposición el encuadre con el formato para el diseño del practicum). Es por esto por lo que decidí comunicarme individualmente con cada uno/a, indagando sobre cómo venían avanzando en la realización del practicum, con la doble intención de acompañar el proceso de diseño, pero al mismo tiempo de mantenerlos/as alertas, activos y evitar que se olviden (teniendo en cuenta la sobrecarga de tareas que tienen y el poco tiempo que pueden destinarle a este tipo de propuestas de formación continua).

A continuación, voy a relatar uno de esos tantos intercambios que considero reveladores del desafío que proponía el taller, la invitación a revisar las prácticas, los hábitos, los supuestos sobre los modos de entender el aprendizaje, la relación teoría-práctica.

En uno de esos días, recibo un mail de una de las docentes participantes en el que me cuenta una idea y me consulta si eso podría ser el practicum que les di como consigna para planificar. Mientras voy leyendo su mail se me vienen a la cabeza un montón de preguntas y posibles respuestas sobre cómo fue que llegó a entender que era eso lo que había que hacer. Reviso una y otra vez los encuentros que tuvimos, los artículos que les envié para leer, las presentaciones y encuadres que les compartí y, en ningún momento, encuentro algo que tenga que ver con lo que ella estaba pensando.

Su idea era proponer un juego de preguntas y respuestas en el cual, si un estudiante respondía mal, iba quedando eliminado, a modo de buscar al “experto en seguridad e higiene”. Me quedo pensando en cómo llegó a vincular esta idea con todo lo que charlamos en los encuentros, me pregunto si leyó lo que les envié, si las palabras simulación y evaluación entre pares (que repetí una y otra vez) quedaron por algún lado resonando o se esfumaron.

Llego a la conclusión de que esa docente seguro había escuchado en los encuentros, que algo habrá hojeado de los artículos ofrecidos, pero que es tal la resistencia para revisar sus supuestos sobre cómo se aprende, la práctica en este caso, que sigue ajustando sus ideas a una lógica centrada en la acumulación y repetición de la información.

Busco un rato largo las palabras indicadas para responderle sin desmotivarla, por el momento era la única que me había hecho una consulta. Le propongo entonces que me cuente alguna experiencia que ya esté realizando a ver si desde allí podemos buscar enriquecerla. Al rato me comparte una actividad que realizan junto con los/as estudiantes en la materia Ergonomía. La leo un par de veces y de repente empiezo a imaginar cómo podría combinarse con la simulación escénica y evaluación entre pares. Emocionada le vuelvo a escribir intentando traducir mi inspiración en palabras claras que describan cómo sería esa situación en la que la realización de ese trabajo podría potenciarse al lograr que los/as estudiantes se involucren más profundamente en los perfiles de trabajadores que analizan y las propuestas de métodos ergonómicos que investigan.

Más tarde me responde: *“Esta bueno! Lo pienso y lo armó. Que algunos armen los escenarios y los otros hacen de analistas.”* Listo, me entendió, respiro.

Continuando con el relato de lo que fue ese tiempo de planificación y habiendo llegado a la fecha límite que había puesto, un solo docente (el que a su vez es también el coordinador de la formación) había enviado su propuesta de practicum.

Al intentar interpretar su propuesta me pregunto ¿dónde estaría la simulación o la evaluación entre pares? como estrategias que se supone tenían que formar parte del practicum. Veía un practicum claro en lo que había escrito, la actividad profesional, los roles, las tareas, el aprendizaje situado, distribuido; sin embargo, al leerlo una y otra vez, no terminaba de entender la dinámica.

Nuevamente resonaba en mi mente la hipótesis acerca de la dificultad que tienen los/as docentes en no sólo resignificar los modos en que enseñan (ya que claramente esta propuesta resulta disruptiva al pensar la práctica desde otro lugar corriéndose de la mera aplicación) sino en traducir en palabras sus intenciones didácticas.

Siguen llegando mails y me voy dando cuenta que la actividad de diseño del practicum está abriendo espacios para que surjan más cosas, para que algunos/as docentes se acerquen más a mi rol.

Estos intercambios que se fueron generando por un lado fueron dilatando el tiempo de planificación formal del taller, pero a su vez abrieron un espacio de enorme riqueza para mis tareas futuras como asesora pedagógica y para la mejora de la formación en general.

Pienso, cómo a veces un movimiento va desencadenando otros que hasta el momento no se habían animado a correrse de la comodidad de la rutina.

Esto por un lado me alegra, me hace pensar en que algo debe haberse despertado en ellos para sentirse seguros en hacerme esas consultas que hacen a las formas de enseñar, a la búsqueda de ofrecer mejores oportunidades para aprender.

Así ocurrió que otra docente también me escribió y, en el intercambio, logramos identificar actividades que ya venía realizando y tomarlas como disparadores para pensarlas a partir de lo propuesto en el taller. Le hago algunas sugerencias, acerca de poder integrar sus dos espacios curriculares a partir de la misma consigna, pero complejizándola con otros desafíos acordes a los contenidos que dicta.

En su respuesta encuentro un agradecimiento que hasta el momento nunca había recibido. Me dice:

*“Hola! ¡Gracias por tu aporte! ¡Siempre siento que nos acompañas cómo docente! Desde que tomé la materia trato de hacer esto para que esta materia les sirva como base para la capacitación. Por lo que les propongo que este trabajo lo usen para el trabajo de capacitación. Pero lo que se podría hacer es que las realicen en el segundo cuatrimestre así las podemos ir mejorando con lo de capacitación. Podrían entregar una propuesta formal de capacitación para la empresa X y así realizarlas durante el cuatrimestre que viene. ¿Me podrías ayudar a ver esto de agregar el rol playing para el segundo cuatrimestre? También me gustaría que la materia de capacitación se vincule con la de trabajo final. Ahí tengo que hablar con Ezequiel y Juan, pero si bien lo estábamos haciendo me gustaría que lo hagamos más formal. Y me parece que tu aporte nos podría ayudar. Tomo que los temas los elijan de la lista que les dé. En vez de sortearlos como te había dicho. Besos Moni” (Mail enviado por una de las docentes participantes del taller)*

Así, muy de a poco fui empezando a visualizar esos recorridos por el mapa que me imaginé, esas experiencias potentes de aprendizaje que pensaba que ojalá puedan no sólo formar

parte de este taller, sino que se integren a las propuestas de enseñanza reales de los/as docentes participantes.

Un aspecto interesante que ocurrió en ese momento y creo importante remarcar es que, mientras iba leyendo las producciones, haciendo devoluciones, fui advirtiendo que, en la mayoría de los casos, los practicum aparecían pensados para ser implementados en la última parte de las cursadas. Es decir, a modo de cierre, siguiendo como expresa Steiman (2018), una lógica de integración, en dónde se sigue sosteniendo una disociación entre teoría y práctica, asumiendo a ciertos espacios de formación como aquellos en dónde ocurre finalmente esa integración.

Teniendo esto presente, pienso que una de las mayores dificultades que acontecieron en este período fue el desafío de modificar, no sólo la naturaleza con la que comprenden la relación teoría práctica, sino el momento en el proceso de aprendizaje en que puede tener lugar. Pareciera que sí podemos simular la práctica con los/as estudiantes, pero siempre que sea luego de un proceso.

Sin embargo, también pude ver cómo, durante este tiempo de planificación, uno de los grandes objetivos se fue cumpliendo. Los vi a los/as docentes buscando e identificando, esas actividades profesionales que les proponía reconocer en la primera actividad del taller, a fin de poder configurar experiencias de aprendizaje auténticas.

El 30 de mayo finalmente dimos por finalizado el período de planificación de los practicum (incluyendo el envío de los avances, devoluciones, intercambios y correcciones).

### **Lo que nos dejó el taller: Ideas para la acción**

Aquí inició un momento, un espacio previo al cierre del taller, en el cual reconocí la necesidad de sistematizar todas esas producciones. Creí muy importante poder adecuar, en algunos casos traducir, en otros embellecer, esos practicum, para poder socializarlos con todos/as los/as docentes que participaron del taller y con los/as que no también. Así es como decidí crear una especie de infografías en dónde busqué sintetizar las propuestas de cada practicum a fin de que sea más sencilla y convocante su socialización. A medida que las hacía se las fui enviando a los/as autores para que las revisen. En todos los casos se mostraron sorprendidos al verlas.

También, con la colaboración de la directora de estudios, elaboramos unos mapas para visibilizar el impacto de la incorporación de los practicum al interior de la propuesta de formación. Aquí uno de mis mayores intereses era poder mostrar cómo estos dispositivos no sólo se vuelven innovaciones al interior de los espacios curriculares denominados “práctica”, sino que fueron pensados en todos los campos de formación que el plan de estudios prescribe, trazando una especie de transversalidad en el modo en que se puede enseñar y aprender la práctica, rompiendo así con la lógica de la aplicación o integración.

Previo al encuentro, les compartí a los/as participantes las diferentes infografías para presentar las producciones que cada docente planificó al interior del taller.

Finalmente, el 13 de junio de 2022 se realizó en forma virtual, el encuentro de cierre del taller. Participaron del encuentro cinco de los/as seis docentes que realizaron hasta el final las actividades (hubo dos docentes que participaron de los encuentros iniciales, pero no presentaron el practicum).

Como recurso que acompañó el momento, compartí una presentación interactiva que realicé a partir de un documento que escribí los días previos en dónde busqué jerarquizar las ideas más relevantes que compartimos a lo largo del taller, así como un intento de sistematización acerca de cómo diseñar buenos practicum (Ver anexo 10.).

En el inicio realicé un encuadre, recapitulando todo lo realizado y poniendo énfasis en reconocer sus planificaciones como innovaciones. Me detuve en este punto ya que, mirando hacia atrás todo lo transitado, puedo dar cuenta de que ese aspecto fue cobrando fuerza a medida que se desarrolló el taller. Volver a los/as docentes protagonistas del desarrollo curricular, siento autores de procesos de innovaciones desde la propia cotidianeidad de sus prácticas de enseñanza (volveré en las reflexiones finales sobre este punto).

Luego abrí el espacio para que puedan comentar cómo fue el proceso de planificación de los practicum y que puedan también hacer comentarios unos/as a otros/as a modo de retroalimentaciones entre pares (para esto fue que previamente les había enviado una síntesis de todos los practicum). A modo de síntesis de los intercambios que se dieron en el encuentro compartiré algo de lo ocurrido:

- German, el coordinador de la carrera y también docente comienza hablando y explicando el practicum que elaboró para su materia y luego, hace énfasis en el que venía pensando otra de las docentes para la misma materia, pero en otro turno. Menciona que estaría buenísimo poder realizar ambos y que, le sorprende cómo para una misma materia cada uno se posicionó desde otro lugar para pensar en la experiencia, lo cual hizo que los dos practicum resulten potentes para la construcción de los aprendizajes
- La misma docente, Paula, refiere a la dificultad que tuvo al inicio para poder imaginarse cómo sería un practicum. Menciona que primero le surgió pensarlo para la materia de Ergonomía que es con la que se siente más cómoda pero luego se inspiró y pudo encontrar una experiencia para realizar en otra de las materias que fue finalmente la que compartió.

- Karina menciona como un valor agregado de la experiencia de este último encuentro, el hecho de “*inspirarse unos a otros*” mientras leían las infografías que les compartí con las propuestas de cada uno/a.
- Mónica dice que este espacio le permitió aprender un montón y agradece por los intercambios que tuvimos durante el período de planificación. Se muestra entusiasmada por el hecho de haber repensado sus propuestas y agradece a algunos de los presentes que la ayudaron a recopilar temáticas relevantes de la profesión, dado que ella es una de las docentes que no es profesional de la Seguridad y la Higiene. También menciona que ya les comentó a los/as estudiantes de la experiencia y que parecían motivados y contentos. A lo cual Karina le dice que justo uno de los estudiantes le contó la semana pasada muy ansioso de que tenía un tema ya designado para simular la capacitación.
- Soledad, la directora de estudios, también participa fortaleciendo todo lo dicho y focalizando en el hecho de revisar nuestras prácticas desde la perspectiva de la innovación entendida como ruptura de nuestras prácticas cotidianas. Da un ejemplo de que si a un cirujano que operaba hace 100 años se le pide que venga a operar hoy, no podría, pero que si a un docente que fue maestro hace 100 años se lo llama, fácilmente podría dar clase.

Me siento muy contenta y agradecida por la participación de todos/as los/as docentes, así como por el nivel de las producciones que realizaron y que espero que puedan llevar a la acción. Estoy convencida de que lo harán ya que se refleja en sus expresiones el deseo de hacerlo. Será cuestión de seguirles los pasos para acompañar las implementaciones y poder evaluar cómo son vividas por los/as estudiantes y por los/as docentes.

Luego del encuentro de cierre, continuamos pensando con el coordinador y la directora de estudios la forma de socializar lo vivenciado con el resto del equipo docente. Para esto, me concentré en el armado de un documento en el que busqué plasmar la experiencia del taller, entramada con los fundamentos que lo sostuvieron y los aportes teóricos a fin de que, aquellos/as docentes que no pudieron participar, puedan nutrirse de lo ocurrido (Ver anexo punto 11.).

Ahora bien, antes de finalizar estos capítulos en los que me centré en el relato de la experiencia, quisiera dejar presentado un análisis acerca de los diseños de practicum que realizaron los/as docentes participantes del taller. En los puntos siguientes, tomaré estos aspectos para entramarlos en el análisis del proyecto implementado ya que considero que, en estas producciones, en el modo en que lograron condensar su paso por el taller, pueden

revelarse muy potentes elementos acerca de cómo lo vivenciaron, qué comprendieron, que aspectos continuaron accionando desde sus supuestos básicos subyacentes, etc.

Analizando las diferentes producciones, logré advertir lo siguiente:

- En la mayoría de los casos, los practicum se diseñaron para ser implementados al final del proceso de enseñanza (es decir, en las últimas clases del cuatrimestre) siguiendo una lógica de la integración (Steiman, 2018) como se desarrolló anteriormente.
- Todas los practicum partieron del reconocimiento de actividades profesionales diferentes, pudiendo integrar una gama amplia de situaciones, tareas, perfiles y contextos profesionales.
- En algunos casos incluyeron un momento de reflexión sobre lo ocurrido, posterior al momento de simulación, en otros se hizo referencia a que el/la docente iría interviniendo continuamente y, en otros casos, no resulta evidente al leer la planificación o figura como un momento de preguntas abierto (volveré sobre esto más adelante).
- Pareciera que les resultó más sencillo diseñar la estrategia centrada en la simulación escénica que su articulación con la evaluación entre pares.

## **5. El Proyecto en análisis**

### **5.1 Entre lo imaginado y lo implementado**

Antes de comenzar a desarrollar este análisis, me parece importante recuperar aquí los propósitos generales que me planteé al iniciar el proyecto de intervención, así como aquellos específicos que surgieron en la planificación singular del taller.

Propósitos iniciales al comenzar a delinear el proyecto de intervención:

- Promover en los/as docentes participantes procesos de resignificación acerca del modo en que conciben al aprendizaje, así como de la vinculación entre la teoría y la práctica, avanzando hacia un enfoque que recupere el valor de la práctica como terreno desde dónde favorecer la formación de profesionales autónomos y reflexivos y como eje necesario para la construcción del conocimiento profesional.
- Revisar, repensar y reflexionar sobre las planificaciones docentes desde una concepción que privilegie la articulación teórico-práctica desde una didáctica reflexiva.
- Enriquecer la propuesta curricular existente a partir del desarrollo de innovaciones en las estrategias de enseñanza y evaluación elegidas por los/as docentes, deseando

que estas puedan entramarse de forma longitudinal durante los distintos años de formación favoreciendo el aprendizaje de la práctica profesional de forma profunda.

- Abordar los principios epistemológicos y didácticos que fundamentan a las estrategias de simulación escénica y evaluación entre pares avanzando hacia su apropiación por parte de los/as docentes como estrategias potentes para enriquecer sus clases y propuestas de formación profesional.

Propósitos específicos del taller implementado con los/as docentes:

- Tender puentes entre los diferentes espacios curriculares promoviendo la integración curricular horizontal.
- Reconocer las diferentes actividades y prácticas en las que se espera formar a los/as futuros/as profesionales, identificando las diversas situaciones, tareas, contextos, conocimientos y habilidades que cada una involucra.
- Indagar sobre la simulación escénica y la evaluación entre pares como estrategias que busquen andamiar la formación profesional de nuestros/as estudiantes promoviendo la reflexión y articulación teórico-práctica.
- Diseñar practicum entendidos como experiencias innovadoras y auténticas para que los/as estudiantes vivencien el aprendizaje de la práctica desde el aula.

Teniendo estos propósitos como faros de aquellas intenciones iniciales, intentaré desarrollar diferentes aspectos que, al revisitar la experiencia realizada, se me presentan como objetos de análisis que articulan lo acontecido con el marco teórico que ofició de sostén de mis decisiones a lo largo de todo el proceso de diseño e implementación del proyecto.

Elijo, para recorrer este análisis, comenzar con aquellas dificultades que se presentaron en algunos momentos del proceso de implementación y que se vuelven fuente de interpretación y comprensión desde los marcos teóricos que desarrolle en la fundamentación de este trabajo.

- Dificultades con relación a:
  - El taller en general
    - Hubo que *ajustar los plazos planificados*, ampliando los plazos de entrega ya que el tiempo de diseño de los practicum se extendió mucho más de lo imaginado. Tal como advertí en la introducción de este trabajo, uno de los mayores obstáculos de las propuestas de formación que realizo recurrentemente desde mi rol de asesora pedagógica, se ve amenazado por el poco y casi nulo tiempo que los/as docentes tienen para destinar a su propia formación continua dentro de la institución.

- Observando el resultado de los practicum que elaboraron, me doy cuenta de que probablemente no puse demasiado énfasis en que *el practicum debiera incluir un tiempo de reflexión sobre la experiencia simulada*. Si bien se abordó en los encuentros y lo trabajé en los procesos de tutorías con algunos/as docentes, no apareció como algo generalizado y jerarquizado en sus diseños. ¿Me pregunto si no fui lo suficientemente clara? Si quizá lo están pensando, pero no de una forma sistematizada, ¿sino como algo inherente a la estrategia que se daría naturalmente?

Si desde una nueva epistemología de la práctica vamos a asumir a la práctica como terreno fértil para la construcción del conocimiento profesional, la reflexión es el modo de pensamiento privilegiado para poder habitar ese tiempo de aprendizaje. Es decir, no alcanza con que los practicum puedan, por sí mismos, representar con fidelidad actividades profesionales diversas, se vuelve sustancial que dichas experiencias, se vayan confrontando (durante o después) con creencias, teorías, supuestos, pudiendo a la vez considerar los diferentes contextos y la propia implicancia en la situación.

La práctica reflexiva que ofrecen los practicum diseñados en el taller busca revalorizar la reflexión como una forma de pensamiento privilegiada. A partir de la práctica reflexiva, los/as estudiantes podrán ir construyendo mejores modelos operatorios sostenidos en modelos cognitivos amplios y flexibles. Tal como analiza Perrenoud (2004) la práctica reflexiva, sobre la acción, permite prever mejor las hipótesis en situaciones futuras:

...los «mundos virtuales», que Schön (1996, p. 332) define como: «mundos imaginarios en los que la cadencia de la acción puede ralentizarse y en los que pueden experimentarse iteraciones y variaciones de la acción», son ocasiones de simular una acción por parte del pensamiento; la repetición y la precisión de las acciones posibles en la esfera de las representaciones preparan una aplicación rápida de los aspectos más sencillos y liberan la energía mental para hacer frente a lo imprevisible (p.30)

Motivar la reflexión desde los dispositivos de practicum se vuelve así una necesidad propia de las concepciones desde dónde surge la propuesta. La reflexión como un espacio, un tiempo, un puente que conecta, que abre nuevas miradas, que a su vez consolida lo que ya se sabe.

- Otro de los aspectos que advierto que probablemente no jerarquicé dentro de los encuentros, fue sobre *el rol del/la docente durante el devenir del practicum*. Sí lo hicimos de forma más conceptual, pero no a partir del momento en que ya tenían

sus practicum diseñados. Pienso que hubiera sido muy bueno poder trabajar sobre el modo de estar en el aula, en ese tiempo y espacio mientras se pone en acción la experiencia.

Del mismo modo que en el ítem anterior me referí a la condición irremplazable de la reflexión como parte del practicum, la participación docente como mediador/a de las experiencias, es un aspecto central para que dichos practicum puedan ser eso que Schön (1987) describe como situaciones compartidas y genuinas de aprendizaje, situaciones protegidas en donde el/la novato/a se desarrolla junto al/la experto/a a partir de la acción.

El rol docente como mediador/a en ese espacio de practicum resulta irremplazable para poder promover y comenzar a entrenar esa práctica reflexiva. Pensándolos como andamiajes en dónde progresivamente los/as docentes puedan ir mostrando qué preguntarse sobre la práctica simulada, qué valor tiene lo que otro/a compañero/a me está diciendo, y de a poco puedan ir dejando espacios para que los/as estudiantes encuentren esas preguntas por sí mismos. La experiencia guiada y apoyada en un proceso de andamiaje (de colaboración con otros) favorece la adquisición de las destrezas necesarias para afrontar los problemas complejos de la práctica.

Pienso que este aspecto debiera haberse desmenuzado más una vez diseñados los practicum, ya que puedo comprender ahora cómo, por más de que una propuesta esté diseñada, pensada, las formas en que puede cobrar forma son múltiples y sería muy bueno poder trabajar con los/as docentes distintas versiones sobre cómo mediar en dichos dispositivos.

- Los procesos de los/as docentes participantes
  - *Reconocerse como docentes a cargo de la enseñanza de la práctica profesional.* Resultó un desafío que los/as docentes puedan asumirse como corresponsables de la enseñanza de la práctica, poder romper con la lógica curricular del plan de estudios en dónde se agrupa, dentro de los espacios de práctica profesionalizante, a aquellas experiencias cercanas a la futura práctica profesional.

Pienso que, así como los/as estudiantes viven y van construyendo esas fragmentaciones entre la teoría y la práctica, entre las materias teóricas y las PP (prácticas profesionalizantes), los/as mismos/as docentes también lo hacen y se van reproduciendo estas lógicas, que resultan tan difícil de movilizar.

- *Asumir una postura problematizadora y reflexiva acerca de su práctica o la de un par.* Esto pudo advertirse en los diferentes encuentros compartidos que se dieron en el taller, en el del inicio, en el ateneo y también en el de cierre. Los/as docentes,

en sus intervenciones, realizaban comentarios de aprobación de lo compartido por sus pares o si hacían preguntas, estas tenían que ver con algo que no habían comprendido. En muy pocos momentos, sus intervenciones buscaban la problematización de las experiencias o de aquella categoría sobre la cual estábamos intercambiando.

Aquí encuentro en primer lugar la falta de entrenamiento en estos procesos. Como expresa Steiman (2018), se vuelve necesario asumir a la reflexión como una actitud reflexiva que se construye, que debiera convertirse en hábito, a partir de la reconstrucción de la experiencia que motive a la indagación y búsqueda de fundamentos, caminos alternativos, etc. Pero si no encontramos antecedentes de esta actitud, si no la entrenamos, resulta lógico que no aparezca la primera vez que se la busca.

- *Traducir sus intenciones al papel.* Durante el tiempo del taller destinado a la planificación de los practicum, observé una enorme dificultad para que los/as docentes puedan pasar de la idea a la concreción de esa idea de forma clara y comunicable. Durante ese tiempo que describí en el capítulo 4.2.2, los/as docentes parecían tener buenas ideas, al momento de compartirlas conmigo en un pasillo o por mail, pero luego, al momento de traspasarlas al papel, al formato propuesto, no lograban ser lo suficientemente claros como para comunicar esas intenciones. ¿Me pregunto si el formato no fue el acertado? ¿Si quizá otro tipo de acompañamiento durante ese momento de diseño hubiera resultado mejor? Pienso que esta dificultad no se dio en forma aislada, sino que fue compartida por todos/as los/as participantes y que, si rastreo hacia atrás en otras de las tareas que los/as docentes realizan en la institución como parte de su rol, es similar a lo que nos ocurre cuando intentamos revisar los programas al inicio del cuatrimestre. Hay algo de la comunicabilidad de las intenciones, de poder expresar un objetivo, una dinámica, que pareciera no ser una tarea sencilla.
- *Las propuestas de practicum que realizaron resultaron disruptivas, por un lado, pero sostuvieron, por otro lado, una lógica de la integración* que, indirectamente, alimenta la disociación entre la teoría y la práctica. Aquí nuevamente la resistencia de la lógica aplicacionista, la fuerza que posee al interior de los habitus y de los supuestos con los que los/as docentes se mueven en su rol. Parece que, si pueden pensar experiencias que recuperen las actividades profesionales, que las sistematicen, que las deconstruyan y reconstruyan en función de los propósitos de enseñanza, pero, al momento de decidir en qué tiempo de la cursada se utilizarán, siempre al final parece ser el mejor momento. Dicha lógica, según Steiman (2018) manifiesta de forma implícita, una disociación entre la teoría y la práctica que

busca ser saldada, compensada, por ejemplo, en los espacios de Prácticas Profesionalizantes a través de la integración de ambas partes o al final de un recorrido (p. 174-175).

Ahora bien, me gustaría continuar visibilizando aquello que analizo como logros que tuvimos con la implementación del taller. Me refiero a logros, a modo de situaciones o escenas que podrían resultar obvias, o casi consecuencia de la puesta en acción de cualquier propuesta, pero que me permito asumir aquí como parte de los aspectos positivos y ganancias que generó el taller.

Para desarrollar estos aspectos positivos los abordaré a partir de tres perspectivas, desde: los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes, los/as docentes participantes, la experiencia en el marco institucional.

Recuperando los diseños de practicum que los/as docentes elaboraron, podríamos pensar que, si los/as *estudiantes* participan de dichas experiencias:

- Probablemente se sientan incomodados/as al ser convocados/as a correrse del rol pasivo y receptivo al que suelen estar más acostumbrados/as, y pueda ocurrir que los/as docentes comiencen a confiar más en los procesos y capacidades de los estudiantes.
- Participen de experiencias que les presenten las diferentes tareas y aristas del rol profesional a partir de la simulación escénica como estrategia privilegiada para mostrar esas escenas y poder luego trabajar sobre ellas a partir de la reflexión guiada y evaluación entre pares. Tal como expresa Litwin (2008) la simulación permite al estudiante distinguir las conductas que involucran una situación, pudiendo luego abrir espacios que permitan hipotetizar sobre ellas, indagar sobre otros modos posibles de acción, tomar conciencia de lo hecho, favoreciendo así también, procesos de autoevaluación.
- Experimenten modos diferentes de acercarse a los contenidos, pudiendo sacarles un poco el protagonismo a los modelos cognitivos dentro de la formación inicial y abrir oportunidades para que los modelos operatorios puedan también tener lugar en el microespacio del aula a partir de la potencialidad de estrategias como la simulación escénica.

Según Pastre (2006) “El modelo cognitivo permite comprender como ‘funciona esto’; el modelo operativo permite comprender como ‘se maneja esto’” (p.6). Es habitual que, durante la formación, esos modelos operatorios queden implícitos o se confundan con los modelos cognitivos, pero si podemos comenzar a visibilizarlos, permitiendo que los/as estudiantes puedan ir construyendo esquemas de acción vinculados a diferentes

actividades profesionales, puede que la distancia entre ambos modelos se entreme de una forma más orgánica.

Por otro lado, creo pertinente recuperar aquí los aportes de Bourdieu y Passeron (2003) en relación con la condición provisoria de los/as estudiantes en formación, caracterizada por un distanciamiento con su futuro probable y en dónde el presente se convierten el lugar de la fantasía.

Podríamos pensar cómo, la situación del/la estudiante encierra la posibilidad objetiva de una relación irreal o mistificada con los estudios y el futuro al que preparan.

Pareciera delinarse un terreno confuso en el cual instituciones, docentes y estudiantes habitan y construyen identidades; un terreno condicionado por la coyuntura social, política, por las prescripciones curriculares, la capacidad institucional y docente, en dónde muchas veces la profesión (que debiera oficiar como columna vertebral de la formación) aparece desdibujada, fragmentada, retrasada, ficcionada, generando en los/as estudiantes dificultades en conocer y apropiarse de las expectativas del rol, las aristas del campos, las tensiones a las cuales se enfrentarán. Como expresan Bourdieu y Passeron (2003):

Tal vez estudiantes y profesores tengan en común la oscura intención de salvar las ventajas ocultas que les procura el sistema actual beneficiándose absolutamente de las ventajas manifiestas que les aseguraría el sistema opuesto, que es incompatible en tanto tal con el sistema actual (p.97).

- Participen de procesos incipientes pero significativos de socialización profesional. Suele ocurrir que, durante los años de formación inicial, los/as estudiantes permanecen en un estado intermedio entre ser estudiante y convertirse en profesional. Así la reproducción de modelos centrados en la transmisión que privilegian la construcción de modelos cognitivos colabora y fortalece ese rol pasivo y dependiente de quiénes se están formando. De aquí resulta relevante, desde la perspectiva de las instituciones formadoras y sus docentes, reconocer al proceso de profesionalización como aquel que se construye desde la formación inicial (no sólo desde las prácticas profesionalizantes, sino en el conjunto de los espacios curriculares) y que a su vez, no se da de forma estandarizada sino que es solo el inicio de trayectorias dinámicas que cada estudiante y futuro/a egresado/a irá construyendo a partir de las propuestas de enseñanza y de los modos en que cada docente asuma y transmita la profesión. Como expresa Panaia (2008):

En realidad, no existe una receta universal de cómo ser un profesional, no hay como postula el taylorismo un “one best way” para organizar el trabajo profesional y tampoco hay una definición científica de lo que es un grupo profesional y esto es lo que pone en el foco de los estudios los llamados “procesos de profesionalización” cómo se llega a ser profesional y a legitimar el ejercicio (p. 13).

- Comiencen a entrenar habilidades vinculadas a la comunicación que suelen estar dormidas, ausentes o resultar superficiales durante la formación inicial. Este propósito tiene que ver con comenzar a asumir que las habilidades discursivas, vinculadas a los diferentes géneros utilizados en la práctica profesional, son contenidos prioritarios para la formación inicial del Técnico en Seguridad e Higiene en el Trabajo y, que su enseñanza requiere del diseño de estrategias que ofrezcan oportunidades para que los/as estudiantes puedan, a partir de la acción, enfrentarse a demandas concretas de la práctica sostenidas en el uso crítico y contextualizado de dichas habilidades<sup>43</sup>.

A su vez, me permito a través de este análisis creer que, los/as *docentes* al participar del taller ofrecido:

- Irrumpieron en su cotidianidad al ser convocados a recorrer un proceso de innovación no sólo individual sino colectivo que buscó desafiar el orden tradicional de la clase. Así pudimos identificar docentes que, por su propia voluntad, decidieron sumarse a una propuesta que, de por sí, iba a sumarles tiempo a sus responsabilidades cotidianas y tareas docentes.

El taller finalizó con el diseño de siete propuestas de practicum que quedaron a disposición de los/as docentes para ser implementadas en diferentes espacios curriculares dentro de la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo.

Aquí recupero los aportes de Lucarelli (2009) volviendo a la idea de innovación a partir de sus dos notas esenciales: • la ruptura con el estilo didáctico habitual que diferencia a la innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria, • y el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva por parte de los/as docentes.

---

<sup>43</sup> Se tomará como perspectiva teórica el concepto de Literacidad Académica, pensando en la alfabetización entendida desde el plano de la acción, como aquella que involucra a los otros, a las herramientas y a los contextos (Bathia, 2008). Esto último puede asociarse también al concepto de Cognición Distribuida desarrollado por diferentes autores, entre ellos, Salomon, Perkins y Globerson (1991). Se asumirán entonces a las prácticas discursivas, no solo como producto del conocimiento (campo disciplinario) sino en su carácter sociocultural, donde el mismo conocimiento se ve afectado por ese contexto. El término es tomado de literacy en inglés cuya traducción es alfabetización al español, pero como se pudo observar, la literacidad dista de la mera alfabetización y sus denotaciones y connotaciones. (Natale y Stagnaro, 2015).

- Participaron de experiencias que buscaron promover la resignificación en los modos de comprender la relación teoría práctica (conocimiento y acción). Como expresa Sanjurjo (2009), los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas; esos supuestos, actúan sobre las decisiones didácticas y pedagógicas que asumen, sobre la elección de las estrategias, los modos de comprender los vínculos docente-estudiante, con el saber.
- Intervinieron activamente sobre el currículo prescripto generando movimientos curriculares que incluyeron integraciones horizontales y articulación entre docentes. Creo aquí que este logro resulta de gran valor institucional, reconociendo los beneficios que el pensar con otro de otra disciplina y desde otro programa académico, puede aportar para posicionarse desde la lógica de la formación en lugar de la lógica disciplinar puramente. Recupero aquí los aportes de Camillioni que considero muy valiosos para pensar en estos aspectos dentro de los procesos de desarrollo curricular:

Todas las experiencias en el análisis de los estudios universitarios muestran que se trata de procesos de formación que pivotan sobre las disciplinas y las profesiones, sobre las disciplinas que se enseñan y sobre las profesiones para las cuales se forma a los estudiantes. Ambas, disciplinas y profesiones, presentan, señaladamente, un gran dinamismo como carácter distintivo. La estructura del plan de estudios debe resolver la relación entre estos dos componentes claves de la formación. (Camillioni, 2016, p.21)

Podríamos afirmar que los/as docentes participantes del taller, fueron asumiendo un rol más activo en el desarrollo curricular al diseñar propuestas sostenidas en otras concepciones de enseñanza y aprendizaje que interpelen al plan de estudios (Camillioni, 2016). Siguiendo a Frigerio (1991) podríamos asumir estas acciones de innovación como una intervención en los intersticios entendida como punto de articulación, es decir, que funcionan como un espacio instituyente donde los contenidos son retomados, resignificados y entramados con otros (como es que ocurrió en el diseño de los practicum).

- Reflexionaron sobre su rol, su forma de ser y estar en el aula. Dicha reflexión no puedo afirmar que ocurrió de forma tan consciente como me hubiera gustado, pero puedo darme cuenta, en los modos en que cada docente fue atravesando el proyecto de planificación de los practicum (tal como reflejé con algunas conversaciones en el capítulo anterior), cómo se iban colocando ellos/as en otro lugar, abriendo así más tiempo y espacio a la voz y los cuerpos de los/as estudiantes. El taller ofrecido a los/as docentes

motivó una irrupción en su quehacer cotidiano, en sus habitus, invitándolos/as a recorrer otras ideas acerca de qué implica enseñar y aprender la práctica profesional.

Desde el primer momento en dónde se los/as convocó a todos/as como co responsables de la enseñanza de la práctica profesional, se generaron algunas dudas en ellos/as al tener que preguntarse si sus materias eran posibles de ser pensadas desde la práctica. En esa interpelación a su modo de pensar didácticamente su propuesta de enseñanza, a su rol dentro de la tecnicatura, logramos que, de a poco, puedan recontextualizar sus acciones, sus decisiones.

Por último, desde una perspectiva que se posicione en cómo pudo haber aportado la experiencia del taller al *espacio institucional*, encuentro que la implementación del proyecto:

- Fue desde el inicio un éxito en el sentido de que ocurrió. Me refiero a la importancia de valorar que en la dinámica institucional se pudo hacer espacio para que el taller tenga lugar y que, a su vez, tenga participación docente.
- Hay que comprenderla en un contexto más amplio de muchos otros movimientos que suceden (encuentros informales con docentes, procesos de revisión de programas que realizamos todos los años, acompañamiento a docentes en la implementación de diferentes propuestas, planificación de los encuentros de mejora institucional desde un enfoque centrado en la problematización y reflexión sobre la realidad en lugar de la mera capacitación aislada, etc.). Cada uno de ellos habilita, abre espacio a que otras cosas sucedan más allá de la cotidianeidad de las escenas de cada día.
- Reconoció y reveló las diferentes resistencias docentes a participar o modificar ciertos supuestos (como se advirtió al inicio de este capítulo), la escasez de tiempo institucional destinado a las tareas docentes, pero, sin embargo, en la implementación de esta propuesta, la institución confió en que el movimiento de un docente puede ser motor de cambio por sí mismo en otros/as docentes. Steiman (2018) recupera la definición de Achilli (1986) al diferenciar el trabajo amplio del docente y el restringido (aquello que ocurre en el aula o tiempo y espacio de clase. Dicha diferenciación me resulta clave ya que da cuenta de cómo ese tiempo más amplio suele estar invisibilizado, desprestigiado, no pago, por lo que considero muy importante, a los fines de este trabajo, ponderar ese tiempo destinado a participar del proyecto.
- Habilitó un tiempo y espacio desde dónde puedan surgir buenas prácticas que amplíen los repertorios docentes y sean inspiradoras de muchos/as otros/as docentes de la institución. Claro que para que esto ocurra es necesario habilitar también otros espacios institucionales de socialización de prácticas como buscamos hacer a fines del 2022 con

la 1ra Jornada de socialización de prácticas de enseñanza de la práctica profesional (y repetiremos en noviembre del 2023 con la 2da Jornada).

- Promovió encuentros que impactaron directamente sobre el currículo (prescripto y real). Al sumar a la reflexión como habilidad o disposición que como tal no figura explícitamente en el plan de estudios ni en los programas académicos de cada espacio curricular, al reconocer que los espacios curriculares llamados prácticas profesionalizantes no son el único espacio privilegiado para aprender la práctica profesional, que el proceso de profesionalización es transversal a la formación (Panaia, 2008).

Para finalizar, podríamos también pensar y reconocer a los procesos que motivó el taller como una oportunidad de pasaje entre una práctica actual hacia una futura. El taller, ofició así de puente entre ambas prácticas y, como dicen Frigerio y Poggi (2003), “Un puente viene a salvar siempre una distancia”. Pero ¿cuál sería esa distancia? Bueno, seguramente muchas y todas las que se fueron mencionando en este trabajo. Distancias entre modelos de entender la formación (desde modelos tecnocráticos hacia una nueva epistemología de la práctica, entre la teoría y la práctica, entre los supuestos básicos subyacentes de los/as docentes y nuevas formas de habitar el espacio del aula, entre entender al aprendizaje como un proceso cerrado lineal a asumirlo como un proceso contextualizado, dinámico, de resignificaciones apoyadas por procesos reflexivos).

Distancias que no se recorren rápidamente y que no están libres de resistencias, por el contrario, mencioné al inicio de este capítulo muchas de esas dificultades que se interponen en ese puente, pero que no deben volverse obstáculos en la posibilidad de abrir y habitar otros espacios institucionales.

En el capítulo 7 profundizaré sobre todas las categorías que aparecieron en este punto buscando articularlas y construir algunas reflexiones personales acerca de todo lo que conlleva el aprendizaje y la enseñanza de la práctica profesional desde una nueva epistemología de la práctica.

## **5.2 La voz de los/as docentes participantes del proyecto**

Pasada una semana del encuentro de cierre del taller, realicé una encuesta a los/as docentes participantes (Ver anexo punto 12.). Seis de ellos/as la respondieron, más la directora de estudios que desde el inicio colaboró conmigo en el diseño y gestión de la implementación del proyecto, como ya he mencionado anteriormente.

La encuesta incluyó las siguientes preguntas:

1. *¿Qué les dejó el Taller compartido? ¿Les aportó algo nuevo a su práctica docente?*

2. *Teniendo en cuenta las diferentes experiencias que formaron parte del Taller: seleccionen aquella/s que más les interesaron o aportaron a su práctica docente.*
3. *¿Qué otras experiencias se les ocurren que podrían configurarse como practicum en sus materias (además de la simulación escénica y evaluación entre pares)? ¿Qué otras estrategias podrían servir para diseñar una experiencia basada en el "aprender haciendo"?*
4. *¿Hay algo más que quieran comentar, compartir con nosotros/as?*

A continuación, compartiré, para cada una de las preguntas, algunas citas de lo expresado por los/as docentes que considero de gran relevancia para comprender el impacto de la implementación del proyecto y algunos aportes teóricos que me permitan ponerlas en análisis:

### **Pregunta 1**

*“Me pareció una propuesta súper rica en la reflexión sobre la propia práctica. El taller me dejó disparadores para organizar y planificar clases, si bien al principio me costó imaginar actividades de roles, en el transcurso del taller me di cuenta de varias experiencias bajo esta modalidad que se podían realizar” (Paula, docente de varias materias)*

*“El taller me llevó a repensar estrategias pedagógicas en mis propias materias, pero, al mismo tiempo, escuchando propuestas de otros/as docentes se generó una retroalimentación que también me permitió analizar nuevos enfoques. Me aportó y, de hecho, a través de lo trabajado y expuesto en el Taller implementaré algunas de estas ideas en mis próximas materias.” (German, coordinador de la tecnicatura y docente de ergonomía)*

En esta pregunta apareció la idea de la “reflexión” como un valor destacado por más de un/a encuestado/a. Esto me resulta motivador ya que hace un momento al analizar el proceso de implementación, advertí como algo no logrado el hecho de que los/as docentes alcancen niveles de reflexión consientes sobre su práctica. Pareciera que algo de esto sí ocurrió, que algunos/as docentes sí advierten conscientemente que pudieron reflexionar sobre su práctica y que, probablemente, mis expectativas o representaciones sobre cómo iban a atravesar ese proceso reflexivo eran otras. Creo que pasa algo similar a cuando un profesor de danza enseña un baile; cada participante interpreta esos pasos atravesados por su propio cuerpo y posibilidades de acción. Nunca será igual ese paso interpretado por el/la docente que por los/as bailarines/as que participan de la clase. Del mismo modo, cuando buscando transmitir categorías o promover transformaciones en las concepciones docentes o motivarlos a reflexionar, partimos de nuestras propias ideas acerca de cómo esperamos que eso ocurra y, probablemente, nunca se dé de tal forma (como acabo de mencionar).

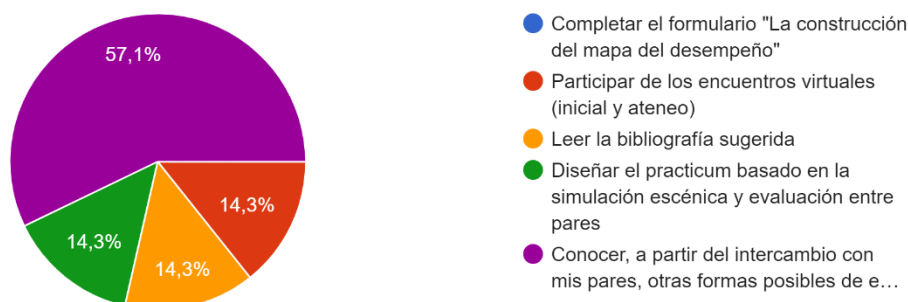
También mencionan en varias oportunidades el haber aprendido de sus pares. Celebro la posibilidad de habilitar espacios de encuentro entre docentes dentro de los institutos del nivel superior, en donde la tarea resulta en general solitaria al no existir el formato de cátedra como en las universidades.

Los/as docentes suelen vincularse con su tarea y con la institución desde su individualidad y, al funcionar por turnos, resulta muy complejo poder gestionar reuniones de trabajo entre todos/as los/as docentes de cada carrera (cuando se realizan, asiste sólo un pequeño porcentaje del total). Es por esto, que la posibilidad de encontrarse con otro/a y poder socializar ideas o cocrear propuestas, son vivencias de mucho valor que no suelen darse de forma espontánea (salvo por algunos pocos casos de docentes que han ido encontrado, a lo largo de los años, algunos otros/as colegas con quienes hacer algunos acuerdos curriculares o compartir algún momento de cursada).

## Pregunta 2

Teniendo en cuenta las diferentes experiencias que formaron parte del Taller: seleccionen aquella/s que más les interesaron o aportaron a su práctica docente.

7 respuestas



La experiencia más votada fue "Conocer, a partir del intercambio con mis pares, otras formas posibles de enseñar la práctica". Aquí nuevamente aparece valorizado el hecho de compartir con pares un espacio institucional que rompe con la lógica solitaria. A su vez, la posibilidad de abrirse a conocer otras formas, otros formatos de enseñar la práctica, que puedan impulsar su creatividad.

Pienso, volviendo a la idea de innovación que tanto aborde en este trabajo, que dicha posibilidad, decisión o proceso, resulta más sencilla si es con otros/as que amplían las propias ideas, las interpelan. Esos/as otros/as que pueden ser reflejo de la propia tarea, en donde cada docente puede verse también y así por qué no visibilizar mejor sus propias dificultades o nuevas ideas.

Como mencioné anteriormente, algunos/as docentes (muy pocos en verdad) suelen compartir momentos de almuerzo o cambio de turno con otros/as y, allí, socializan experiencias, comparten problemas, analizan soluciones. Podrían, en estos casos, constituirse en una comunidad de práctica<sup>44</sup>, o probablemente una incipiente ya que, conociendo la dinámica institucional, estos encuentros no suelen darse con mucha frecuencia o sostén en el tiempo. Sin embargo, en muchas oportunidades algunos/as docentes nos refieren a propuestas que han cocreado en dichos encuentros.

Quizá el espacio del taller pudo haber propiciado un empujoncito más para que los/as docentes se organicen como una comunidad de práctica, estableciendo vínculos productivos, reflexivos, a través de los cuales puedan ampliar y enriquecer sus propios universos de decisión y acción, asumiendo que lo pensando junto con otro/a puede transformar (de algún u otro modo) los repertorios individuales.

### **Pregunta 3**

En esta pregunta encuentro una amplia gama de respuestas que no me atrevo a afirmar que se correspondan con la intención con la que fue construida la pregunta. Aquí vuelvo a reconocer las dificultades que conlleva modificar las concepciones sobre el aprendizaje de la práctica profesional, sobre cómo aparece la práctica o la “realidad” como expresan algunos/as docentes.

Hubo varios casos que aquí hicieron referencia a las salidas, a las excursiones, como experiencias que podrían convertirse en practicum y pienso que sí, que podrían serlo, pero luego, cuando avanzo en cómo lo explican, me doy cuenta de que en realidad muchas de las particularidades de lo que es un practicum no aparecen. No hablan de la reflexión como parte del proceso de aprender haciendo, ni de su rol como mediadores y expertos dentro de la experiencia, ni de cómo esa vivencia podría colaborar en el aprendizaje del arte de la práctica, que le permitan a futuro comprender sus zonas indeterminadas.

Por ejemplo, mencionan cosas como:

*“Visitar lugares de trabajo donde analicen riesgos en los puestos de trabajo”.  
(Paula, docente de varias materias dentro de la tecnicatura)*

*“No sé si se configura exactamente como Practicum, pero una idea que me interesa implementar luego de una charla con la docente Karina Benítez es que los/as estudiantes en mi materia Seminario Profesional luego de un trabajo de Investigación en lugar de, únicamente, exponer ante el curso el resultado de ese trabajo puedan*

---

<sup>44</sup> Una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas ligadas por una *práctica común, recurrente y estable en el tiempo*, y por lo que aprenden en esta práctica común. Dicha práctica concierne un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problemas difíciles (Wenger, 1998a; Wenger).

*utilizar una red social a elección para su divulgación, y que la característica del contenido se asocie a la característica de la red social elegida”. (German, coordinador de la tecnicatura y docente de ergonomía)*

*“Hoy aprendí que dos prácticas más que realizo en clases forman parte de la actividad del prácticum. Estas son: las salidas didácticas con marco teórico y aplicación de lo visto en una actividad acorde (por ejemplo, la semana pasada vimos en clases todo el marco teórico de grúas y luego fuimos hasta una obra que está a unas cuadras del ISO donde pudimos hablar con el gruista -tuvimos MUCHA suerte- y los alumnos le hicieron preguntas sobre lo que analizamos en clases). Y, por otro lado, en Seguridad II suelo traerles a los alumnos Planillas de análisis de riesgos de empresas reales para que ellos completen desde observar una foto, analizar un video, desde el relato oral o por ver un lugar real. Lo mismo con la redacción de Evaluaciones de riesgo tipo informes a partir de fotos o videos. Siempre les recalco a los alumnos (porque Seguridad II es una materia de primer año y los primeros informes suelen tener muchísimos errores) es que el aula es donde pueden equivocarse y aprender haciendo. Que esos informes son "reales" pero que, si están mal o hay algo por corregir, ÉSE es el momento de hacerlo. Creo que las prácticas que simulan la realidad son muy enriquecedoras para la formación de los alumnos”. (Karina, docente de muchas materias dentro de la tecnicatura)*

Quiero decir que, en sus comentarios, suele aparecer la experiencia cerrada, sin reconocer las complejidades y particularidades que toda situación de la práctica profesional contiene y la pregunta acerca de cómo mostrar y hacer vivir a los/as futuros/as profesionales dicho entramado entre lo que observan, las dinámicas en juego, lo reglado, lo imprevisible.

Comprendo que probablemente sea esa una de las partes más difíciles a modificar, el hecho de presentar el conocimiento como algo cerrado o, como algo en movimiento. ¿Cómo podemos enseñar a que el conocimiento está en constante cambio? O las particularidades inciertas de las situaciones de la práctica profesional (sin contar con la posibilidad de “estar” in situ en el campo haciendo una práctica sostenida en el tiempo, como es el caso de la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo que no incluye prácticas profesionalizantes en terreno.

Como dice Camillioni (2018):

Las decisiones acerca de si los cambios que se produzcan han de ser profundos o superficiales, si han de ser estructurales o incrementales, la disposición de docentes y estudiantes a apropiarse efectivamente del diseño y a hacerlo realidad es,

fundamentalmente una función del grado y el compromiso de la conciencia ganada a través de la participación de la comunidad educativa en las decisiones curriculares. (p.11)

#### **Pregunta 4**

En esta última pregunta elegí dejar un espacio más libre en dónde los/as docentes participantes dejen algún comentario, más allá de lo indagado previamente.

Destaco estos comentarios que se vinculan directamente con todo el análisis desarrollado en los capítulos precedentes. El taller como un tiempo institucional, compartido y pensado, para poder avanzar hacia nuevas prácticas, que partan de un análisis reflexivo y fundamentado y permitan recorrer esa distancia entre una práctica actual y una futura.

*“Sólo quiero agradecerte por las propuestas que nos traés, que siempre resultan muy interesantes y ayudan a seguir aprendiendo y creciendo como docentes. Gracias.”*

*“Muchas gracias por la propuesta innovadora y creativa”.*

*“Muy buena la experiencia nos obliga a ver y pensar la educación desde la práctica.”*

*“Agradezco mucho la idea de este Taller, y espero que sea un espacio continuo, que permita todos los años intercambiar ideas y experiencias para que el proceso de enseñanza no sea estático, sino que plantee un proceso dinámico que permita actualizar y mejorar las propuestas como parte de una matriz institucional en el ISO.”*

En el análisis de estas cuatro preguntas creo que es posible percibir algo de esa participación que el taller intento motivar para que los/as docentes puedan tomar decisiones curriculares de forma reflexiva y colectiva.

El taller propicio un espacio de reflexión y creación que buscó ir más allá de las propuestas superficiales que a veces se realizan, o que azarosamente se organizan cuatrimestre a cuatrimestre (como son las salidas). Así, intenté que cada docente pueda participar activamente en el desarrollo curricular interviniendo en los intersticios de lo prescripto, pudiendo superar algunas rigideces que los planes sostienen y muchas veces la dinámica institucional reproduce.

Valoro en gran medida los aportes que los/as docentes realizaron sobre el taller, así como su compromiso en responder la encuesta que, debiera ser una obviedad, pero no lo es al interior de las instituciones. Habla del compromiso que asumieron durante el tiempo que duró

la propuesta y sobre cómo se animaron a navegar otras aguas, a pensar más allá de lo cotidiano, de lo que les resultaba cómodo.

### **5.3 Análisis de mi rol durante la implementación**

Durante el tiempo que duró la intervención que en este trabajo fui relatando, mis tareas al interior del instituto no se vieron modificadas, es decir que, ya anteriormente y, en diferentes oportunidades, implementé proyectos de formación para los/as docentes.

Mi trabajo en la institución tiene que ver con la creación de tiempos y espacios que no figuran en los planes de estudio ni en el calendario educativo. Son tiempos y espacios creados a propósito, con la intención de que ocurran otras cosas en el instituto y de que los/as docentes sean protagonistas de eso.

Siguiente a Lucarelli y Finkelstein (2012):

El investigador didacta y el profesor universitario que estudia sus prácticas, al igual que el asesor pedagógico, se asumen como sujetos centrales en la intervención didáctica y en la producción de conocimientos, sujetos comprometidos en la búsqueda de formas apropiadas de innovación de la enseñanza universitaria. (p.18)

Si la innovación didáctica no opera con autonomía, de alguna forma habrá que motivarla, que hacerla aparecer. El taller que, en este informe comparto, así como muchos otros dispositivos que realicé en la institución, tienen esa finalidad, lograr que los/as docentes se animen, se sientan desafiados/as a modificar, a repreguntarse, algo de su cotidianeidad y puedan avanzar en procesos de innovación curricular.

En el caso del taller que aquí relaté, me permito reconocer que el hecho de que los/as docentes me conozcan fue un punto a favor al momento de ofrecerlo y, no sólo eso, sino la confianza que el rector, las directoras de estudios y los/as coordinadores de carreras depositan en mí.

Claro que esa confianza no la conseguí de un segundo al otro, sino que es el fruto de mucho intercambio, de mucha indiferencia (camuflada muchas veces por actitudes serviciales y complacientes), pero que con paciencia y presencia me permitió construir los vínculos que hoy tengo.

Desde mi rol vengo hace varios años construyendo diferentes tipos de vínculos con los/as docentes. En algunos casos resultan más superficiales y en otros más profundos. Igualmente, siempre advierto en esos vínculos un espacio de conquista. Hay algo por lo que los/as asesores/as pedagógicos/as tenemos que luchar, hay cierto espacio en dónde tenemos que pedir permiso para ingresar, un espacio cercado por los hábitos y supuestos de los/as docentes, pertenecientes ellos/as a campos diferentes.

Me permito recuperar aquí los aportes de Lucarelli, Finkelstein y Solberg (2015) en dónde analizan al rol desde la extranjería. El/la asesora pedagógico/a se asume desde un eje disciplinar diferente al de los/as actores con quienes interactúa, pertenecientes a otro campo académico o tribu (Becher, 2001). La extranjería se hace presente no sólo en el aquí y ahora de cada intercambio, sino en los supuestos que se activan en cada docente al momento de decidir o no sumarse a un proyecto como el que aquí relato. La extranjería se hackea cuando se activa una necesidad o los/as actores se ponen en estado de disponibilidad, allí se presenta la posibilidad de habilitar la escucha, una escucha dinámica que pueda reconocer al otro y que a la vez irrumpa en esa lógica y ponga a disposición otras ideas, otros sentidos, otras estrategias que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al escribir y visitar la implementación del proyecto puedo animarme a pensar que, su realización hizo que se fortalezca mi rol con relación a los/as docentes participantes. Más aún durante el tiempo de planificación de los practicum, que incluyo desde encuentros formales de intercambio, hasta mensajes informales por celular, en dónde pareciera que muchos/as de ellos/as fueron encontrando en mí un espacio seguro donde abrirse a pensar nuevas ideas.

Allí, pienso que pudieron advertir varios de los propósitos de mi rol, en las intervenciones, las devoluciones que les fui haciendo. Habilitando a su vez a que les surjan otras inquietudes para conversar conmigo, más allá de la especificidad del taller.

Sin embargo, también, con los pies en la tierra (y en las instituciones) sé que ese optimismo en lo que ocurrió en lo vincular y en la potencialidad de los practicum que diseñaron, no se incluye automáticamente en el espacio del aula con la naturalidad con la que debiera hacerlo.

La mayoría de los/as docentes no logró implementar el practicum en el cuatrimestre que volvieron a dar la materia (1er cuatrimestre 2023) y no creo que eso sea porque no quedaron conformes con el resultado, sino que probablemente la inclusión de espacios, tiempos y formatos diferentes a lo que vienen acostumbrados, no resulte una tarea sencilla.

Aquí pienso que aún le quedan a este taller posibles resonancias de lo que ocurrió. Pienso que los dispositivos de practicum que cada docente planificó de forma situada y reflexiva siguen allí a la espera de ser motorizados y que, probablemente, tenga allí el desafío de permanecer cerca para encontrar el momento oportuno de hacerlos entrar al aula.

Sostengo, recuperando los aportes de Lucarelli (2019) que la tarea del/de la asesor/a pedagógica “encarna una profesión de ayuda situada y definida por su contexto histórico social, y que se hace eco de determinaciones institucionales que marcan las características idiosincrásicas de sus prácticas” (p.3). Es así como entiendo también que ese momento oportuno dependerá no sólo de mí, sino de los movimientos institucionales y sus intersticios, de la posibilidad de comprender dicha idiosincrasia y buscar las formas de anclar la innovación desde ese espacio.

Como escribí en la introducción de este trabajo y reitero aquí, reconozco en mi rol una oportunidad para apuntalar esa comodidad, para conquistar a esos relatores apáticos, nostálgicos (Nosei, 2010)<sup>45</sup> y convocarlos a recorrer otros caminos que puedan ir generando micromovimientos que de a poco vayan pincelando otros modos de pensar y vivir la formación profesional al interior del instituto. Movimientos, pequeños, profundos, que puedan ir apuntalando esos hábitos, esas rutinas, esos supuestos que sostienen las decisiones que los/as docentes toman en su práctica. Micromovimientos que puedan trazar nuevos sentidos, que convoquen a revisar la práctica, a crear y cocrear nuevas prácticas; que movilicen rigideces (que estancan, que reproducen), que cuestionen los hábitos (que colaboren a volverlos consientes, problematizarlos), que motiven desafíos (aunque sean pequeños, pero que perduren en el tiempo). Creo también que uno de los movimientos que me imagino haciendo (y que la experiencia en rol me enseñó) tiene que ver con construir equipo junto con los/as docentes, de volverlos/as coparticipes del cambio, pero no sólo de ideas ya germinadas, sino del proceso de decisión, de siembra (convocarlos a pensar, a decidir y no sólo a participar). Quizá este último punto visto en tensión con esa omnipotencia de la que a veces somos juzgados o sostenemos (sostengo) inconscientemente los/as asesores pedagógicos, sea una de las llaves que puede empezar a motorizar procesos reinstituyentes, de transformación, lentos, casi imperceptibles probablemente (frente al peso de lo ya instituido), pero que estoy segura valen la pena.

## **6 El Proyecto hacia el futuro: Otras formas de recorrer el mapa, otros practicum por construir**

### **6.1 Antecedentes que orienten nuevos proyectos**

Mirar hacia el futuro, proyectar nuevos recorridos que acompañen y sostengan procesos de innovación, son acciones que no pueden hacerse en el vacío. La búsqueda creativa de repertorios que alteren y potencien los procesos de enseñanza y aprendizaje de la práctica profesional tendrá mucha más fuerza si se sostiene y nutre de recorridos ya transitados. Es por esto por lo que, intentaré a continuación, presentar algunos programas de investigación y proyectos que parten de las mismas preocupaciones y sustentos conceptuales.

En primer lugar, creo necesario reconocer que la problemática que desencadenó este proyecto es una de las principales protagonistas en los estudios de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior en los últimos tiempos. La preocupación por la articulación entre la teoría y la práctica como una problemática curricular, de diseño y desarrollo, de planes de estudio, de intersticios e innovaciones docentes e institucionales que

---

<sup>45</sup> Me resulta potente, a los fines de mi rol y de mi Proyecto al interior de la Maestría, la diferenciación que Nosei (2010, 2011) realiza entre los docentes relatores y los docentes narradores, enfatizando en la capacidad creativa de estos últimos, siendo capaces de redireccionar y transformar su práctica.

conecten al aula con el campo profesional, a las actividades de la práctica como terrenos fértiles para la construcción del conocimiento profesional, configura investigaciones que nutren el avance de los campos de la didáctica universitaria y de la didáctica profesional<sup>46</sup> (ambos campos tomados en este trabajo como principales fundamentos teóricos).

Por ejemplo, desde el campo de la investigación, el Programa Estudios sobre el Aula Universitaria, perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, liderado por Elisa Lucarelli, viene realizando hace muchos años contribuciones de gran valor para la constitución y consolidación del campo de la didáctica universitaria. El Programa realizó y realiza acciones de intervención y de investigación centrando su interés en prácticas que provocan una ruptura con los modos más rutinarios que se desarrollan en el aula universitaria. En esta línea, el papel desempeñado por los Asesores Pedagógicos Universitarios ha sido central en sus investigaciones y desarrollos para la promoción de acciones de transformación y de la formación pedagógica del docente de este nivel. En ese sentido, el programa ha desarrollado investigaciones alrededor de las prácticas que llevan a cabo los docentes de la Universidad de Buenos Aires, que presentan formas innovadoras de articulación teoría-práctica (Finkelstein, 2022).

Los dos conceptos claves sustentan los procesos investigativos en dichas investigaciones son: la innovación y la articulación teoría práctica (Lucarelli, 2009); ambos ejes centrales en el trabajo que aquí presento. La innovación asumida como una ruptura de la secuencia y accionar conocido, como la participación protagónica de un sujeto o grupo de sujetos en el desarrollo original de nuevos repertorios de acción. La articulación teoría práctica como un elemento dinamizador de los procesos de adquisición de las habilidades complejas de la profesión en los diferentes campos disciplinares (Finkelstein, 2022).

Considero de gran valor como antecedentes para este proyecto, los aportes que el equipo de investigación ha desarrollado acerca de las dos formas en que la teoría y la práctica pueden expresarse: como un proceso general y genuino de aprendizaje (incluyendo la alternancia, sucesión y predominio de momentos teóricos y prácticos en la propuesta de enseñanza) y como proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional (pasantías, residencias, trabajos de campo y otras formas que acerquen al alumno al ejercicio de su rol profesional) (Finkelstein, 2022).

---

<sup>46</sup> Lucarelli (2022) en su artículo La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad, trabaja sobre los cruces y diferencias entre ambos campos de producción de conocimiento sobre el nivel superior y la formación profesional. Aquí creo sustantivo resaltar cómo, en este proyecto, asumo una mirada amplia en la cual convergen aportes de ambas disciplinas en pos de favorecer a la comprensión y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la práctica profesional.

Por otro lado, ocurre también que la búsqueda de antecedentes o proyectos contemporáneos es también una tarea compleja y aquí me refiero, por un lado, a la baja publicación dentro de lo que son los institutos de formación técnica del Nivel Superior de experiencias que contribuyan a la didáctica del nivel superior (más allá de las investigaciones vinculadas a la formación docente que sí abundan) y, por otro lado, al hecho de que no logré encontrar proyectos que combinen, como lo hago en este proyecto, la simulación escénica con la evaluación entre pares dentro del practicum como dispositivo para la enseñanza y el aprendizaje de una práctica profesional.

Parte de lo que en la problemática de este trabajo presenté recupera el protagonismo que, desde los diseños curriculares, se les da a los espacios denominados práctica profesionalizante y como, en el caso de la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo, las adaptaciones y traducciones que cada docente realiza varían en cómo convierten a dicho espacio en una situación auténtica de aprendizaje de la práctica profesional.

En este sentido, resalto los encuentros que, gestionados por algunas provincias y/o instituciones, se realizan periódicamente sobre las prácticas profesionalizantes (para docentes y directivos), en los que se busca ofrecer un espacio de intercambio interinstitucional de experiencias educativas. Por ejemplo, en el caso de Formosa, estos espacios tienen como propósito “intercambiar experiencias innovadoras de Prácticas Profesionalizantes que desarrollan las instituciones en el campo de las Prácticas Profesionalizantes”<sup>47</sup>. Pienso qué interesante sería que estos encuentros puedan ir sembrando recorridos posibles de trabajo dentro de los espacios de práctica profesionalizante. En el caso de la tecnicatura superior en seguridad e higiene, no he encontrado antecedentes de este tipo de encuentros ni relatos de experiencias que socialicen innovaciones en el campo de la formación.

Por último y, en relación con las estrategias utilizadas al interior de los practicum, encuentro sí muchas experiencias que utilizan la simulación escénica, principalmente dentro de los campos de la medicina, psicología (a fin de abordar las entrevistas clínicas) y de la formación docente (simulando clases o micro clases previamente planificadas por los/as estudiantes). En ambos casos se habilitan espacios al interior del aula que simulan dichas actividades profesionales por parte de los futuros profesionales, permitiendo un acercamiento a los modos de hacer, decir y pensar de cada profesión dentro de un entorno cuidado. Un ejemplo de esto, en la carrera de medicina de la UBA son los talleres de pediatría y salud mental. Estos dos talleres están coordinados en forma conjunta entre el Departamento de Pediatría y el de Psiquiatría y Salud Mental y se proponen como objetivo el trabajo con temáticas que no son abordadas dentro del currículo en forma estructurada, y que se centran en la adquisición de

---

<sup>47</sup> <https://agenfor.com.ar/institutos-superiores-realizaron-encuentro-de-practicas-profesionalizantes-innovadoras/>

herramientas necesarias para el ejercicio de la profesión. Como estrategias de enseñanza se incluyen técnicas dramáticas en donde los alumnos eligen situaciones que han observado en su trayecto por el Ciclo Clínico o el Internado Anual Rotatorio, y que los hayan impactado, que den cuenta de escenas de violencia entre profesionales de salud y pacientes, de comunicación del profesional con los padres (en el caso de niños) o el paciente y de comunicación de una mala noticia. Una vez realizadas las dramatizaciones, los estudiantes deben explicitar sus sensaciones y emociones desde la perspectiva de cada personaje, y, a continuación, se rotan los roles. Los coordinadores realizan comentarios, sugerencias y recomendaciones explícitas sobre el uso del lenguaje, manejo de los tiempos y lugares donde se lleva a cabo la comunicación con el paciente y las características que debe asumir el feedback que realiza el profesional (Finkelstein, 2022). El resto de los estudiantes también realiza aportes. En este último punto, encuentro similitudes con las dinámicas propuestas por los docentes para el diseño de los practicum dentro de la tecnicatura superior en seguridad e higiene en el trabajo.

Tomando como referencia e inspiración los aportes recién compartidos, a modo de antecedentes o experiencias cercanas a lo que en este trabajo me propuse compartir, procederé a delinear algunas propuestas superadoras del taller realizado con los/as docentes de la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo en una mirada hacia el futuro que proyecte nuevos desafíos al interior de mi rol como asesora pedagógica del instituto.

## **6.2 Propuesta superadora del taller realizado**

Mucho de lo que aquí voy a detallar ya fue analizado en el capítulo 5 al hacer referencia a las dificultades que tuvo la implementación del taller.

En primer lugar, asumir que queda pendiente el seguimiento a los/as docentes que diseñaron sus practicum. Hacia principios del 2023 dos docentes pudieron llevarlo a la acción, uno quizá con mayor sistematicidad que otro. Este es un punto sensible ya que requiere de construir una estrategia de motivación, no invasión y convencimiento que empuje a los/as docentes a animarse a utilizar algo que ya planificaron.

Pareciera que muchas veces las ideas están, se piensan, se ordenan, hasta se imaginan, pero al momento de volver al aula, las formas conocidas, resisten y dilatan los tiempos de innovación.

Como principales propuestas superadoras de este taller en particular encuentro:

- Dar más tiempo para que puedan pensar en incluir experiencias de practicum que superen la lógica de integración, es decir que no aparezcan únicamente al final del cuatrimestre, sino que puedan, por qué no, recuperar los conocimientos más cotidianos, desde los inicios de la cursada. Esto requerirá de una mayor interpelación dentro del proceso de planificación que en este caso resultó dificultosa al no darse en

un mismo momento. Pienso que poder incluir un encuentro inicial de pensar juntos/as ese practicum, en lugar de dejarlos/as solos/as (en el sentido de que las tutorías se dieron una vez que la primera idea ya había aparecido) seguramente pueda apuntalar a esas ideas que resisten y sostienen lógicas de integración únicamente.

- Abordar con mayor detalle y rigurosidad el rol de la reflexión dentro de los practicum, así como el de los/as docentes como mediadores dentro del dispositivo, de modo que los practicum sean verdaderos practicum reflexivos en el sentido en que Schön (1992) los reconoce, como:

un espacio didáctico curricular que es reflexivo en dos sentidos: se pretende ayudar a los estudiantes a llegar ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción.... [implicando] un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta una forma de reflexión en la acción recíproca (Schön, 1992, p. 10).

Poder simular con ejemplos acerca de cómo, al interior de cada uno de los practicum diseñados, se pueda promover la reflexión en y pos la acción, pudiendo advertir los diferentes roles que el/la docente debiera asumir según cuál sea el tipo de reflexión que se quiere favorecer. Aquí también encuentro que el poder incluir encuentros posteriores de trabajo, más allá de que hayan finalizado el practicum como dispositivo en sí mismo, seguramente sea de gran riqueza para el grupo de docentes participantes. Durante el encuentro de socialización que hicimos, no alcanzó el tiempo para poder profundizar sobre cada una de las propuestas, sino que únicamente se realizaron algunas sugerencias y comentarios para cada una de ellas.

Ahora bien, ampliando la mirada, puedo encontrar diferentes propuestas inspiradas por este taller que pueden resultar superadoras de lo que ocurrió, por ejemplo:

- Sería interesante probar implementar el mismo taller con docentes de otras carreras y poder analizar si los procesos de los/as docentes tienen puntos en común o resultan diferentes. Es decir, si, por ejemplo, la hipótesis de que más allá de innovar en el dispositivo (el practicum basado en la simulación escénica y evaluación entre pares, en este caso), sigue predominando el lugar dentro de los procesos de aprendizaje en donde estos se insertan, sosteniendo lógicas centradas en la integración (Steiman, 2018).
- Volver al mapa del desempeño y ver la posibilidad de ampliarlo con otros espacios curriculares dentro de la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo. Sigo creyendo que dicho recurso, que cocreamos al inicio del taller, tiene una gran potencia para poder intervenir en el desarrollo curricular con decisiones concretas que

puedan habilitar otros enfoques, más allá de lo prescripto. Allí, por ejemplo, podemos ir visualizando cómo las actividades profesionales van apareciendo durante los años de formación (a modo de trayectos curriculares), cómo cada espacio curricular aporta y alimenta la formación desde una perspectiva situada y auténtica y, en definitiva, cómo la práctica profesional se transversaliza.

En esta misma línea y, recuperando una de las ideas que desarrollé en la fundamentación pienso que, si logramos trabajar con atención sobre el mapa del desempeño, esto nos ayudará a que los/as estudiantes puedan acercar los modelos cognitivos a los operatorios, que puedan ir de lo general a lo específico y a la inversa, ampliando y enriqueciendo sus esquemas de acción durante toda la formación y no sólo al final o en algunos momentos breves y azarosos. El proceso de generalización de lo específico a lo general se vuelve fundamental, implica procesos de descontextualización y recontextualización, que permitan acercar los modelos cognitivos y operatorios dentro de la formación inicial y que, por ejemplo, podrían promoverse a partir de la implementación transversal y sistemática de practicum que avancen de forma gradual y planificada en la enseñanza y aprendizaje de la práctica profesional (Pastre, 2016).

Por otro lado, y en una mirada retrospectiva de este camino recorrido, creo que motivar procesos de concientización de los/as docentes como modelos que asumen en los primeros pasos de socialización profesional es un gran desafío para asumir. Mencioné en la problemática de este proyecto, cómo, muchos/as docentes que no tienen a cargo las materias denominadas (por prescripción curricular) prácticas profesionalizantes, no se reconocen como responsables de su enseñanza. En este sentido, creo que hay allí un espacio de acción muy interesante de trabajo y reflexión con los/as docentes, a partir del cual ellos/as puedan reconocerse a sí mismos como primeros/as modelos de la profesión y trabajar sobre las representaciones del campo práctico que cada cual transmite (seguro hasta sin proponérselo). Lograr que los/as docentes puedan habilitar espacios y situaciones didácticas para que los/as estudiantes puedan reflexionar sobre la trama de sentidos acerca de la profesión que de forma involuntaria van internalizando a partir de los discursos docentes, es un trabajo que considero va en la misma dirección que el proyecto implementado (Andreozzi, 2011).

## **7 Un punto de llegada (en movimiento): Aprendizajes y preguntas pendientes**

*“Al pronunciarse como “certeza”, todo se detiene, incluso el ser que sabe. “Saber” es movimiento, moverse de un sitio a otro, acompañar a los objetos y a los individuos en su necesaria transformación. Si la vida muta, el saber está siempre detrás de la vida. Por eso está acechado por su sombra: la duplicación de lo real. Si el saber va demasiado delante, nadie comprende. Cuando saber y movimiento parecen coincidir es que se ha saboreado el mundo donde se vive. De lo contrario, todo se acomoda al interés del observador”.* (Skliar, 2011, p. 332)

A lo largo de este informe fui relatando la experiencia de diseño e implementación del proyecto que elaboré en el marco de la Maestría en Docencia en el Campo de la Formación en Prácticas Profesionales. En cada página intenté entramar lo ocurrido, los sustentos teóricos que guiaban mi acción, así como la misma realidad que se interponía y participó con sus propios tiempos, resistencias y dinámicas.

Me interesa reconocer, que todo proyecto que uno/a comienza es una idea, una apuesta, una semilla de algo que buscamos transformar y/o potenciar, ahora que me encuentro en el último capítulo de este trabajo intentando esbozar algunas ideas finales (sólo por los límites de este trabajo no por su condición de finales en el sentido de algo cerrado, concluido) acerca de cómo la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional pueden ser objeto de análisis y transformación.

La problematización sobre la formación profesional inicial me atraviesa, me interpela en mi cotidianeidad. Desarmar las formas que moldean la experiencia en las aulas, los vínculos docentes-estudiantes-conocimiento se vuelve para mí un desafío que, con entusiasmo y frustración, muchas veces, elijo transitar.

Recuperando la cita con la que inicié este informe “la cognición está localizada en la vivencia del mundo y en el mundo vivenciado mediante la actividad” (Lave, 2012, p. 190) me pregunto: ¿cómo podemos lograr que la formación se parezca más a una exploración por los campos profesionales para los que se espera preparar a los/as estudiantes que a experiencias semi cerradas centradas en la internalización discursiva del conocimiento?

Algo de esto, mucho de esto, me propuse con el proyecto de intervención. Partir del reconocimiento de las actividades profesionales para desde allí poder avanzar en su conceptualización. Como ya he recuperado en los aportes de Pastre (2016), es la actividad un camino posible de análisis para desde allí poder dar paso a su conceptualización y por ende favorecer procesos en los que los modelos operatorios y cognitivos puedan aprenderse de forma dialéctica. Actividad y aprendizaje resultan indisociables (Pastre 2016, Dewey, 1967). La posibilidad de convertir, traducir, situaciones de trabajo en situaciones didácticas fue uno de los propósitos y logros más ricos de este proyecto, como se desarrolla desde la didáctica profesional, poder definir situaciones que sean soporte de los procesos de aprendizaje (Pastre, 2016).

Claro que esto implica movimientos y alteraciones a las formas y a los supuestos que sostienen, consciente o inconscientemente, las decisiones sobre cómo enseñar y que se espera como aprendizaje.


Hay que alterar las piezas que componen la escena educativa, invertir las relaciones entre teoría y práctica (Steiman, 2018, Sanjurjo, 2009), entre conocimiento y acción (Feldman), desafiando el orden tradicional de la clase.

Pero ¿Están los/as docentes preparados/as para tal movimiento? ¿Y los/as estudiantes? ¿Están preparados/as para correrse de ese lugar de dependencia para con el/la docente? ¿Podrán los/as docentes confiar en los procesos y tiempos de los/as estudiantes y empezar a dejar atrás experiencias que promueven la pasividad, centradas en la recepción o reproducción o en la transferencia aplicacionista como único modo de articulación teórico-práctica?


¿Qué tipo de movimientos curriculares pueden colaborar para que algo de esto suceda? Probablemente ninguno por sí solo, ni un solo proyecto o renovación curricular lo logre si tampoco ocurren cambios dentro de las instituciones o condiciones de trabajo docente.


Un/a docente dispuesto/a a alterar sus clases a innovar en sus estrategias o en sus instrumentos, probablemente se enfrente a dificultades o resistencias de los/as estudiantes o a situaciones administrativas regladas, fechas, calificaciones y/o promedios que obstaculicen el camino.

Un/a docente dispuesto/a a alterar sus clases, a innovar en sus estrategias e instrumentos por sí solo no es suficiente.

Si un/a docente genera, digamos, esto:  en sus clases, otros/as que centran sus formas en la exposición y/o aplicación del conocimiento, generan esto: 

Entonces, desde la perspectiva de los/as estudiantes, que paso a paso van transitando los espacios curriculares, su recorrido podría parecerse más a esto:

 Un recorrido cuasi lineal con breves experiencias

que escapan a la racionalidad técnica y a enfoques receptivos. Y aquí se me presenta uno de los grandes o principales desafíos que una institución o el rol de asesora pedagógica que tengo puede asumir: ¿Cómo lograr que los recorridos de los/as estudiantes sean más ? ¿Qué aprenden los/as estudiantes cuando el foco queda únicamente en el carácter discursivo del conocimiento? ¿Qué representaciones sobre el futuro rol profesional van internalizando cuando los momentos en que este aparece son tan azarosos y diferentes? ¿Cuánto esfuerzo individual tienen que hacer los/as estudiantes para ir armando el rompecabezas de la profesión y el campo profesional que eligieron para formarse?

En el análisis del contexto expresé cómo el perfil profesional se materializa de forma fragmentada y azarosa dentro de la formación, por lo que el proyecto buscó impactar allí, habilitar un espacio de negociación de significados acerca de cómo plasmar o recuperar dicho perfil en la enseñanza, sobre cómo visibilizar la práctica profesional desde una perspectiva situada, reflexiva, que reconozca la complejidad de la práctica y pueda entrenar a los/as futuros/as profesionales a estar y reconocer esas tareas y las habilidades que cada una requiere poner en juego.

El proyecto implementado avanzó en este sentido, buscó ser un movimiento más hacia otras formas de entender la relación teoría práctica que, en su devenir, convocó a los/as docentes participantes a interpelar sus concepciones de enseñanza y aprendizaje que sostienen sus decisiones curriculares.

Me interesa reconocer cómo, de forma transversal, al revisar todos los practicum elaborados, pueden advertirse como todas resultan experiencias de lo que implicaría una buena práctica profesionalizante basada en la simulación escénica y evaluación entre pares. Una buena práctica que se origina en sí misma como innovación, como ruptura de aquello que se solía hacer y, en ese caso reconoce que privilegiar la inclusión de experiencias de formación de otros colores y formas, es el camino hacia una formación que favorezca la construcción de aprendizajes más profundos, contextualizados y comprometidos con la profesión futura.

Los practicum que los/as docentes diseñaron, pensaron, son andamiajes, son mediaciones posibles, que parten de la reflexión sobre la práctica docente y que promueven el acompañamiento progresivo de los/as estudiantes en el aprendizaje de la práctica profesionales. Así también, se constituyen en experiencias que aportan a la construcción de la identidad profesional dentro de la formación inicial.

El trabajo con los/as docentes al interior del taller buscó también que ellos/as puedan reconocerse como primeros modelos de identificación profesional de modo que, a partir de los practicum diseñados, puedan ser objeto de referencia acerca de los modos del hacer, pero al mismo tiempo que habiliten espacios de reflexión que interpelen esos modos y los pongan a dialogar con los marcos de referencia de cada espacio curricular.

Andreozzi (2011) recuperando los aportes de Berger y Luckman (1986), define a la socialización profesional como el proceso a partir del cual los sujetos –en nuestro caso estudiantes en procesos de formación- internalizan tramas de significados socialmente elaborados y compartidos que intervienen en los modos de “hacer y representar”. En este caso, se podría reconocer a los practicum como entornos que, al representar actividades de la práctica profesional real, de forma simulada, permiten que los/as estudiantes comiencen a “estar” en las prácticas, que tengan la oportunidad de conocer este mundo para poder “habitar-lo” (Andreozzi, 2011)

La simulación escénica, como expresa Litwin (2008) permite al estudiante distinguir las conductas que involucran una situación, pudiendo luego abrir espacios que permitan hipotetizar sobre ellas, indagar sobre otros modos posibles de acción, tomar conciencia de lo hecho, favoreciendo así también, procesos de autoevaluación.

La evaluación entre pares favorece a que los propios estudiantes se vuelvan apoyos sociales a la cognición y así ir habilitando a que los/as futuros profesionales entrenen la reflexión, el pensamiento sobre el pensamiento, sobre la acción. Es invitarlos/as a navegar

otras aguas, más inestables, menos precisas, en dónde dedicarle tiempo de clase a repensar lo pensado no es una pérdida de tiempo, sino una ganancia en términos de lo que puede favorecer a la comprensión, a la construcción de procesos de aprendizaje profundos. Como expresa Perrenoud (2004)

Es importante examinar en qué condiciones los estudiantes en el aula y en sus prácticas pueden «incorporar la práctica reflexiva», lo que supone que abandonen su oficio de alumno para convertirse en actores de su formación y que acepten las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que comprensiblemente pueden asustar a aquellos que se refugian en el saber (p.16).

Así, los practicum que surgieron del espacio del taller propuesto a los/as docentes, son en sí mismos innovaciones, propuestas superadoras de la cotidianeidad, que trazan escenarios alternativos para la formación, que buscan promover en los/as estudiantes prácticas de aprendizaje más experienciales, reflexivas, problematizadoras, deseando que puedan ir asumiendo otras figuras dentro del aula.

Como expresa Sanjurjo (2012):

La reflexión facilita la permanente confrontación y análisis entre una práctica impuesta, una práctica deseada y la práctica asumida; entre los condicionantes personales y contextuales. Por ello se constituye en un puente entre lo que se hace, lo que se aspira a hacer y lo que señalan las teorías, la propuesta curricular y las propuestas editoriales. Ese puente es, a su vez, la única posibilidad de transformación profunda y duradera de las prácticas.

Recupero este fragmento no sólo con relación a los procesos que los practicum podrían promover en los/as estudiantes, sino en aquello que el taller ofrecido a los/as docentes buscó promover en ellos y su rol. Motivarlos/as a transitar dicha confrontación, a recorrer ese puente.

La búsqueda de la innovación en las instituciones educativas del Nivel Superior, como la que realizo dentro del Instituto Superior donde implementé el proyecto de la Maestría, no es sencilla, sino más bien compleja. Es una búsqueda que requiere de un compromiso mutuo, que necesita conectar los deseos e intereses personales con las necesidades de aquellos/as otros/as, los/as docentes, acostumbrados/as a la tarea solitaria y probablemente sin advertir ellos/as mismos/as dichas necesidades.

La búsqueda de la innovación y la mejora de los procesos de enseñanza en el Nivel Superior motoriza en dichos movimientos los desarrollos profesionales de los/as docentes, como principales protagonistas, para que pueda luego impactar en los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes (futuros/as profesionales).

Pero, si reconocemos a la formación, siguiendo a Ferry (1997) como la conformación del propio camino, una trayectoria personal, a través de la búsqueda en sí mismo y en los otros que siempre va más lejos, podríamos afirmar que los proyectos de intervención y acciones que desde mi rol realizó, podrían colaborar a que ese/a otro/a se desarrolle, pero no puede sustituir la acción personal intencional para encarar y llevar a cabo la tarea.

Es decir, si los/as docentes no advierten y se asumen ellos/as mismos como actores de cambio, no se vuelven disponibles, la búsqueda de la innovación y resignificación de tradiciones, racionalidades y paradigmas que persisten en el nivel superior, sea probablemente, un sendero de mucha resistencia.

Como expresa Lucarelli (2009) a referir a la idea de innovación, esta se asume cuando incluye: la ruptura con el estilo didáctico habitual (diferenciando a la innovación de otras modificaciones que puedan hacerse) y el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva.

Promover cambios en las instituciones, deconstruir habitus, revisar supuestos, son procesos que requieren tiempo, paciencia, pero que no son imposibles. El trabajo comprometido al interior de los equipos de trabajo, la posibilidad de compartir preocupaciones junto con otros/as colegas y la confianza que la institución y sus actores pueda ofrecer, son seguramente, pasos ganados para que los cambios sucedan, así como asumir que siempre son procesos en construcción permanente, con un principio, pero con un final que se verá atravesado y revolucionado por los aconteceres de las experiencias individuales y colectivas.

Como ya he mencionado a lo largo de estas páginas, en mi práctica cotidiana como asesora pedagógica aprendí a hacer movimientos más lentos y estratégicos, a buscar a unos/as pocos/as docentes a que se inspiren y animen a avanzar en otras direcciones y, que sean ellos/as después, posibles semillas de contagio en sus colegas. Así, estos/as docentes, por qué no estos siete docentes que participaron del taller se conviertan en vehículos que siembren estas ideas en sus pares, que hagan circular el conocimiento construido durante este recorrido.

Así, el diseño e implementación de este proyecto busco oficiar de puente entre esas prácticas actuales y posibles prácticas futuras, como dicen Frigerio y Poggi (2003) "Un puente viene a salvar siempre una distancia" y qué mejor que esas distancias se recorran acompañados/as y sostenidos por instituciones que las identifiquen y dispongan de tiempos y espacios para poder cultivar allí nuevas escenas.

## 8. Bibliografía

- Andreozzi, M. (2001) Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. Archivos de Ciencias de la Educación, 2011 5(5). ISSN 2346-8866
- Bain, K. (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: PUV.
- Becher, T. (2001). "Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas". Barcelona. Gedisa.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2013[1964]). Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (1992) El sentido práctico. Edit. Taurus, México.
- Bruner, J. (2001): Desarrollo cognitivo y educación, Madrid, Morata.
- Butler, J (2002), Cuerpos que importan. Barcelona: Paidós
- Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & Callado Pérez, J. (2019). El papel de la evaluación del aprendizaje en la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Revista Conrado, 15(66), 38-44.
- Camilloni A., Celman S.Et. Al. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós Educador. (Cap. 2)
- Camilloni, A. (2004): "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes". Revista Quehacer educativo, Montevideo.
- Camilloni, A. (2016) Tendencias y formatos en el currículo universitario. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2018) La problemática curricular en las carreras de Ciencias de la Educación. Revista de Educación Año IX N° especial 14.2|2018. Rosario
- Davini, M. c (2008) Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores. La ed. Buenos Aires: Santillana
- Davini, M. C. (2015) La formación en la práctica docente, Paidós, Buenos Aires
- Dewey, J. (1967). Experiencia y Educación. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1989, 1ª. edición 1933) Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós, España.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2).
- Díaz Barriga, F. (2004). Las rúbricas: su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje. Rev. Perspectiva.
- España, A. E. (2014). Los ateneos didácticos como dispositivos de formación y de socialización en las prácticas. En Sanjurjo, L. Hernández, A., Alfonso, I., Foresi, M.

Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (151-181). Rosario: Homo Sapiens.

- Hernandez, A- (2014) El Taller como dispositivo de socialización y formación de prácticas. En Sanjurjo, L. Hernández, A., Alfonso, I., Foresi, M. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (151-181). Rosario: Homo Sapiens.
- Feldman, D. (2010) Didáctica general. 1ª ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Frigerio, G. (1991). Curriculum: norma, intersticio, transposición y textos en Curriculum presente, Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.
- Lave J, Wenger E (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press, Cambridge UK
- Londoño Vazquez, D. A (2015) De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. Anagramas Volumen 13, Nº 26. Medellín, Colombia.
- Lucarelli, E. (1998) Curriculum y prácticas cotidianas. Resistencia. Universidad Nacional del Nordeste. Mimeo.
- Lucarelli, E. (comp.) (2000). Nepomneschi, M., Hevia, I.A. de, Donato, M.E., Finkelstein, C. y Faranda, C. El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires. Paidós.
- Lucarelli, E. (2004) Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad? III Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur. ISBN 987- 98069-5-6 Recuperado de <http://www.aacademica.com/000-031/59.pdf>
- Lucarelli, E. y Malet, A.M. (2007). Articulación teoría-práctica: alternativas de innovación pedagógica en el aula universitaria. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur. DH
- Lucarelli, E (2008) Asesoría Pedagógica y cambio en la universidad.
- Lucarelli, E; Finkelstein, C. (2012) Prácticas de enseñanza y prácticas profesionales: un problema de la Didáctica Universitaria Revista Diálogo Educativo, vol. 12, núm. 35, 2012, pp. 17-32 Pontificia Universidade católica do Paraná, Brasil
- Lucarelli, E., Finkelstein, C. y Solberg, V. (2015). “Una mirada actual del asesor pedagógico universitario: escenarios y trayectos”. En: Lucarelli, E. (ed.): Universidad y asesoramiento pedagógico. Bs. As. Miño y Dávila
- Lucarelli, E. (2022). La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad. Revista RAES, XIV (25), pp. 34-47.

- Moreno Olivos, T. (2016) Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula – México: UAM, Unidad Cuajimalpa,
- Moreno Olivos, T. (2021) Cambiar la evaluación: Un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 16, núm. 2,
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Navarro, M. R (2000) *Innovación Educativa. Teoría, Procesos y Estrategias*. Editores: Síntesis; España;
- Nosei, MC (2010) “La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar”. En: III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado. Miramar, noviembre 2010.
- Panaia, M (2008) *Una revisión de la sociología de las profesiones*. Cepal. Argentina.
- Pastre, P. (2016), *Apprendre à faire*, in: Bourgeois Étienne (dir.), Chapelle Gaëtane (dir.). - *Apprendre et faire apprendre*. - Paris: Puf, pp. 109-121.
- Perkins, D (1997) *La escuela inteligente*. EDITORIAL GEDISA. Barcelona´
- Perkins D, (2010) *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. – 1ª ed.- Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó & México, Secretaría de Educación Pública
- Ruiz, G. (2013) *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo* *Foro de Educación*, vol. 11, núm. 15, enero-diciembre. Pp. 103-124 FahrenHouse Cabrerizos, España
- Steiman, (2018) *Las prácticas de enseñanza. En análisis desde una Didáctica reflexiva*. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Sanjurjo, L. (2000) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* 1ª ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona
- Souto, M. (2019). *Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria*. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI (16), 1-16.
- Skliar, c. Larrosa, j. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo sapiens/Flacso
- Stone Wiske, M (1999) *La Enseñanza para la Comprensión*. Editorial Paidós. Buenos Aires

- Urteaga E. (2008) Sociología de las profesiones, una teoría de la complejidad; Universidad del País Vasco; Rev. Lam 18 (169-198).
- Wenger, E. (1998a). Communities of Practice: learning, meaning and identity. Cambridge University Press (edición española: Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad, Paidós, 2002).

**Documentos curriculares:**

Plan de estudios Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el trabajo (vigente durante la implementación del proyecto). Anexo. Resolución Ministerial N.º 162/12

Plan de estudios Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el trabajo (a implementar desde 2024). Anexo EX2018-26926165-

## 9. Anexo

### 1. Enlace de la entrevista realizada durante el 2020 al coordinador de la tecnicatura superior en seguridad e higiene

Esta entrevista se utilizó como insumo para la creación del proyecto de intervención.

- [https://drive.google.com/file/d/1Pq6g6pdBBp5Q-9q99\\_tkKQ-fof00ch0Q/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1Pq6g6pdBBp5Q-9q99_tkKQ-fof00ch0Q/view?usp=sharing)

### 2. Imágenes del aula virtual donde se alojó la propuesta del taller

ISO  
INSTITUTO SUPERIOR OCTUBRE

Español - Internacional (es)

## “La construcción de Practicum basados en la simulación y evaluación entre pares” Aprender, enseñar y evaluar la práctica

Área personal / Mis cursos / Docentes ISO / Talleres Formación Continua  
/ “La construcción de Practicum basados en la simulación y evaluación entre pares” Aprender, enseñar y evaluar la práctica

Avisos

- Construyendo el mapa del desempeño de las prácticas
- Trazando caminos, puentes, cruces
- Modos posibles de recorrer el mapa
- Lo que nos dejó el Taller: ideas para la acción

## Construyendo el mapa del desempeño de las prácticas



 ¿Ya completaste el formulario inicial por cada una de las materias? hace click en este link y completalo!

 Presentación 1er encuentro 22-4

### BIBLIGRAFÍA

 Schon, (1987) Cómo mejorar la formación de los profesionales

 Schon (1992) La preparación de profesionales para las demandas de la práctica

## Trazando caminos, puentes, cruces



 Grabación del Ateneo Didáctico 29/4

### BIBLIGRAFÍA

 La evaluación entre iguales

 Davini C. La simulación escénica



 ¡Para mirar! RECAPITULANDO - Inicio segundo momento

## Modos posibles de recorrer el mapa



### INICIAMOS LA ACTIVIDAD DE DISEÑO DE LOS PRACTICUM

 [Guía y formato para realizar la actividad](#)

 [Espacio para entregar los practicum](#)

## Lo que nos dejó el Taller: ideas para la acción



 [Aquí están los practicum elaborados en el Taller](#)

 [Encuesta de cierre](#)

**“La construcción de Practicum basados  
en la simulación y evaluación entre  
pares”**

***Aprender, enseñar y evaluar la práctica***

**Aportes para el diseño de practicum al  
interior de la formación profesional**



INSTITUTO SUPERIOR OCTUBRE

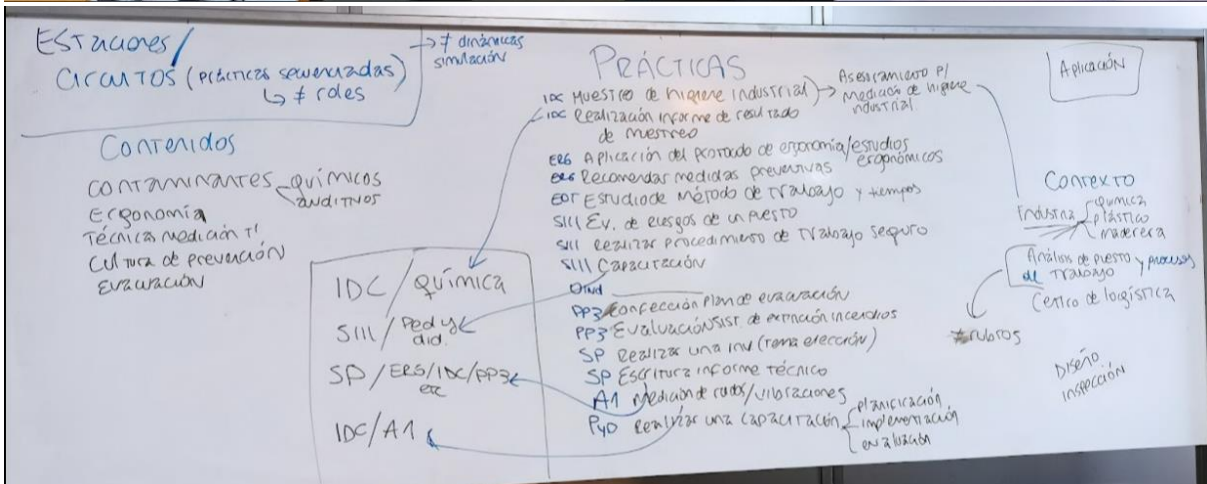


3. Formulario enviado a los/as docentes previo al inicio del taller y síntesis de las respuestas <https://forms.gle/1H2p4FzxmsahE4dr8>

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1CKudVoboJdfJtbQCX5u41vFaw4\\_407CPKZxtF5gHNXM/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1CKudVoboJdfJtbQCX5u41vFaw4_407CPKZxtF5gHNXM/edit?usp=sharing)

4. Audio e Imágenes del día en que se realizó el mapa del desempeño junto con el coordinador de la tecnicatura y la directora de estudios

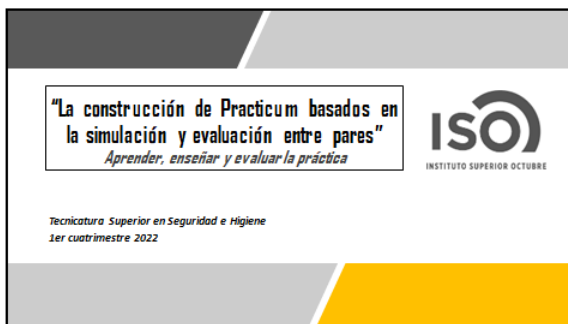
<https://drive.google.com/file/d/1i8txMCIBxylLV8wqC5LUBCNfVrD38YYz/view?usp=sharing>



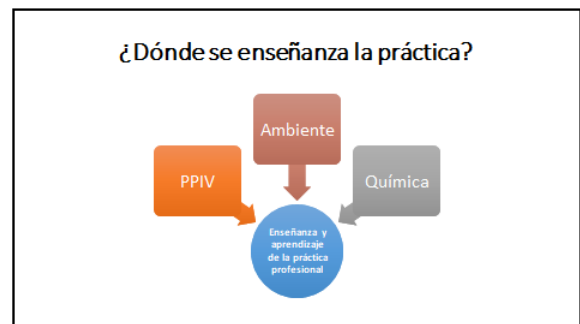
## 5. Imagen del primer encuentro sincrónico del taller (22 de abril de 2022)



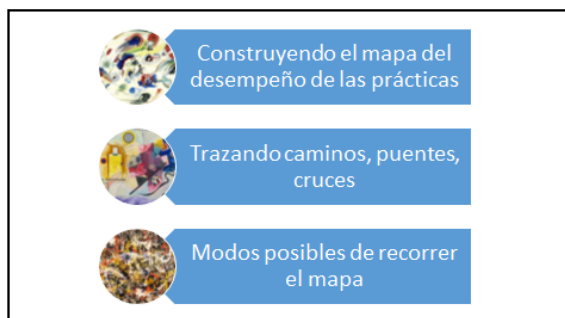
## 6. Presentación compartida durante el primer encuentro sincrónico del taller (22 de abril de 2022)



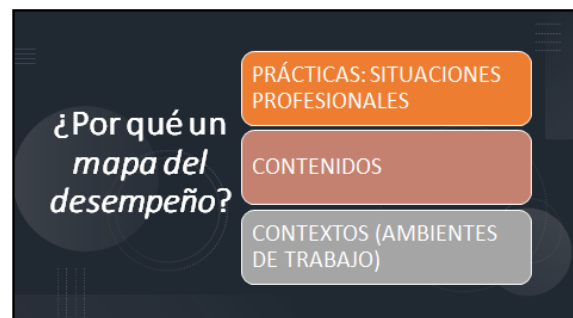
1



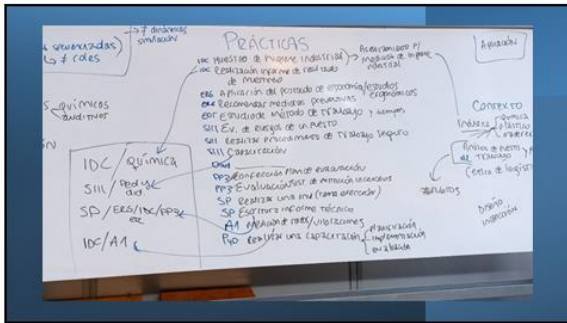
2



3



4



5



6



7



8

**7. Grabación del segundo encuentro bajo la modalidad de ateneo (29 de abril de 2022)**

[https://drive.google.com/file/d/1i7jheNTyAdrydPZh\\_HFVAP6Rkjt2Qlmt/view?usp=s\\_haring](https://drive.google.com/file/d/1i7jheNTyAdrydPZh_HFVAP6Rkjt2Qlmt/view?usp=s_haring)

**8. Presentación compartida a modo de recapitulación de lo ocurrido en el taller hasta ese momento**

## RECAPITULANDO...



### LOS PRACTICUM BASADOS EN LA SIMULACIÓN Y EVALUACIÓN ENTRE PARES

### 2do momento del Taller ¿de dónde venimos? ¿a dónde vamos?



Llenado del formulario individual



Elaboración del Mapa del desempeño a partir del Formulario



Encuentro por Meet de inicio



Ateneo didáctico



Actividad de innovación/planificación en el Aula Virtual

### El PRACTICUM (Schon)



"Para abordar la tarea laboral, los alumnos deberán afianzar lo que se define como pensamiento práctico, proceso a partir del cual el sujeto incorpora un repertorio de saberes especializados en función de la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento" (Cebrian, 1996).

### Objetivos de la simulación escénica (Davini, 2008)

Comprender las diferentes situaciones profesionales y los roles que se asumen en cada una de ellas.

Favorecer capacidades para la argumentación, la toma de decisiones entrenando la construcción del criterio profesional.

Fortalecer las habilidades en el manejo del lenguaje y de los códigos comunicativos en situaciones de interacción profesional.

### Beneficios de la evaluación entre pares

- Promueve el desarrollo de **habilidades metacognitivas** (pensar sobre lo hecho, dicho, sobre el pensamiento).
- Favorecer la **autorregulación del aprendizaje**: la autonomía y toma de conciencia de los procesos de aprendizaje llevados a cabo por ellos/as y por sus pares.
- Colabora en reconocer los elementos constitutivos de la actividad que se desarrolla mejorando la capacidad de **realizar juicios** y argumentarlos.
- Puede entenderse como una forma específica de **aprendizaje colaborativo** en el que los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o algún estudiante o grupo de estudiantes.

### Momentos del Practicum basado en la simulación escénica y evaluación entre pares



### Formas posibles que puede adoptar el practicum





¿Cómo seguimos?

Lunes 9/5 inicio etapa de:

Innovar  
Planificar

Pensar con otro/s

Resignificar la práctica



## 9. Documento compartido a los/as docentes del taller a modo de guía para la planificación de los practicum

### MODOS POSIBLES DE RECORRER EL MAPA - Encuadre para la planificación de una experiencia de Practicum

Compartimos con ustedes este documento para que puedan plasmar aquí la propuesta de Practicum basado en la simulación escénica y evaluación entre pares.

La idea es que puedan elegir si quieren realizarlo de forma individual o con otra/o colega que tenga vínculo con sus espacios curriculares.



Como ya vimos en el primer encuentro, a partir del mapa del desempeño encontramos una gran cantidad de cruces que se dan entre materias y que se podrían aprovechar.

**ESQUEMA EJEMPLO PARA ORGANIZAR LA PROPUESTA** (Cualquier otro elemento que se les ocurra incluir pueden hacerlo).

- **PRACTICUM** "Protocolo Ergonómico por postas".
- **Materia/s involucrada/s:** Ergonomía
- **Docente/s:** Germán Díaz Pérez
- **Práctica/s - Situación/es profesionales a simular:** Realización de Estudio Ergonómico a través de los parámetros de la Res. SRT 886/15
- **Momento/s de la cursada en que se podría llevar a cabo:** En las últimas clases del cuatrimestre luego de repasar los contenidos de la normativa legal vigente, protocolo ergonómico y herramientas de uso internacional.
- **Encuadre y planificación:**
  - **¿Cuál será la consigna o el caso que contextualizará la simulación? (¿cuánto tiempo previo de preparación tendrán las/os estudiantes?)**

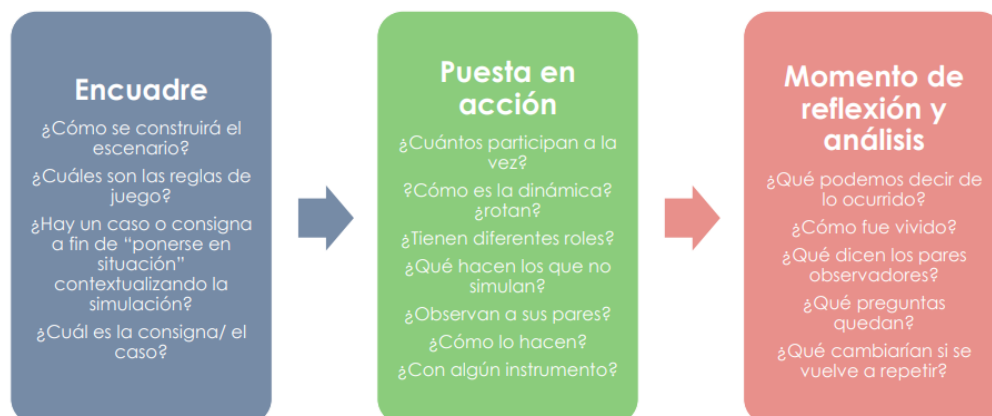
*La consigna se tratará de la elección de un puesto de trabajo, dividiendo en grupos de trabajo al curso. De este modo, un equipo se encargará de desarrollar la Planilla I del Protocolo de la Res. SRT 886/15, identificando los factores de riesgo. Un siguiente equipo tendrá como misión utilizar la Planilla II para evaluar la tolerancia de esos riesgos. Un tercer grupo definirá la cuantificación final de los riesgos definiendo y utilizando herramientas ergonómicas complementarias. Un cuarto grupo completará las planillas III y IV con la definición del programa medidas preventivas y su seguimiento, en función del trabajo previo de sus compañeros/as. Al final de la actividad, un último grupo se encargará de solicitar la documentación, auditar y elevar un informe de ese relevamiento.*

- ***¿Cómo será la dinámica? (¿Cuántos simulan? ¿qué hacen los demás? ¿hay rotaciones? ¿cómo intervendrá la/el docente durante la experiencia? ¿cómo será el momento posterior?)***

*La actividad se realizará en segmentos. Se requerirá de un esquema similar al de una producción en línea, en la que todos/as necesitarán del punto de partida (Descripción, video y/o fotografías del puesto de trabajo seleccionado) y, asimismo, deberán esperar a que el equipo anterior complete su parte asignada. La actividad incluye al curso en su totalidad y podrá asignarse una ventana de tiempo de una a dos semanas para su entrega. Luego de la misma, el docente dará una devolución en clase de cada segmento y del resultado final de todas las intervenciones, para plantear una nueva actividad con otro puesto a evaluar, en el que se realizará una rotación de roles.*

- **Recursos que se necesitan:** Videos, fotografías y/o recursos gráficos descriptivos, campus virtual.

## *Momentos del Practicum basado en la simulación escénica y evaluación entre pares*



### **10. Presentación compartida a los/as docentes previo al encuentro de cierre del taller**

[https://view.genial.ly/62a8c0beb9fe8e00113e246c/learning-experience-didactic-unit-  
aportes-para-la-construccion-de-practicum](https://view.genial.ly/62a8c0beb9fe8e00113e246c/learning-experience-didactic-unit-aportes-para-la-construccion-de-practicum)

### **11. Documento con el contenido de la presentación interactiva que se envió al resto del equipo docente de la Tecnicatura (que no participó del taller)**

**“La construcción de Practicum basados en la simulación y evaluación entre pares”  
*Aprender, enseñar y evaluar la práctica***

#### **Introducción**

**“La cognición está localizada en la vivencia del mundo y en el mundo vivenciado mediante la actividad” (Lave, 2015, p.190)**

A continuación, compartimos parte de lo que ocurrió al interior del Taller para docentes de la Tecnicatura Superior en Seguridad e Higiene en el Trabajo denominado: **“La construcción de Practicum basados en la simulación y evaluación entre pares” *Aprender, enseñar y evaluar la práctica***.

En la propuesta participaron ocho docentes junto con el Coordinador de la Carrera y la directora de estudios.

Esta propuesta se incluye en el marco de los proyectos de formación continua que se vienen realizando en el Instituto Superior Octubre para los/as docentes de todas las carreras.

Se espera que la lectura de este documento pueda resultar inspiradora de nuevas prácticas que continúen mejorando la formación desde una perspectiva innovadora y fundamentada, asumiendo a la práctica profesional como eje estructurante de las propuestas de enseñanza.

A continuación, y, en primer lugar, se incluye un encuadre desde donde se fundamenta la realización del taller y la importancia que conlleva el poder resignificar los modos en que se asume la relación teoría práctica al interior de las propuestas de formación como proceso necesario para la potenciar la construcción de los aprendizajes profesionales.

En segundo lugar, se presentan las producciones realizadas por los/as docentes participantes del Taller. Cada uno/a de ellos/as planificó un practicum basado en la simulación escénica y evaluación entre pares, los cuales son asumidos como innovaciones didácticas que promoverán más y mejores oportunidades para aprender la profesión.

## 1. Orientaciones generales para diseñar buenos practicum basados en la simulación y evaluación entre pares.

### 1. Por qué un practicum

Asumiendo que el aprendizaje es una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero 2022) es que se partimos de una perspectiva constructivista y contextualista que reconoce la relación indisoluble que se da entre aprendizaje y actividad, entre cognición y experiencia.

Así, el prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. El trabajo del prácticum se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los/as estudiantes, de sus interacciones con los/as docentes y sus pares y de un proceso de "aprendizaje experiencial".

La experiencia del prácticum configura una situación protegida de aprendizaje que plantea un desafío para los/as estudiantes (futuros profesionales) dentro de su zona de desarrollo próximo, estando en todo momento acompañados por la presencia del docente (que se constituye en su rol de profesional experto en la realización de la actividad).

De acuerdo con Schön (1992), el prácticum se asume como un prácticum reflexivo ya que en su desarrollo se busca ayudar a los/as estudiantes a adquirir las formas de arte que resulten esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica. Esto quiere decir que la práctica no se asimila a la idea de técnica o aplicación, sino que se reconoce que en el hacer existen zonas indeterminadas que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Son estas zonas las que los profesionales prácticos han empezado a entender como centrales en la práctica profesional.

De este modo el prácticum reflexivo se propone como un elemento clave en la preparación de profesionales ya que permite ofrecer a los/as estudiantes un terreno de aprendizaje auténtico en dónde puedan asumir roles y tareas relativas a la práctica futura, siempre en compañía de sus pares y del docente como representante más experto de la profesión.

El prácticum puede configurarse a partir de diferentes estrategias. En este caso, al interior del Taller realizado con los/as docentes, se seleccionaron la simulación escénica y la evaluación entre pares como caminos posibles para llevar adelante la experiencia.

El siguiente esquema resume las características del prácticum:



### b. Aspectos a considerar en su diseño:

1. **Selección de la actividad profesional:** Todo practicum comienza por una búsqueda de las actividades profesionales que resultan relevantes para poner en acción junto con los/as estudiantes. Es decir, que el camino no va de los contenidos a los ejemplos, sino que la atención se coloca en detectar aquellas actividades/situaciones profesionales para las cuales el contenido a enseñar se torna indispensable, necesario.

Al identificar la actividad profesional que se aprenderá se vuelve necesario también reconocer los siguientes aspectos a fin de incluirlos en el diseño del practicum buscando que represente de la forma más fiel posible la práctica:

- *Los instrumentos utilizados en la actividad.*
- *Los propósitos que tienen los sujetos cuando llevan a cabo la actividad*
- *Los saberes y conocimientos que movilizan para su realización.*
- *Un entorno (contexto) de referencia en el que la actividad y el sujeto se insertan.*
- *Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.*

Formas posibles que puede adoptar el practicum:



- ii. **Etapas del practicum:** A continuación, sugerimos un modo posible de pensar la implementación del practicum (sea con las estrategias de simulación escénica y evaluación entre pares o con cualquier otra)

1. **Encuadre:** Es importante que se realice con los/as estudiantes un encuadre de la situación a vivenciar. El mismo puede estar escrito y ser entregado o puede desarrollarse de forma oral frente al grupo. Aquí será importante detallar:

1. Las particularidades de la experiencia a vivenciar (buscando que los/as estudiantes puedan realizarla con entusiasmo, sabiendo que siempre estamos en situación de aprendizaje, donde el error es un elemento esencial para la construcción de significado),
2. La consigna, que puede estar formulada a partir de un caso que permita poner en situación al grupo y organice la dinámica de la implementación.

Algunas preguntas posibles para pensar en el encuadre podrían ser:  
 ¿Cómo se construirá el escenario?, ¿Cuáles son las reglas de juego?,  
 ¿Hay un caso o consigna a fin de “ponerse en situación” contextualizando la simulación?, ¿Cuál es la consigna/ el caso?,  
 ¿Cómo será la dinámica?, ¿Cuántos participan a la vez?, ¿Rotan?,  
 ¿Tienen diferentes roles?, ¿Qué hacen los que no simulan?,  
 ¿Observan a sus pares?, ¿Cómo lo hacen?, ¿Con algunos criterios o instrumentos?

2. **Implementación:** En el momento de la puesta en acción del practicum será importante atender a la escena simulada buscando

3. **Reflexión:** •¿Qué podemos decir de lo ocurrido?, •¿Cómo fue vivido?, ¿Qué dicen los pares observadores?, ¿Qué preguntas quedan?, ¿Qué cambiarían si se vuelve a repetir?

iii. **Momentos de implementación:** ¿Siempre el practicum tiene que tener lugar en el último momento de la cursada? Claro que no. Podemos pensar en incluir una experiencia de practicum en cualquier momento de la enseñanza y tendrá objetivos diferentes según dónde lo ubiquemos.

iii. **Rol docente**

### c. Beneficios de la simulación escénica y la evaluación entre pares

Davini (2008) reconoce a la simulación como método de enseñanza desde el cual promover vinculaciones genuinas entre la clase y la realidad. En la simulación escénica en particular se establecen dinámicas de juego de roles o dramatizaciones a partir de la recreación de alguna situación, escena, relevante de realidad o práctica profesional. Desde su diseño e implementación se enfatiza y favorece el desarrollo de habilidades de interacción, comunicacionales, de toma de decisiones y negociación, incluyendo el manejo de información y la comprensión de las reglas explícitas e implícitas que incluye la situación a simular. (Davini, 2008)

Por otro lado, la evaluación entre pares reconoce al estudiante como sujeto activo, comprometido con su propio aprendizaje y con el de sus pares. Puede entenderse como una forma específica de aprendizaje colaborativo en el que los aprendices realizan una valoración sobre el proceso o producto de aprendizaje de todos o algún estudiante o grupo de estudiantes.

Al proponer instancias de evaluación entre pares se favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas que facilitan la autoregulación de los aprendizajes y avanzan en el camino hacia la autonomía, pero desde un marco de colaboración. Vale aclarar que, para que esta estrategia se desarrolle en el marco de una evaluación formativa y significativa, es esencial la transparencia y socialización, por parte del/la docente, de los criterios de valoración de la práctica a evaluar. De este modo se promueve el reconocimiento de lo que constituye un buen trabajo/desempeño motivando a que luego puedan transferirlo al propio.

	<b>Simulación escénica</b>	<b>Evaluación entre pares</b>
<b>Ventajas para la construcción de los aprendizajes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ofrece la posibilidad de vivenciar diferentes situaciones profesionales a partir del reconocimiento de los roles, conocimientos, reglas/principios y valores que se asumen en cada una de ellas.</li> <li>•Favorece el entrenamiento de capacidades para la argumentación, la toma de decisiones entrenando la construcción del criterio profesional.</li> <li>•Fortalece las habilidades en el manejo del lenguaje y de los códigos comunicativos en situaciones de interacción profesional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Promueve el desarrollo de <b>habilidades metacognitivas</b> (pensar sobre lo hecho, dicho, sobre el pensamiento).</li> <li>•Favorecer la <b>autorregulación del aprendizaje</b>: la autonomía y toma de conciencia de los procesos de aprendizaje llevados a cabo por ellos/as y por sus pares.</li> <li>•Colabora en reconocer los elementos constitutivos de la actividad que se desarrolla mejorando la capacidad de <b>realizar juicios</b> y argumentarlos, así como de reconocer lo que implica un buen/mal desempeño.</li> </ul>

## 2. Innovaciones que potencian la formación profesional

A continuación, se presentan los practicum diseñados por los/as participantes del Taller. En primer lugar, una tabla que permite distinguir los años en los que podrán ser implementados, las actividades profesionales seleccionadas para simular y los roles en juego que los/as estudiantes podrán asumir al participar de estas experiencias.

<b>Espacio Curricular</b>	<b>Año de cursada</b>	<b>Actividad profesional a simular</b>	<b>Roles</b>
<b>Organización industrial</b>	1ro	Creación de un Departamento de Seguridad e Higiene	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Administrador/Gerente,</li> <li>2. Integrante del Departamento de Seguridad e Higiene</li> </ol>
<b>Seguridad I</b>	1ro	Reunión de un comité mixto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Integrantes de un comité mixto: Presidente, secretario, responsable de SEH, médico y representante de los trabajadores.</li> </ol>
<b>Ambiente I y Seguridad III</b>	2do	Identificación y estimación del riesgo por exposición al ruido en un desarmadero.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Obreros</li> <li>2. Asesor de Seguridad e Higiene.</li> </ol>
<b>Ambiente III</b>	2do	Realización de Estudio de Contaminantes, Ventilación y Estrés térmico a través de los parámetros de la Res. SRT 861/2015 y Dec.351/79.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Técnico interno de Seguridad e Higiene de una empresa.</li> <li>2. Técnico externo contratado para un servicio.</li> </ol>
<b>Ergonomía</b>	3ro	Realización de estudio ergonómico a través de los parámetros de la Res. SRT 886/15	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asesor de Higiene y Seguridad.</li> </ol>
<b>Pedagogía y Didáctica Capacitación del personal</b>	3ro	Planificación de capacitación y su implementación.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitador</li> </ol>
<b>Práctica profesionalizante IV</b>	3ro	Visita de Higiene y Seguridad presencial para asesoramiento y asistencia técnica. Auditoría completa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Asesor ART</li> <li>2. Asesor interno de Higiene y Seguridad.</li> </ol>

# PRACTICUM

## EL RUIDO NO ES SOLO UN PROBLEMA LABORAL

Karina Benitez y Alejandra Florio

### AMBIENTE I

### SEGURIDAD III

**PRÁCTICA PROFESIONAL A SIMULAR:**  
identificación y estimación del riesgo por exposición al ruido en un aserradero.

#### Preparación grupal del escenario - Armado del guion



- Determinar el conflicto principal.
- Describir los espacios, sujetos involucrados.
- Buscar materiales para ambientar la escena: ropa de trabajo, EPP, etc.
- Plantear dos finales posibles al conflicto.

#### Simulación, observación y análisis



- **Un grupo simula:** cada integrante asume diferentes roles según el guión elaborado y lo pone en acción (obreros, asesores de seguridad e higiene)
- **Un grupo observa y analiza la situación.**

#### Concientización



- Reflexión sobre lo ocurrido y sobre situaciones de características similares.
- *¿Por qué se elije tomar ese camino? ¿se puede revertir? ¿Es suficiente conocer el riesgo para lograr la acción preventiva?*
- Propuestas alternativas.

# PRACTICUM REUNIÓN DE COMITÉ MIXTO

**Paula Bolert**

## **SEGURIDAD I**

### **PRÁCTICA PROFESIONAL A SIMULAR:**

Reunión de comité mixto de Salud, Higiene y Seguridad en el Empleo (CMSHSE) de la industria metalúrgica.



### **Encuadre**

- Ley N° 14.408
- Asignación de roles y funciones de comité: Presidente, secretario, responsable de SEH, médico y representante de los trabajadores.
- Cada estudiante deberá preparar su rol en el contexto y función de la empresa determinada.



### **El comité en acción**

- Se simula una sesión del comité: abordaje de los temas preparados, conclusión y firma del acta
- Cada estudiante pone en acción el rol que preparó.
- La docente participa como observadora de la reunión



### **Reflexión**

- Espacio para compartir cómo fue preparar el rol, como se sintió, como fue participar de la reunión, si le pareció real y qué cambiarían si se volviera a repetir.

# PRACTICUM MEDICIONES LABORALES EN INDUSTRIA

Ezequiel Daumas

## AMBIENTE III

### PRÁCTICA PROFESIONAL A SIMULAR:

Realización de Estudio de Contaminantes, Ventilación y Estrés térmico a través de los parámetros de la Res. SRT 861/2015 y Dec.351/79.

#### Encuadre



- Cada estudiante:
  - Elegirá una empresa acorde a los datos solicitados.
  - Asumirá dos roles: como técnico de Seguridad e Higiene de su empresa elegida y como profesional externo contratado para un servicio puntual.

#### Simulación: primera parte



- La simulación se hará en parejas.
- Cada estudiante asumirá la contratación de la empresa elegida por un compañero/a, donde procederá a realizar los Protocolos de Contaminantes Químicos según Res. SRT 861/2015, Ventilación y Estrés Térmico según Dec.351/79.

#### Simulación: segunda parte



- Cada estudiante en el rol de técnico de su empresa, expondrá los resultados y conclusiones obtenidas a partir de la participación del técnico externo. El docente intervendrá con aportes durante la exposición y al finalizar las de todos los integrantes promoviendo la reflexión de la acción .

# PRACTICUM PROTOCOLO ERGONÓMICO POR POSTAS

German Díaz Perez

## ERGONOMÍA

### PRÁCTICA PROFESIONAL A SIMULAR:

Realización de Estudio  
Ergonómico a través de los parámetros  
de la Res. SRT 886/15




#### Encuadre

- Cada semana se elegirá un puesto de trabajo (tres en total).
- El puesto de trabajo se presentará a través de diferentes recursos (imágenes, videos, descripción).
- Los/as estudiantes irán asumiendo el rol de analistas a fin de desarrollar todas las tareas correspondientes al estudio ergonómico.



#### Postas en acción

- **Grupo 1:** identificación de factores de riesgo (Planilla I)
- **Grupo 2:** evaluación de la tolerancia de los riesgos (Planilla II)
- **Grupo 3:** cuantificación de riesgos con herramientas ergonómicas complementarias.
- **Grupo 4:** definición del programa de medidas preventivas y su seguimiento,
- **Grupo 5:** supervisión de las tareas de cada grupo (evaluación de pares).



#### Dinámica

- Cada grupo asumirá una parte del proceso que implica el estudio ergonómico para ese puesto de trabajo.
- El docente realizará devoluciones en cada posta favoreciendo la reflexión en la acción.
- Al cambiar el puesto de trabajo los grupos rotarán de posta para experimentar las diferentes tareas.

# PRACTICUM LA GESTIÓN Y LA AUDITORÍA

Ezequiel Daumas

## PRÁCTICA PROFESIONALIZANTE IV

**PRÁCTICA PROFESIONALIZANTE A SIMULAR:**  
visita de Higiene y Seguridad presencial  
para asesoramiento y asistencia técnica

### Encuadre



- El practicum se lleva a cabo a partir de la empresa elegida para el Trabajo Final Integrador.
- Cada estudiante será el asesor interno de la empresa que haya elegido y, a su vez, representará el rol de auditor de la ART.

### Simulación: visita técnica



- En parejas se realizará la simulación de la visita técnica:
  - Un estudiante será primero el auditor de la ART y el otro el asesor interno de su propio trabajo.
  - Entablarán una conversación en la que irán cotejando documentación, relevando información, etc.
  - Luego de la visita, el auditor deberá completar una serie de documentación que encontrará en el Aula Virtual y responder tres preguntas de reflexión sobre la actividad realizada.

### Rol docente: reflexión en la acción



- Durante toda la experiencia el docente irá interviniendo en el diálogo, haciendo ajustes que ofrezcan la posibilidad de ir apropiándose de la terminología y los modos específicos con que se realiza esta actividad profesional.

# PRACTICUM UN NUEVO DEPARTAMENTO DE SEGURIDAD E HIGIENE

Ezequiel Daumas

## ORGANIZACIÓN INDUSTRIAL

### PRÁCTICA PROFESIONAL A SIMULAR:

Formación de un Departamento de Seguridad e Higiene, y elaboración de documentación referida al área.

#### Etapa 1: Búsqueda y selección de nuevo Departamento



Cada grupo:

- Asumirá el rol de Administrador/Gerente de una empresa (con alcance Nacional, que tenga sucursales en el interior) que elegirán.
- Tendrán que realizar una selección para conformar un Departamento interno de Seguridad e Higiene elaborando el perfil profesional requerido.

#### Etapa 2: Conformación del Departamento



- Un grupo será el seleccionado por otro grupo y asumirá el rol del nuevo Departamento, elaborando toda la documentación correspondiente (Norma/ Regla/Política/Programa.) y a la inversa.
- Durante el proceso irán intercambiando con sus Gerentes.

#### Etapa 3: presentación del nuevo Departamento



- El grupo "Departamento de Seguridad e Higiene" realizará una presentación formal al grupo "Administrador/Gerente" de todo lo elaborado.
- El docente intervendrá durante cada exposición con observaciones y comentarios de retroalimentación.

# PRACTICUM CAPACITACIÓN DEL PERSONAL

**Mónica Pastorini**

## PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CAPACITACIÓN DE PERSONAL

### PRÁCTICA PROFESIONAL A SIMULAR:

Planificación de capacitación e  
implementación.

#### Encuadre



- El practicum articula las cursadas de ambas materias a partir del diseño de una capacitación y su puesta en marcha asumiendo el rol de capacitadores.
- Los/as estudiantes seleccionarán el tema según su interés.

#### Simulación



- Cada estudiante asumirá el rol de capacitador y llevará a cabo la planificación realizada en Pedagogía y Didáctica.
- Los/as compañeros asumirán el rol de adoptar el rol de participantes a la capacitación, ya sea como trabajadores, gerentes de la empresa, operarios, supervisores, etc.

#### Observación entre pares



- Al finalizar cada capacitación, los/as participantes volverán a asumir su rol de estudiantes y completarán una grilla de observación.
- La docente propondrá una reflexión final destacando los puntos más importantes de las simulaciones realizadas.

## 2. Encuesta de cierre del taller

### Taller: “La construcción de Practicum basados en la simulación y evaluación entre pares” Aprender, enseñar y evaluar la práctica”

Junio 2022

#### Participantes del Taller

1. Karina Benitez (Docente)
2. Soledad Arriagada (Directora de Estudios)
3. Paula Bolert (Docente)
4. Débora Doering (Docente)
5. German Díaz Perez (Docente y Coordinador de la Tecnicatura)
6. Ezequiel Daumas (Docente)
7. Mónica Pastorini (Docente)

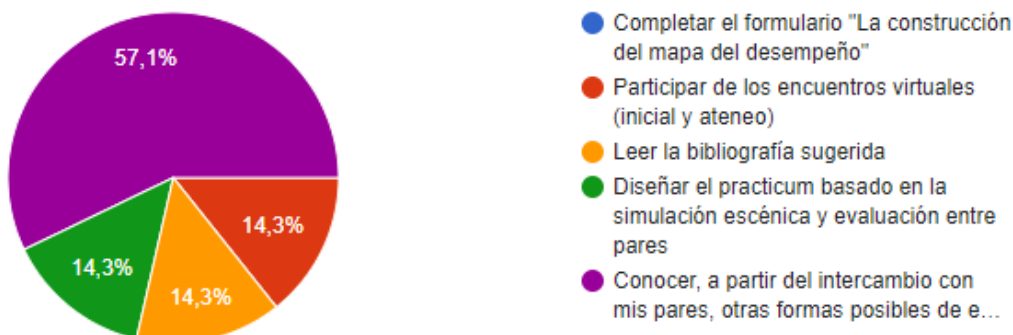
#### 1. ¿Qué les dejó el Taller compartido? ¿Les aportó algo nuevo a su práctica docente?

1. *Si bien es una práctica que implemento en mis clases, me resultó enriquecedor escuchar y leer las propuestas de los otros docentes. Siempre la experiencia compartida resulta enriquecedora.*
2. *Me pareció una propuesta súper rica en la reflexión sobre la propia práctica*
3. *El taller me dejó disparadores para organizar y planificar clases, si bien al principio me costó imaginar actividades de roles, en el transcurso del taller me di cuenta de varias experiencias bajo esta modalidad que se podían realizar.*
4. *Las experiencias contadas la he puesto en práctica desde el segundo cuatrimestre ya que nuestra profesión es un 70% práctica.*
5. *El taller me llevó a repensar estrategias pedagógicas en mis propias materias, pero, al mismo tiempo, escuchando propuestas de otros/as docentes se generó una retroalimentación que también me permitió analizar nuevos enfoques. Me aportó y, de hecho, a través de lo trabajado y expuesto en el Taller implementaré algunas de estas ideas en mis próximas materias.*
6. *El taller compartido me ha dejado la posibilidad de abrirme y pensar en ideas prácticas para implementar, que valga la redundancia lo he podido hacer ya en este primer Cuatrimestre, en la materia Organización Industrial. Es muy importante recalcar, que del feedback que los profes tenemos en las clases, recibimos de los alumnos con tantas ganas de poder experimentar las experiencias prácticas que tiene nuestra hermosa profesión, que incluso cuando podemos implementarlas, enriquecen muchísimo la cursada dando ese " valor agregado" que tanto el ISO necesita dar.*
7. *Me parece que siempre hay aprendizaje en estos espacios. Además, me sirvió como motivación para seguir dándole forma a las materias que no son específicas, pero si diferenciadores.*

#### 2. Teniendo en cuenta las diferentes experiencias que formaron parte del Taller: seleccionen aquella/s que más les interesaron o aportaron a su práctica docente.

1. *Completar el formulario “La construcción del mapa del desempeño”*
2. *Participar de los encuentros sincrónicos virtuales.*

3. *Leer la bibliografía sugerida.*
4. *Diseñar el practicum basado en la simulación escénica y evaluación entre pares.*
5. *Conocer, a partir del intercambio con mis pares, otras formas posibles de enseñar la práctica.*



**3. ¿Qué otras experiencias se les ocurren que podrían configurarse como practicum en sus materias (además de la simulación escénica y evaluación entre pares)? ¿Qué otras estrategias podrían servir para diseñar una experiencia basada en el "aprender haciendo"?**

1. *Hoy aprendí que dos prácticas más que realizo en clases forman parte de la actividad del practicum. Estas son: las salidas didácticas con marco teórico y aplicación de lo visto en una actividad acorde (por ejemplo, la semana pasada vimos en clases todo el marco teórico de grúas y luego fuimos hasta una obra que está a unas cuerdas del ISO donde pudimos hablar con el gruista -tuvimos MUCHA suerte- y los alumnos le hicieron preguntas sobre lo que analizamos en clases). Y, por otro lado, en Seguridad II suelo traerles a los alumnos Planillas de análisis de riesgos de empresas reales para que ellos completen desde observar una foto, analizar un video, desde el relato oral o por ver un lugar real. Lo mismo con la redacción de Evaluaciones de riesgo tipo informes a partir de fotos o videos. Siempre les recalco a los alumnos (porque Seguridad II es una materia de primer año y los primeros informes suelen tener muchísimos errores) es que el aula es donde pueden equivocarse y aprender haciendo. Que esos informes son "reales" pero que, si están mal o hay algo por corregir, ÉSE es el momento de hacerlo. Creo que las prácticas que simulan la realidad son muy enriquecedoras para la formación de los alumnos.*
2. *Una estrategia de lúdica, aprender jugando.*
3. *Visitar lugares de trabajo donde analicen riesgos en los puestos de trabajo.*
4. *Los alumnos den una clase completa y poder acceder instrumentos de medición.*
5. *No sé si se configura exactamente como Practicum, pero una idea que me interesa implementar luego de una charla con la docente Karina Benítez es que los/as estudiantes en mi materia Seminario Profesional luego de un trabajo de Investigación en lugar de, únicamente, exponer ante el curso el resultado de ese trabajo puedan utilizar una red social a elección para su divulgación, y que la característica del contenido se asocie a la característica de la red social elegida.*

6. *Sumaría muchísimo poder incorporar en todas las cursadas (sobre todo en las prácticas profesionales y los ambiente I, II y III) equipos de mediciones, y que sean parte de la clase de cualquier docente. Por otro lado, es muy importante, que al menos alguna actividad en cada materia se desarrolle alguna exposición de manera oral, ya que los alumnos necesitan entrenar las habilidades comunicaciones, y la realidad de "hablar en público" o "hablar ante varias personas", actividad recurrente de un profesional de seguridad e higiene en las capacitaciones.*
  7. *La relación entre la teoría y la realidad en las organizaciones pudiendo realizar propuestas de mejoras según los temas vistos en la materia a partir de la investigación.*
- 4. ¿Hay algo más que quieran comentar, compartir con nosotros/as?**
1. *Sólo quiero agradecerte por las propuestas que nos traés, que siempre resultan muy interesantes y ayudan a seguir aprendiendo y creciendo como docentes. Gracias.*
  2. *Muchas gracias por la propuesta innovadora y creativa.*
  3. *Muy buena la experiencia nos obliga a ver y pensar la educación desde la práctica.*
  4. *Por el momento sinceramente No, pero si tengo algún comentario se los haré llegar, desde ya muchas gracias.*
  5. *Agradezco mucho la idea de este Taller, y espero que sea un espacio continuo, que permita todos los años intercambiar ideas y experiencias para que el proceso de enseñanza no sea estático, sino que plantee un proceso dinámico que permita actualizar y mejorar las propuestas como parte de una matriz institucional en el ISO.*
  6. *¡¡¡¡Agradezco enormemente el trabajo del equipo!!!!*

#### **14. Diario del proceso de implementación**

A continuación, se incluye el diario que me acompañó durante todo el proceso de implementación del proyecto. Aquí se encuentran registros de lo vivenciado, de lo proyectado y de los aspectos emocionales puestos en juego.

##### **1er momento**

##### **Propósitos:**

- Resignificar los propios espacios curriculares como partes comprometidas con la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional a través de la noción de practicum.
- Reconocer dentro del espacio curricular aquellas prácticas que se desprenden de los contenidos a enseñar y configurar dichas prácticas al interior de ambientes/terrenos contextualizados que puedan oficiar como escenarios para su aprendizaje.
- Advertir prácticas que involucren cruces entre espacios curriculares, promoviendo así la posibilidad de habilitar al encuentro interdisciplinario y de trabajo entre colegas.

- Trazar un mapa del desempeño que permita visibilizar aquellas prácticas, ambientes y cruces posibles que pueda volverse fuente de innovación para que las/os docentes diseñen practicum basados en la simulación y evaluación entre pares.

Recorrido vivenciado durante el primer momento/etapa:

- **Construcción del formulario para la construcción del “mapa del desempeño”**

Teniendo en cuenta el diagnóstico y la problemática desde los cuales parte este Proyecto, se me fue revelando una idea, que de a poco fue cobrando forma.

Si bien la propuesta de trabajar sobre la construcción de practicum basados en la simulación y evaluación entre pares sería el eje del taller y del proyecto, sentía que algo faltaba.

Mientras tanto, comencé a acercarme a la lectura de algunos autores ligados al campo de las teorías cognitivas contextualistas y de la didáctica profesional. Autores que me ofrecieron sus categorías y me motivaron a poder ir un poco más allá de aquella propuesta que originalmente había sido pensada.

La posibilidad de pensar en las situaciones profesionales como objetos de análisis para, desde allí, volverlas fuente de aprendizaje, fue despertando mi interés, empujándome a indagar sobre cómo poder articular estas ideas con el proyecto ya diseñado.

Fue así como empiezo a enhebrar internamente algunas ideas acerca de cómo poder tener, al interior de la Tecnicatura sobre la que se realizaría el Proyecto, una especie de mapa que contenga aquellas prácticas más relevantes que se espera los/as estudiantes aprendan durante la formación.

Entonces de a poco todo empezó a cobrar más sentido. Si uno de los primeros propósitos del Taller tenía que ver con lograr que los/as docentes resignifiquen las concepciones acerca de la práctica y por ende de la articulación teórico-práctica (conocimiento-acción), ponerlos a reconocer aquellas prácticas que podrían desprenderse de sus espacios curriculares podría ser un muy buen punto de inicio.

Si vamos a construir un mapa, probablemente puedan aparecer aspectos compartidos, pensé y no sólo eso, quizá después podamos pensar en cómo recorrerlo, trazar conjuntamente algunos itinerarios posibles sobre cómo recorrer ese mapa a partir del diseño de practicum que, por ejemplo, puedan estar basados en la simulación y evaluación entre pares (porque claro, podríamos pensar en muchas otras estrategias que en este trabajo no están contempladas, pero que podrían también servir para recorrer el mapa).

Compartí con German y Soledad la idea y rápidamente se mostraron motivados en la creación de este mapa.

Poner a los/as docentes a reflexionar sobre su propuesta de enseñanza, desde otro lugar, uno bien específico, que los oriente a poder identificar diferentes situaciones profesionales

que un egresado podría realizar a partir de los contenidos que se espera enseñar en su materia.

Probablemente, algunos/as docentes ya tengan identificadas algunas de estas prácticas, pensé, pero el gran desafío sería poder lograr que todos/as a la vez puedan sistematizar juntos/as cuáles son aquellas más relevantes y, de ese modo, poder ir alcanzando una mirada más completa de la formación. Más completa en el sentido de la articulación teoría práctica, en la posibilidad de visibilizar prácticas que puedan ser recurrentes, transversales, y por qué no, buscar la forma de que avanza en el diseño de trayectos que las integren, les den forma. Decidimos construir un formulario de Google para poder plasmar esta primera actividad y lo construí con la intención de poder enviarlo a todos/as los/as docentes que estén dando materias en el primer cuatrimestre (de los tres turnos y de los tres años).

En este punto fue interesante el intercambio que tuvimos con German, el coordinador, en dónde, en un primer momento, sentí que en su cabeza sólo íbamos a enviar el formulario a los/as docentes a cargo de materias del campo de las prácticas profesionalizantes y del campo de la formación específica. Sin embargo, mi intención era poder sumar a docentes de lo que sería el campo de la formación general. Materias como Química, Física, Pedagogía, que, si bien se posicionan desde una disciplina específica, se encuentran en el Plan de estudios porque se supone que su saber resulta relevante para la construcción del conocimiento profesional.

La posibilidad de que estos/as docentes se sientan interpelados (particularmente aquellos/as que no dan materias que se llaman “práctica” o que resultan fácilmente reconocibles desde la acción profesional) en su rol me resultaba cada vez más atractiva. Ofrecerles la posibilidad de repensarse como docentes al interior de una Tecnicatura específica, contextualizando su práctica y ampliando los horizontes de sus decisiones didácticas, podría ser una actividad de gran valor para comenzar el proyecto.

Tanto el coordinador como la directora de estudios apoyaron que así sea y avanzamos entonces en armar el listado para enviarles el formulario.

- **Envío del Formulario por materia:**

Durante una semana esperé, esperamos, que los/as docentes participen. Algunos/as lo hicieron rápidamente, sin embargo, en otros casos, hubo que insistir por vías formales y no formales como el grupo de chat para que se sumen.

Algo curioso que ocurrió es que varios/as docentes que tienen a cargo más de un espacio curricular, completaron el formulario sólo para la materia que consideraron que “era de la

práctica”, pero no para la otra (por ejemplo, química o estudio del trabajo). Al consultarles nos dijeron que no sabían que “para esa materia también tenían que completarlo”.

Este hecho, para nada aislado e insignificante, se convirtió en uno de los disparadores con el que decidí comenzar el primer encuentro del Taller. Me sirvió también para poder corroborar varias de las hipótesis que desarrollé en el diagnóstico del proyecto acerca de cómo se enseña la práctica, quiénes la enseñan y desde qué concepciones.

- (19/4) **Análisis de los resultados: encuentro con el Coordinador y la directora de Estudios.**

Una vez que finalizó el plazo para completar el formulario nos reunimos con el Coordinador y la directora para “jugar con la información recibida e intentar construir ese mapa del desempeño” que me había imaginado. Durante casi dos horas fuimos leyendo, interpretando, resignificando cada uno de los aportes de los/as docentes y plasmando en el pizarrón de un aula del instituto todo aquello relevante que nos permita avanzar en el trazado del mapa.

Aquí la participación del Coordinador fue clave, irremplazable, ya que desde su expertiz logró reformular y dar valor a aquellos aportes más escuetos o confusos, así como a poder ir reconociendo algunas conexiones entre esas prácticas identificadas.

El pizarrón se iba llenando de palabras, siglas, flechas, círculos. De a poco fuimos encontrando esos cruces, integraciones horizontales, entre algunas materias que en nuestra mente sabíamos que existían, pero que el plan de estudios no revelaba.

Durante el encuentro se dieron muchos procesos a la vez, no sólo estábamos pasando en limpio la información recibida, sino que fuimos también construyendo ideas posibles sobre cómo podrían darse algunas integraciones horizontales a fin de diseñar o imaginarlos practicum. Un poco también nos adelantamos, quizá por la ansiedad, y fueron surgiendo ideas más precisas y situadas sobre cómo podrían pensarse las simulaciones articuladas con la evaluación entre pares.

Al finalizar el armado del mapa mi sensación personal fue por demás gratificante. Se dieron intercambios de gran valor y logramos construir un boceto de mapa que luego compartiremos con los/as docentes que van a participar del Taller. A su vez, también me quedó resonando la idea acerca de qué hubiera pasado si todos/as los/as docentes a quiénes convocamos hubieran participado. Probablemente el encuentro hubiera durado más tiempo y el pizarrón no hubiera alcanzado.

- **(22/4 por Meet) Encuentro con las/os docentes** a fin de socializar el mapa, compartir la idea de practicum y el deseo de que puedan comenzar a reconocerse todas/os como co responsables de la enseñanza de la práctica profesional.

El encuentro comienza en punto. Previo a que ingresen al Meet tenía ese temor de que finalmente ninguna/o se conecte, pero finalmente fueron llegando todas/os quienes habían confirmado y mis expectativas volvieron a su lugar.

Mientras esperamos que se conecten algunas/os les consulté cómo habían comenzado el cuatrimestre y surgieron algunas expresiones de alegría con relación al grupo de estudiantes que les habían tocado, así como la satisfacción de una experiencia que justo se desarrolló el día anterior y que tuvo una gran aceptación por parte de las/os estudiantes.

El encuentro inicia haciendo referencia a lo que nos convoca, la realización de este Taller que, más que un Taller, es un proyecto que busca intervenir sobre aquellos aspectos de la formación ligados a la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional.

Tomo como disparador la situación que se vio reflejada a partir de la primera actividad que les enviamos (previo al encuentro se les pidió que completen un formulario con la finalidad de construir un mapa del desempeño de la formación, para lo cual, cada docente tuvo que identificar para su espacio curricular, 3 o 4 prácticas (situaciones profesionales) y, para cada una de ellas, qué contenidos de los que enseña se movilizan en dicha práctica y en que ambientes de trabajo podría desarrollarse). Al solicitarles a las/os docentes que lo completen notamos que varias/os de ellos, que tienen a cargo más de una materia) sólo lo completaron para aquella que en su denominación incluye el término “práctica” o que forma parte del campo de la formación específica. Es decir que, por ejemplo, docentes a cargo de materias como química, física, estudio del trabajo, asumieron que no tenían que completarlo.

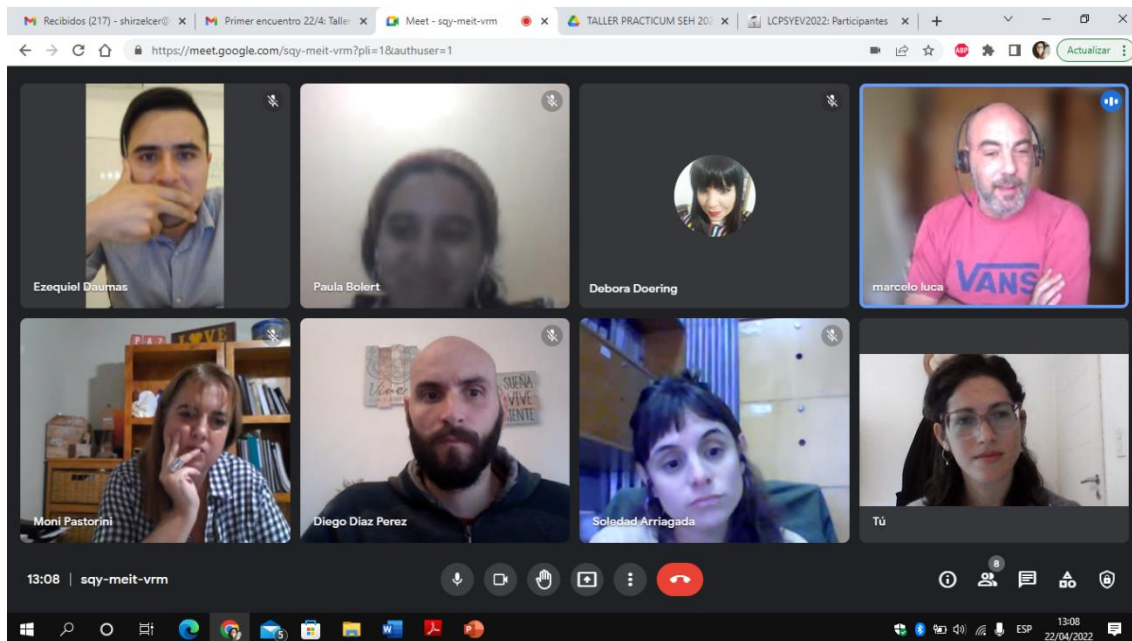
A partir de este comentario les propuse pensar ¿dónde se enseña la práctica? Es decir, ¿quiénes son los responsables de la enseñanza de la práctica durante la formación?

Algunas/os respondieron haciendo referencia a experiencias que vienen realizando. En todos los casos, me llamó la atención, la referencia recurrente al término “aplicación”, asumiendo que la práctica que realizan tiene que ver con la posibilidad de poder aplicar en situaciones la teoría. Todas/os parecían coincidir con los comentarios de este tipo.

En sus experiencias pareciera compartirse la idea de ver a la práctica como la aplicación de la teoría en trabajos prácticos, de investigación o en algunas situaciones de exposición frente a sus compañeras/os.

Uno de los objetivos de este encuentro, con relación a lo recién expresado, tenía que ver con lograr que todos/as puedan reconocerse como co responsables de la enseñanza de la práctica profesional.

De aquí que para mí era tan importante hacer énfasis en que los aportes de cada uno son de gran valor para poder construir juntos nuevas experiencias para los/as estudiantes.



## 2do momento

### Propósitos del 2do momento:

- Valorar las estrategias de simulación escénica y de evaluación entre pares como potenciadoras del aprendizaje de la práctica profesional.
- Reflexionar sobre el rol docente como tutor/mediador, así como representante del campo profesional y sobre el modo en que se asumirá como tal al interior de los practicum.
- Invitar a diseñar experiencias innovadoras que se inspiren en la idea de practicum y utilicen la simulación escénica y evaluación entre pares como estrategias privilegiadas.
- Motivar a que se promuevan integraciones horizontales entre espacios curriculares.
- Socializar las experiencias de practicum con todo el equipo docente de la Carrera buscando inspirar el deseo de continuar en el camino de la innovación resignificación de la práctica.
- Construir principios didácticos que puedan orientar el diseño de practicum basados en la simulación escénica y evaluación entre pares al interior de la formación.

- Ofrecer orientaciones sobre lo que implicaría una buena práctica profesionalizante basada en la simulación escénica y evaluación entre pares al interior de la formación.

Recorrido:

- **(29/4 por Meet) Ateneo didáctico: a partir de una experiencia inspiradora.**

“la semilla de este proyecto”

Previo al día del ateneo, estuvimos en contacto con Ezequiel, el docente que narraría el caso a analizar.

Ezequiel está a cargo de la materia práctica profesionalizante 4, que se encuentra en el último año y tramo de la formación. Allí los/as estudiantes realizan un trabajo de campo a partir de un sector o puesto de trabajo a elección (ejemplo una obra, una industria) y realizan todas las tareas que corresponden a un asesoramiento de higiene y seguridad.

En el año 2020 le propuse a Ezequiel y a los otros dos docentes que dan la misma materia en otros turnos, incluir en dicha materia una experiencia de simulación y evaluación entre pares. Luego de varios encuentros, Ezequiel fue el único que tuvo interés y motivación en continuar indagando en la idea de que dicha experiencia sea llevada a la práctica efectivamente.

A esta innovación se sumaba el contexto de pandemia que nos había empujado a todos/as a una realidad virtual que en ese entonces tenía mucho por recorrer aún.

Trabajamos mucho con Ezequiel y el coordinador de la carrera en construir el encuadre, la consigna, en pensar la mejor dinámica posible.

Finalmente, la experiencia se realizó con mucho éxito, en el sentido de que los/as estudiantes se mostraron muy contentos con la vivencia y el desafío que implicó para ellos/as la propuesta.

La misma experiencia fue replicada en el año 2021 pero esta vez en la modalidad presencial y, nuevamente, las sensaciones y comentarios de lo vivido fueron de por más positivas y valiosas, tanto por los/as estudiantes como por el docente.

De aquí que sería este caso el que le propuse socializar en el ateneo virtual que tuvimos.

Para mi sorpresa el docente convocó a un estudiante (ya egresado) para que pueda contar la actividad desde su vivencia, lo cual me pareció de por sí valioso y seguro brindaría otra perspectiva para comprender la propuesta.

El encuentro se desarrolló con dinamismo y entusiasmo por parte de los participantes (cinco docentes, el coordinador de la carrera, el rector del instituto y la directora de estudios). Durante la primera parte, Ezequiel compartió una síntesis de la propuesta y luego se abrió el

intercambio con la intención (que les propuse a los/as presentes) de poder responder algunas de las siguientes preguntas:

- ¿Podríamos decir que esta experiencia es un Practicum? ¿por qué? (Aquí la idea sería poner en relación con la bibliografía que les compartí en el encuentro pasado de Schön)
- ¿Qué beneficios pueden vislumbrar en la implementación de la simulación como estrategia? y la evaluación entre pares?
- ¿Qué rol asumió Ezequiel durante el encuentro? ¿Se parece al rol que ustedes asumen cotidianamente?

La participación del ex estudiante pareció despertar en los/as docentes mucho interés y sorpresa.

De sus aportes pueden extraerse algunas frases con gran relevancia a los fines de este proyecto que quedaron latentes y se volvieron eje de intercambio cuando se retiró:

*“La actividad de la auditoría cruzada fue una simulación de lo que verdaderamente ocurre, es más, fue de las primeras tareas que tuve que realizar cuando comencé a trabajar” “Poder discernir qué pedir, qué no pedir, sabiendo que las situaciones no son ideales y el hecho de poder ir viendo eso en la clase estuvo muy bueno” “Ezequiel nos iba acompañando, a decirnos qué pasaría si por ejemplo no reclamamos un papel y lo dejamos pasar, nos daba pautas precisas que en ese momento fueron muy valiosas” “Ahora me doy cuenta que lo más difícil en el campo laboral es tomar decisiones, que en este caso muchas veces pueden causarles inconvenientes a terceros”*

A partir de sus aportes conversamos sobre:

- La importancia de que existan estas experiencias, de practicum, en dónde desafiamos a los/as estudiantes a asumir un rol profesional, en dónde no sean observadores o tengan una participación periférica (como suele ocurrir cuando hacen salidas/visitas) y puedan ser ellos/as protagonistas de la experiencia de aprendizaje.
- El rol del docente como un tutor, en términos de cómo lo entiende Bruner, en dónde no sólo es el docente sino es un representante de la cultura profesional y puede ir apuntalando el pensamiento que se va poniendo en juego. Esto visto como una diferencia del rol centrado en la transmisión al que suelen recurrir muchas veces, porque es cómodo, conocido, hasta fácil si uno lo piensa. En la posibilidad de asumirse como un tutor entran a la escena imágenes ligadas a pensar la profesión como un oficio, en dónde el artesano experto puede ir compartiendo sus secretos con el novato, esas cositas que no están en los libros, en las normativas, sobre cómo decir, cuándo, etc.

- La formación del criterio profesional como un objetivo pilar a comenzar a incluir durante la formación, pero para lo cual se vuelve esencial ofrecer espacios para entrenarlo.

En estos últimos puntos me permití intervenir para intentar recapitular los ejes claves que me interesaba poner de manifiesto a partir del ateneo: las potencialidades de las dos estrategias para la formación y el aprendizaje de la práctica profesional, el rol del docente como tutor, apuntalando las acciones que el/la estudiante van realizando.

En general las intervenciones que los/as docentes realizaron fueron de agradecimiento y felicitaciones por la experiencia socializada, así como de comparación con actividades que ellos mismos vienen realizando, argumentando que *“hacemos cosas, pero quizá no tan ordenadas o con una duración más extensa en el tiempo de cursada”*.

Esto justamente era uno de mis objetivos, que puedan visualizar en la experiencia de Ezequiel, esa organización y dinámica planificada que permitió que los/as estudiantes vivencien la experiencia conociendo el encuadre, sabiendo qué se esperaba de ellos/as y estando continuamente acompañados por el docente.

Menciono esto con relación a lo que apareció en el primer encuentro, respecto a todas las actividades que fueron describiendo sobre cómo creen que enseñan la práctica y que daban la impresión de ser una “experiencia fugaz” al interior de la cursada, hasta una de las que contaron surgió de imprevisto, sin quizá contar con un encuadre claro, así como de instrumentos que permitan luego volver sobre lo ocurrido favoreciendo procesos reflexivos en los/as estudiantes.

Como conclusión de la experiencia del ateneo, pude percibir cierta dificultad en los/as docentes respecto a poder problematizar la experiencia, analizarla quizá desde la bibliografía de Schön que habían leído (según sus afirmaciones cuando lo consulté al inicio del encuentro).

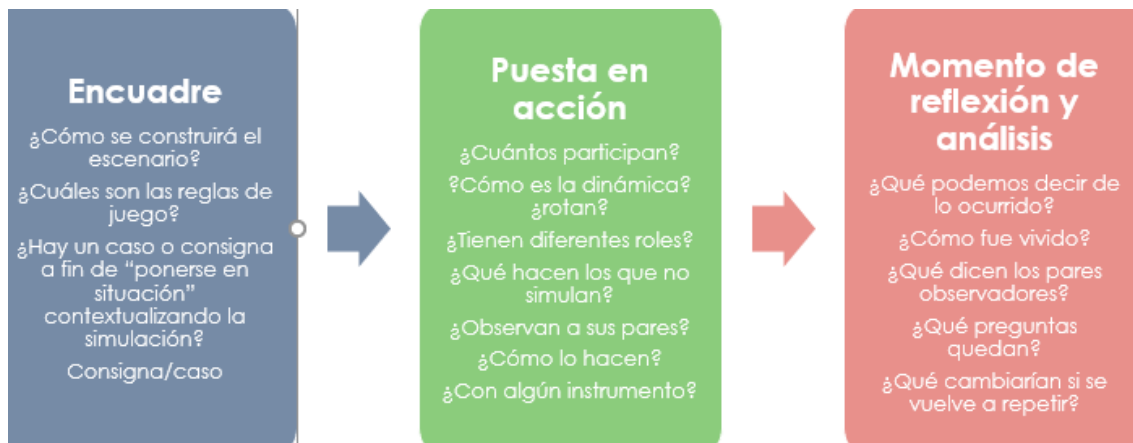
- **(Semana del 2 se mayo) Actividades asincrónicas en el Aula Virtual:**

Para continuar con la propuesta del Taller, se les envió a los/as docentes un mail invitándolos/as a ingresar al Aula Virtual destinado para la propuesta.

Allí sumé bibliografía correspondiente a cada una de las estrategias (simulación escénica y evaluación entre pares) así como una presentación que intenta recapitular y volverse ordenadora de todo lo intercambiado hasta aquí (tanto en el primer como en el segundo encuentro del Ateneo).

En la presentación que se ofrece se busca que los/as docentes puedan reconocer los diferentes momentos que involucra el diseño de un practicum basado en estas estrategias. A

través de preguntas disparadoras se motiva a que puedan pensar qué aspectos contemplar en cada uno de estos momentos, por ejemplo:



También incluí algunos principios didácticos sobre las potencialidades de cada una de las estrategias que sostienen a este tipo de practicum, pensando en que les puedan servir como guía para la lectura de los textos sugeridos. Y también, pensando que puede ser que algunos/as no tengan el tiempo de leerlos mientras dura el taller, por lo que, por lo menos, identifiquen qué aspectos son los más relevantes de cada estrategia.

Durante los días posteriores al envío del mail me crucé con algunos/as docentes por los pasillos del Instituto y, para mi sorpresa, me alegré de escuchar decir a dos docentes que "tenían en la mochila" los textos impresos que les subí. ¡Misión cumplida! con que eso suceda ya me puedo dar por satisfecha.

Claro queda la etapa de planificación, pero frente al vacío de la no respuesta al mail, me reconfortó saber que igualmente lo habían leído y que se habían tomado el tiempo de ir a buscar el material.

- **(Semana del 9/5 al 23/5) Etapa de planificación "Modos posibles de recorrer el mapa":**




Para la etapa de planificación, que tendrá una duración de aproximadamente dos semanas, intenté construir un formato que de algún modo pueda ordenar la experiencia de diseño y facilite la identificación de todas las variables a contemplar.

El lunes 9/5 bien temprano por la mañana, salió el mail a los siete docentes que se encuentran participando activamente del taller, con la siguiente información:

*¡Muy buenos días!*

*Esperamos que se encuentren muy bien.*

Comenzamos esta semana compartiendo con ustedes la consigna de la actividad que dará por finalizado el Taller, por lo que a continuación les dejamos informaciones varias para poder comenzar:

- A esta **actividad de diseño e innovación** vamos a darle un **plazo de dos semanas**. La idea sería que para el **lunes 23/5** ya cada una/a tenga una propuesta elaborada para enviar y de ese modo contar con un tiempo, previo al encuentro de cierre, para que podamos armar una linda presentación de todo lo producido. (Suponemos que ese encuentro final será para fines de mayo).
- En el **Aula Virtual del Taller** tienen a disposición una hoja con la consigna, sin embargo, les dejamos algunas informaciones básicas por acá:
  -  La actividad pueden hacerla de forma individual o junto con otra/o colega que tenga a cargo un espacio curricular que se vincule con el de ustedes (como vimos con el mapa del desempeño).
  -  Pueden hacer la actividad pensando en las materias de este cuatrimestre o del próximo. En el caso de elegir una materia del siguiente cuatrimestre, puede hacer el ejercicio de completar de nuevo el formulario a fin de que les resulte más ordenador pensar la experiencia.
  -  Durante estas dos semanas cuentan con nosotras/os para pensar y acompañarlas/os en lo que necesiten.

Cualquier propuesta que piensen, por mínima que les parezca que es, seguro será un gran aporte para continuar entre todas/os mejorando la propuesta de formación de nuestras/os estudiantes.

¡Buena semana y manos a la obra!

German, Soledad y Shirly

Al rato comencé a recibir algunas respuestas, particularmente dos que me resultaron motivadoras ya que, en el mail, hacían referencia a otros/as docentes invitándolos a realizar la actividad con ellos. Aquí comparto uno de ellos: “*Me pongo a trabajar!!!! Karina Benitez quieres que armemos algo juntas? Cariños*”.

También, otro docente se comunicó conmigo para consultarme si podía pensar la experiencia para una materia que tiene a su cargo en el próximo cuatrimestre. Su duda tenía que ver con que, en el formulario inicial, tomo como referencia la materia que está dando actualmente. Sin embargo, pensé que sería una muy buena idea que pueda anticiparse al próximo cuatrimestre y diseñar un practicum para poder incluirlo en el Programa con tiempo y, de ese modo, volverlo parte de la propuesta de formación.

Su inquietud me dejó pensando sobre la posibilidad de plantearle a todo el resto de los/as docentes la opción de hacer la actividad del taller para cualquier materia que quieran y no condicionarse con la que completaron en el formulario. Sin embargo, decidí hacerlo solo en caso de que me lo consulten para evitar confusiones.

Durante estas dos semanas la idea será ir consultando cómo vienen avanzando en la realización del Practicum, con la doble intención de acompañar el proceso de diseño, pero al mismo tiempo de mantenerlos/as alertas, activos y evitar que se olviden (teniendo en cuenta la sobrecarga de tareas que tienen y el poco tiempo que pueden destinarle a este tipo de propuestas de formación continua).

Al respecto, el formato que se construyó pretende ser una guía para la toma de decisiones que los/as docentes vayan tomando en el proceso de planificación, buscando que puedan advertir las diferentes variables que son importantes tener en cuenta al momento de diseñar este tipo de experiencias. Estas variables las plasmé a modo de preguntas ya que la idea es que puedan cumplir justamente esa función de orientar la toma de decisiones sobre cómo será cada momento, quiénes participarán, qué recursos/instrumentos utilizarán

Si bien la idea no es condicionarlos/as a un único modo de pensar la experiencia, creí importante el hecho de tener un punto de partida compartido sobre aquello que no puede faltar en el diseño del practicum para que luego sí, cada uno/a pueda sumar todo aquello que considere necesario.

Durante la primera semana destinada a la planificación no recibí ningún comentario de los/as docentes. Esto no llega a preocuparme porque un poco lo anticipaba, teniendo en cuenta que probablemente imaginar el practicum no sea una prioridad en sus responsabilidades. También la posibilidad de ver las visualizaciones en el Aula Virtual me hizo notar que menos de la mitad de los/as docentes habían ingresado al aula, por lo que, si no lo hicieron, ni siquiera tienen a su disposición el encuadre con el formato para el diseño del Practicum.

Es por eso que decidí enviarle un mail recordatorio a fin de volver a convocarlos a sumarse a la planificación. También me puse en contacto con el Coordinador de la carrera para recordarle que quiero que él también planifique (tiene a su cargo dos materias). Su respuesta fue positiva y hasta tranquilizadora, en el sentido de que me permitió darme cuenta de que está comprometido con el Taller.

Al día siguiente recibo un mail de una de las docentes participantes en el que me cuenta una idea y me consulta si eso podría ser el practicum que les di como consigna para planificar. Mientras voy leyendo su mail se me vienen a la cabeza un montón de preguntas y posibles respuestas sobre cómo fue que llegó a entender que era eso lo que había que hacer.

Reviso una y otra vez los encuentros que tuvimos, los artículos que les envié para leer, las presentaciones y encuadres que les compartí y, en ningún momento, encuentro algo que tenga que ver con lo que ella estaba pensando.

Su idea era proponer un juego de preguntas y respuestas en el que, si un estudiante respondía mal iba quedando eliminado, a modo de buscar al “experto en seguridad e higiene”. Me quedo pensando en cómo llegó a vincular esta idea con todo lo que charlamos en los encuentros, me pregunto si leyó lo que les envié, si las palabras simulación y evaluación entre pares (que repetí una y otra vez) le entraron por algún lado.

Pero claro, rápidamente me doy cuenta, quizá por la experiencia de trabajar con docentes, de los años en los que vengo realizando tareas de asesoramiento pedagógico, que probablemente haya escuchado, que seguramente algo haya hojeado de los artículos, pero que la modificación de sus supuestos sobre qué es aprender la práctica sigue vinculado fuertemente a la idea de acumular contenido y aplicarlo en situaciones o preguntas específicas.

Busco un rato largo las palabras indicadas para responderle sin desmotivarla, por el momento es la única que me hizo una consulta, no vaya a ser que digo algo y le saco el interés en participar. Le propongo que me cuente alguna experiencia que ya esté realizando a ver si desde allí podemos buscar enriquecerla.

Al rato me comparte una actividad que realizan junto con los/as estudiantes en la materia Ergonomía. La leo un par de veces y de repente empiezo a imaginar cómo podría combinarse con la simulación y evaluación entre pares. Emocionada le vuelvo a escribir intentando traducir mi inspiración en palabras claras que describan cómo sería esa situación en la que la realización de ese trabajo podría potenciarse al lograr que los/as estudiantes se involucren más profundamente en los perfiles de trabajadores que analizan y las propuestas de métodos ergonómicos que investigan.

¡Más tarde me responde “Esta bueno! *Lo pienso y lo armó. Que algunos armen los escenarios y los otros hacen de analistas.*” Listo, me entendió, respiro. Quedará esperar cómo logra expresar, concretar la idea en el papel.

Un día después de la fecha de entrega que había puesto (a la que era de esperar que nadie entregue), recibo la primera entrega del Practicum de uno de los docentes, en este caso del Coordinador de la carrera que está realizando el Taller en su rol de coordinador, pero también de docente de varias materias.

Descargo el archivo con una mezcla de ansiedad y entusiasmo porque creo que si hay alguno/a de todos/as los/as participantes que debiera haber comprendido la consigna es él.

Luego de leerla me quedo un momento pensando. Lo primero que me viene a la cabeza es la pregunta de dónde estaría la simulación o la evaluación entre pares como estrategias que se supone tenían que formar parte del practicum. Veo un practicum claro en lo escrito, veo la actividad profesional, los roles, las tareas, el aprendizaje situado, distribuido; sin embargo, vuelvo a leerlo y no termino de entender la dinámica.

Al volver a leer esta primera entrega esbozo una hipótesis acerca de la dificultad que tienen los/as docentes en no sólo resignificar los modos en que enseñan (ya que claramente esta propuesta resulta disruptiva al pensar la práctica desde otro lugar corriéndose de la mera aplicación) sino en traducir en palabras sus intenciones didácticas.

Le comenté a la directora de Estudios que participa conmigo del Taller y refuerza esta idea acerca de lo complejo que les resulta a los/as docentes modificar el sentido de sus acciones y hasta pareciera que creen que en lo escrito está claro “eso que se pedía”, lo cual me deja aun pensando más fuertemente acerca de las decisiones tomadas, sobre si las actividades propuestas fueron las adecuadas, volviendo a mis palabras, a los recursos compartidos y desde mi óptica todo parece claro.

Siguen llegando mails y me voy dando cuenta que la actividad de diseño del practicum está abriendo espacios para que surjan más cosas, para que algunos/as docentes se acerquen más a mi rol.

Esto por un lado me alegra, me hace pensar en que algo debe haberse despertado en ellos para sentirse seguros en hacerme esas consultas que hacen a las formas de enseñar, a la búsqueda de ofrecer mejores oportunidades para aprender.

Mónica me había escrito hace unos días para pedirme “más tiempo” para entregar el Practicum, a lo cual le dije que claro que sí (yo ya sabiendo que esto iba a pasar). Sin embargo, en uno de sus mails me termina consultando si puede enviarme una consigna que viene realizando con sus estudiantes “para que la mire”. Le respondo que claro que sí, que para eso estoy en el Instituto y pienso en el tiempo que se tarda en poder afianzarse desde las tareas de asesoramiento pedagógico, en ser reconocida e ir ganando confianza con los/as docentes, de que sepan para qué estoy.

Al recibir el documento con la actividad que viene realizando, se me ocurren algunas ideas para poder enriquecerla y, a su vez, que pueda formar parte también de la “tarea” que les pedí en el Taller. Por otro lado, le sugiero que sería interesante poder integrar sus dos materias (que da en diferentes cuatrimestres) a partir de la misma consigna pero complejizándola con otros desafíos acordes a los contenidos que dicta.

En su respuesta encuentro un agradecimiento que hasta el momento nunca había recibido. Me dice:

*“Hola! Gracias x tu aporte! ¡Siempre siento que nos acompañas cómo docente! ¡Desde que tomé la materia trato de hacer esto para que esta materia les sirva como base para la capacitación! Por lo que les propongo que este trabajo lo usen para el trabajo de capacitación. Pero lo que se podría hacer es que las realicen en el segundo cuatrimestre así las podemos ir mejorando con lo de capacitación!! Podrían entregar una propuesta formal de capacitación para la empresa X y así realizarlas durante el cuatrimestre que viene.*

*¿Me podrías ayudar a ver esto de agregar el rol playing para el segundo cuatrimestre? También me gustaría que la materia de capacitación se vincule con la de trabajo final. Ahí tengo que hablar con Ezequiel y Juan, pero si bien lo estábamos haciendo me gustaría que lo hagamos más formal. Y me parece que tu aporte nos podría ayudar.*

*Tomo que los temas los elijan de la lista que les dé. En vez de sortearlos como te había dicho. Besos Moni”*

Al día siguiente me levanto con un mail del docente que formó parte de la experiencia que compartimos en el Ateneo, diciéndome que ya entregó la planificación del Practicum por el Campus y, no sólo eso, sino que dejó un Practicum para cada una de las materias que da.

Así, muy de a poco voy empezando a visualizar esos recorridos por el mapa que me imaginé, esas experiencias potentes de aprendizaje que ojalá puedan no sólo formar parte de este taller, sino que se integren a las propuestas de enseñanza reales de los/as docentes participantes.



De a poco, mientras voy leyendo las producciones, haciendo devoluciones, voy advirtiendo que, en la mayoría de los casos, los practicum aparecen pensados para ser implementados en la última parte de las cursadas. Es decir, a modo de cierre, integración.

27/5 Decido enviar un mail para poner finalmente una fecha límite a la planificación del practicum así puedo comenzar a sistematizar todas las propuestas y pensar la mejor forma de socializarlas en el encuentro de cierre.

*¡Muy buenos días!*

*Durante estos días estuve recibiendo los avances de sus Practicum. Me entusiasma pensar que todas estas ideas, sus propuestas, puedan ser implementadas durante la cursada y así entre todos/as continuar potenciando la formación, resignificando la relación entre la teoría y la práctica y ofreciendo a nuestros/as estudiantes oportunidades auténticas de aprendizaje.*

 **¿Cómo seguimos?**

-  Hasta el lunes, martes (como mucho el miércoles) les pido si pueden enviarme el documento del diseño con las versiones finales (a partir de los intercambios que tuvimos) y aquellos/as que aún no lo mandaron, así podemos contar con una semana para organizar todo antes del encuentro de cierre.
-  La idea sería encontrarnos (virtualmente) para darle cierre al Taller en la semana del 6 de junio. Voy a abrir probablemente la semana que viene un calendario con opciones para intentar que todos/as puedan participar (ojalá nos salga). Como siempre la idea es que sea algo breve, de una hora aproximadamente.

*Cualquier duda, comentario, me escriben.*

*Aprovecho a agradecerles por su tiempo que sé que es escaso y por sumarse a estas propuestas que de a poco estamos buscando que se instalen en el instituto a modo de formación continua para ustedes.*

*¡Buen fin de semana!*

*German, Soledad y Shirly*

Pasan algunos días y recibo la planificación de uno de los docentes.

Esto me preocupa un poco ya que los días van pasando y si bien consideraba que los tiempos se extiendan ya me gustaría poder contar con todas las propuestas.

**1/6**

Decido escribirle un mensaje privado a cada uno/a de los que faltaban.

Recibo respuesta de uno de los docentes diciéndome que va a intentar bosquejar una propuesta para el viernes como máximo. Esto más que nada porque, con tal de que entregue algo, le sugerí que me mande la idea por mail y yo después lo paso al formato.

Otra de las docentes me responde diciendo que se le ocurrió una nueva idea. Me la comenta por celular y me resulta mucho más interesante que la anterior. ¡¡Qué alegría cuando pasan estas cosas!!

Le pido que la pase al papel y me la envié. Por suerte al rato ya tenía su mail con la propuesta.

En los intercambios durante el proceso de planificación pude ver como uno de los grandes objetivos se fue cumpliendo. Los vi encontrando, identificando, esas actividades profesionales para configurar experiencias de aprendizaje auténticas, completando ese mapa del desempeño que en el formulario inicial quizá no les termino de quedar claro, ahora noto que sí están pudiendo hacer el ejercicio de reconocer esos entornos y actividades

**2/6**

Durante el día en el Instituto nos reunimos con el Coordinador y la directora por otros temas de la carrera. Conversando, les cuento el estado de envíos de los practicum, haciendo referencia en quienes faltaban entregar y lo difícil que se hace poder reclamar sin ser un hinchita, pero al mismo tiempo convocando a la participación.

Les cuento que, por otro lado, estas semanas de planificación, devoluciones y reclamos de entrega me permitió entablar un vínculo mucho más cercano con algunos docentes (particularmente quienes hicieron la entrega a tiempo) que, con algunos, particularmente con una docente, me habilitó a conversar sobre otros aspectos de sus materias.

El coordinador mientras me escucha refiere que esto me generó “un acercamiento” con ellos, aspecto con el cual acuerdo y creo que es a su vez la mejor forma de ir fortaleciendo el rol de asesoramiento.

El día termina bien. Siendo la noche recibo la planificación de dos docentes, las únicas que habían dicho que iban a hacer la planificación en conjunto y las mismas que no pudieron estar presentes en los encuentros, pero sí se comprometieron a ver las grabaciones y leer los textos.

Me siento muy contenta, aunque también ansiosa en leerla y ver si pudieron captar algo del sentido de lo que venimos pensando. Más aun teniendo en cuenta que a los/as docentes que ya entregaron no les resultó tan sencillo entender la lógica y correrse del lugar de la aplicación.

Veremos mañana que por hoy ya estoy cansada.

Me queda entonces un único docente que me prometió mañana enviarme algo... ¿lo enviará?

**9/6**

Ya cuento con todas las planificaciones de los/as docentes.

El único que no envió nada ya decidí no volver a escribirle. Se suponía que el viernes pasado iba a mandar una idea, pero finalmente no sucedió. Tampoco me parece bien perseguirlo.

En el caso de una de las docentes, creo la única que no es del campo de la Seguridad y la Higiene, diseño un practicum que articula no sólo dos de las materias que da, sino también la posibilidad de conectarse con otra materia del último año.

Si bien parece un tanto ambicioso así descrito, no lo es en la práctica, ya que las propuestas bien pensadas podrían vincularse perfectamente y dar a los estudiantes una mirada completa e integral de una parte del perfil profesional.

## **10/6**

En estos días me encuentro sistematizando todos los practicum recibidos en un formato amigable para que sea más fácil su socialización en el encuentro de cierre.

A su vez, estoy escribiendo un documento con la intención de compartirlo con todos/as los/as docentes, no sólo los/as que participaron, sino todos/as los/as de la Tecnicatura, a fin de que pueda resultarles inspirador de nuevas innovaciones.

También le pedí colaboración a la directora de Estudios para que me ayude a hacer unas tablas y a pensar en algún tipo de encuesta o evaluación de cierre del Taller.

Estuve creando una especie de infografías en dónde busqué sintetizar las propuestas de cada practicum a fin de que sea más sencillo su socialización. A medida que las hacía se las fui enviando a los/as autores para que me den su ok y revisen si querían modificar o sumar algo. En todos los casos se mostraron sorprendidos al verlos y no me pidieron que cambie nada, lo cual me hace dudar si los leyeron con atención o si sólo se fijaron en lo estético.

La verdad que quedé muy contenta con el resultado de estas presentaciones visuales de los practicum. Creo que son una manera muy clara de mostrarlos y compartirlos.

## **15/6**

Hace una semana que estoy escribiendo un documento para poder socializar todo lo que ocurrió en el Taller a los docentes. No sólo a los/as que participaron, sino a todo el equipo de la carrera de los tres turnos. La idea que tengo en mi cabeza es poder armar una especie de dossier que pueda ser de interés de todo el equipo docente y que no sólo permita saber qué ocurrió en el taller si no que pueda despertar el interés de quienes no participaron acerca de la posibilidad de construir más practicum que continúen enriqueciendo la formación desde adentro hacia afuera, es decir desde una mirada centrada en la potencialidad del desarrollo curricular teniendo a los/as docentes como protagonistas.

También, junto con la ayuda de Sole, armamos dos mapas para visibilizar el impacto de la incorporación de los practicum al interior de la propuesta de formación.

Es decir que estos dispositivos no sólo se vuelven innovaciones al interior de los espacios curriculares denominados "práctica", sino que fueron pensados en todos los campos de formación que el currículo prescribe, trazando una especie de transversalidad en el modo en que se puede enseñar y aprender la práctica, rompiendo así con la lógica de la aplicación o integración.

Mañana es el encuentro de cierre y todavía no termino el documento, sin embargo, creo que podría ser una buena excusa para no correr y enviarlo luego de que finalice el encuentro junto con alguna encuesta para evaluar el taller, porque seguramente mañana no alcance el tiempo para todo.

La idea para este encuentro será compartir las innovaciones que realizaron, que puedan hacerse comentarios entre sí y, a su vez, poder recuperar algunas ideas centrales que ya vinimos pensando acerca del practicum y sus momentos, para hacer foco en la reflexión y pedirles que pensemos entre todos posibles preguntas o estrategias para promoverla (dentro de los espacios de practicum que planificaron).

### **13/6 Encuentro de cierre del Taller**

Participaron del encuentro cinco de los seis docentes que realizaron hasta el final las actividades (hubo dos docentes que participaron de los encuentros iniciales, pero no presentaron el practicum).

Al inicio realicé un encuadre, recapitulando todo lo realizado y poniendo énfasis en reconocer sus planificaciones como innovaciones.

Luego abrí el espacio para que puedan comentar cómo fue el proceso de planificación de los practicum y que puedan también hacer comentarios unos a otros (para esto fue que previamente les envíe una síntesis de todos los practicum).

German comienza hablando y explicando el practicum que elaboró para su materia y luego, hace énfasis en el que venía pensando Paula para la misma materia, pero en otro turno. Menciona que estaría buenísimo poder realizar ambos y que, le sorprende cómo para una misma materia cada uno se posicionó desde otro lugar para pensar en la experiencia, lo cual hizo que los dos practicum resulten potentes para la construcción de los aprendizajes

Paula refiere a la dificultad que tuvo al inicio para poder imaginarse cómo sería un practicum. Menciona que primero le surgió pensarlo para la materia de Ergonomía que es con la que se siente más cómoda pero luego se inspiró y pudo encontrar una experiencia para realizar en otra de las materias que fue finalmente la que compartió.

Karina menciona como un valor agregado de la experiencia el hecho de “inspirarse unos a otros” mientras leían las infografías que les compartí con las propuestas de cada uno/a.

Mónica dice que este espacio le permitió aprender un montón y agradece por los intercambios que tuvimos durante el período de planificación.

Se muestra entusiasmada por el hecho de haber repensado sus propuestas y agradece a algunos de los presentes que la ayudaron a recopilar temáticas relevantes de la profesión, dado que ella es una de las docentes que no es profesional de la Seguridad y la Higiene. También menciona que ya les comentó a los/as estudiantes de la experiencia y que parecían motivados y contentos. A lo cual Karina le dice que justo uno de los estudiantes le contó la semana pasada muy ansioso de que tenía un tema ya designado para simular la capacitación.

Soledad, la directora de Estudios, también participa fortaleciendo todo lo dicho y focalizando en el hecho de revisar nuestras prácticas desde la perspectiva de la innovación entendida como ruptura de nuestras prácticas cotidianas. Da un ejemplo de que si a un cirujano que operaba hace 100 años se le pide que venga a operar hoy, no podría, pero que si a un docente que fue maestro hace 100 años se lo llama, fácilmente podría dar clase.

Su frase me deja pensando y me resulta muy acertada su intervención ya que nos hace pensar en el dispositivo escolar, la gramática escolar y su fuerza que resiste al paso de los años, al avance tecnológico, a la dificultad de romper con aquellas tradiciones tan fuertes en la dinámica educativa.

Me siento muy contenta y agradecida por la participación de todos/as los/as docentes, así como por el nivel de las producciones que realizaron y que espero que puedan llevar a la práctica.

Estoy convencida de que lo harán ya que se refleja en sus expresiones el deseo de hacerlo.

Será cuestión de seguirles los pasos para acompañar las implementaciones y poder evaluar cómo son vividas por los/as estudiantes y por los/as docentes.

Luego de finalizado el Taller, me tomé una semana y logré elaborar un documento a modo de síntesis que recupere la experiencia, las innovaciones realizadas por los/as docentes y que refleje las categorías conceptuales más importantes que fuimos abordando.

Este documento se lo compartí por mail a los docentes participantes y tengo la intención de enviarlo a todo el cuerpo docente de la Tecnicatura en Seguridad e Higiene o quizá de armar un encuentro, previo al inicio del 2do cuatrimestre, en dónde puedan compartir, quienes participaron, su experiencia.

Lo que me resultó muy gratificante y me sorprendió, fue que, en las semanas que siguieron me enteré de que una de las docentes había puesto en práctica uno de los practicum que pensó en el taller.

Cuando recibo su mensaje al celular contándome, mi primera sensación es de impotencia y bronca por no haberme enterado antes y poder ir a observarla. Cuando le escribo me dice

que surgió de imprevisto, que no lo hizo “tal cual lo planificó”. Charlando con las directoras de estudio me dicen que para ellas lo que ocurrió es que le daba vergüenza avisarme y prefirió hacerlo una vez pase la experiencia y enviarme la foto con todos los estudiantes personificados para la simulación.

Unos días más tarde ocurre lo mismo con Ezequiel, el docente que ya viene realizando estas experiencias conmigo hace 2 años y de dónde surge la semilla de todo este proyecto.

La misma sensación me invade, cómo puede ser que no me avisó. ¿Será que no lo creen necesario? será que nunca fui clara en decir que me gustaría participar? no lo sé y me quedo pensando a futuro qué es lo que ocurrió y cómo ven ellos mi rol desde su práctica docente, hasta dónde la necesitan, en qué situaciones la prefieren y en cuáles no.

Me sale, con total sinceridad, decirle que no puedo creer que no me avisó, pero rápidamente me doy cuenta de que es el momento para pedirle que me deje un comentario de lo ocurrido.